

Karl Jaspers szavaival élve: „[...] az egyetem eszméje rokon az egyházzal. Kölcönösen ismerik föl egymásban az emberek úgy, mint az [...] Igazságért való közös életet.”

A kötet tanulmányai megmutatják, hogy a katolikus pedagógusképzésben részt vevő oktatók és hallgatók hogyan ismerik föl egymásban az *universitast* – az egyetemességet, a kölcsönöséget, a közösséget – az Igazságért való közös életként. Az egyetem – esetünkben mint katolikus pedagógusképző helyszín – megteremti számunkra, oktatók és hallgatók számára azt a lehetőséget, hogy közösen kutassuk és ismerjük fel azokat a törvényszerűségeket, amelyek az emberi személyiségfejlődést meghatározzák. Az egyetem megteremti számunkra azt a színteret, ahol egyéni hiteink közösségi, „szent” munkában testesülnek meg, hiszen a mindenkor neveltek személyiségének fejlesztése szent munka, hitcselekedet.

Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája

Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája

Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról

Szerkesztette:
Szőke-Milinte Enikő



Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája

Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról

Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája

Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról

**Szerkesztette:
Szőke-Milinte Enikő**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2018

Szerkesztette:
Szőke-Milinte Enikő

Szakmai lektor:
Hauser Zoltán

Nyelvi lektor:
Tompá Zsófia

Borítófotó:
Kicska Bálint

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara támogatta.

© A szerzők

ISBN 978-615-5224-78-2

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

Tartalom

| | |
|--|-----|
| Szerkesztői gondolatok | 7 |
| Szőke-Milinte Enikő: A küldetés pedagógiája | 8 |
| Gloviczki Zoltán: Korszerű katolikus pedagógia | 17 |
| Hoffmann Rózsa: Tanárképzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 1994–2004 között | 29 |
| Gombocz Orsolya: A pedagógus arcai | 59 |
| Kaposi József: Történelem – tanítás és tanárképzés | 68 |
| Szőke-Milinte Enikő: Mentorok a köznevelés rendszerében | 100 |
| Kormos József: A reflexió szerepe a pedagógussá válás folyamatában | 122 |
| Polákovits Nándor: A tanítási gyakorlatok szerepe a tanárképzésben | 131 |
| Sályiné Pásztor Judit: A fejlesztés felelőssége | 147 |
| Tompa Zsófia: (Köz)nevelés és növekedés – poézis és pedagógia | 156 |
| Kósa Éva: Tanítók és kisiskolások a pszichológia szemüvegén keresztül | 168 |
| Tölgyessy Zsuzsanna: A játékon túl – azaz mire alkalmazható a drámapedagógia? | 173 |
| Miklós Ágnes Kata: „Megfelelnek-e a Fröbel-féle foglalkozások a magyar kiseded kedélyének?” | 183 |
| Juhász Márta: A német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés helyzete napjainkban | 192 |
| Horváthné Farkas Éva: A szlovák nemzetiségi pedagógusképzés hagyományai Esztergomban | 202 |
| Tischner Elvira Anna: A kisededóvónő jó tulajdonságai | 210 |
| G. Molnár Péter: A tehetséggondozás formái a PPKE BTK-n | 228 |
| Bleicher Monika: A korai problémafelismerés és a fejlesztés lehetőségei | 233 |
| Boronkai-Horváth Zsófia: A tanácsadás és a problémakezelés módszerei az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban | 247 |
| Dallman Kristóf – Fodor Richárd: A 2017-es Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem létrehozása, pályaszocializációs szerepe, hazai és nemzetközi összehasonlítása | 258 |
| Habos Dorottya: Like-oltam. A digitális bennszülöttek on-léte, avagy hogyan tájékozódnak a 14-18 évesek a digitális térben? | 271 |

Szerkesztői gondolatok

A katolikus tanító- és óvóképzés kiemelkedő központja, az Esztergomi Érseki Tanítóképző, 1842-es alapításától napjainkig készíti föl a nevelői pályára a tanítókat, óvónőket. Jogutódja, a PPKE Vitéz János Főiskolai Kara 2013-ig folytatta a tanító- és óvónőképzést, majd a 2013/14-es tanévtől kezdődően egy országos, illetve egy egyetemi szintű reform újította meg a pedagógusképzést, melynek következtében a PPKE Vitéz János Főiskolai Kara integrálódott a Bölcsész- és Társadalomtudományi Karba, és létrejött a Vitéz János Tanárképző Központ, ahol a pedagógusképzés feladatát két tanszék, az Óvó- és Tanítóképző Tanszék, valamint a Tanárképző Tanszék látja el. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen az 1994/95-ös tanévtől kezdődően elindult a tanárképzés, a 2013-as integrációval kibővült a képzési kínálat az óvónő és a tanító szakokkal.

Az integráció egyszerre lehetőség és kihívás. A tanárok, a diákok, akik addig különállóként határozták meg önmagukat – ti. az óvodáskorú és az alsó tagozat, valamint a felső tagozat és a középiskola nevelésében érdekeltek –, lassan fölismerik az egységes nevelésfilozófiában, egységes kommunikációban rejlő lehetőségeket. Szükségszerűvé válik föltenni a kérdést: mit gondolunk önmagunkról, mit gondolunk a feladatunkról, azaz, milyen választ adunk a kérdésekre: mit jelent nekünk, katolikus pedagógusképzőknek az egyetem, mit jelent nekünk, katolikus pedagógusoknak a pedagógia? A tanulmánykötet szerzői, tevékenységükön, munkásságukon keresztül ezekre a kérdésekre kívánnak választ adni. Egyes tanulmányok szerzői a kezdetek felidézésével törekednek az önmeghatározásra, mások az éppen aktuális tevékenységük bemutatásával tesznek hitet munkájuk mellett. A szerzők oktatóként, volt oktatóként, mentorpedagógusként, hallgatóként, volt hallgatóként vagy tudományszervező munkatársként kapcsolódnak a VJTK-hoz, sajátos módon mutatják be az általuk végzett tevékenységeket, a pedagógusképzéssel és továbbképzéssel, a neveléssel kapcsolatos nézeteiket, tapasztalataikat, kutatásaikat.

A tanulmányok az óvodai neveléstől az egyetemi oktatáson, a pályakezdő pedagógus támogatásán és a mindennapi nevelés aktuális problematikáján keresztül olyan kaleidoszkópot adnak az olvasó kezébe, amely megcsillantja azokat a lehetőségeket, amelyeket a keresztény nevelés magában hordoz, fejlődésre, együttműködésre, közös munkára inspirál. Bízunk benne, hogy a jövőben sok új kolléga és hallgató kívánja felfedezni ezeket a lehetőségeket, részt kíván venni velünk közösen ebben a munkában.

Szóke-Milinte Enikő¹

A küldetés pedagógiája

Előszó helyett

Sorsfordító pillanatokban tanácsos az önreflexió, az önmeghatározás: kik vagyunk, hová tartunk, mit csinálunk, miért tesszük, amit teszünk? A 175 éves tanítóképzés, a 125 éves óvóképzés és az alig 25 éves tanárképzés hármasszögletében egy ilyen pillanat.

2017-ben a magyarországi katolikus pedagógusképzésben időszerű az önreflexió, az önmeghatározás. Miközben a történelmi helyszínen, Esztergomban, továbbá az építészeti és művelődéstörténeti értelemben is meghatározó helyszínen, Piliscsabán, valamint egy próbálkozás erejéig egy metropoliszi helyszínen, Budapesten is elindítottuk a pedagógus szakjainkat, aközben az eddigi tapasztalatokból, a jelentkezők számából, motivációik feltárásából, attitűdjeikből próbáljuk vizionálni a jövőt, a katolikus pedagógusképzés jövőjét. Az óvodától a tanítóképzésen át a tanárképzésig és továbbképzésig kívánunk szólni a mindenkori hallgatókhoz, igyekszünk megfogalmazni az üzenetet, ami arról szól: mi kik vagyunk, mit kínálunk, hova tartunk, hogy a hallgató tisztában legyen azzal, hova is köteleződött el. Az önmeghatározás másik célja abban rejlik, hogy képesek legyünk önmagunk és partnereink számára igazolni: van helyünk a képzési palettán, mert olyan valódi alternatívát kínálunk a pedagógiában, amely sokak számára vállalható, követhető alternatíva.

1. Önmeghatározás, avagy mit jelent számunkra az egyetem?

A kérdés megválaszolásához Karl Jaspers *Az egyetem eszméje* című írásának, valamint egykori tanárom, Cs. Gyimesi Éva *Öntörvényű egyetem* című írásának gondolatmenetét hívtam segítségül.²

Az egyetem napjainkban egyértelmű fogalmat takar, a legmagasabb szintű felsőoktatási intézményt jelöli, amely a jogszabályok szerint belső autonómiával rendelkezik. Az *universitas* szó eredeti jelentése bizonyos mértékig eltért a maitól: közösséget, összetartozó csoportot jelentett, eredetileg négy fakultásból, a teológia, a jog, az orvostudomány és a bölcsélet fakultásokból szerveződött.

¹ Szóke-Milinte Enikő a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi docense, a Vitéz János Tanárképző Központ megbízott vezetője. A Tanárképző Tanszéken elsősorban a pedagógiai kommunikáció, valamint a kommunikáció, mozgókép- és médiaismeret tanításmódszertanának oktatója.

² Cs. Gyimesi Éva (1998): *Öntörvényű egyetem*. In: Cs. Gyimesi Éva. *Colloquium Transsylvanicum*. Mentor Kiadó. Marosvásárhely.

Jaspers, Karl; (ford. Gáspár, Csaba László; Boros, István) (1990): *Az egyetem eszméje*. Ész, élet, egzisztencia 1. pp. 177–273.

A *Pallas Nagy Lexikonában* a tudományegyetem címszó alatt ez áll: a tudományosságnak központja, hol a tudományok összességének főbb ágazatait tudós szakférfiak művelik és a tudományos életpályákra készülőknek tanítják. Keletkezése a középkorra esik, midőn az *universitasnak* más jelentése volt, mint ma. Az *universitas* eredetileg politikai, vallásos vagy üzleti testületté társult személyek összességét jelenti, kiknek közös érdekeik vannak, melyeket meg kell védelmezniük.

Jaspers az egyetem lényegének megragadásakor így fogalmaz: „*az egyetem az a hely, ahol kibontakozik az eredendő tudásvágy, [...] és a tudásra irányuló akaratnak nincs más célja, mint megtapasztalni, hogy mit lehetséges megismerni és mivé válunk mi magunk a megismerés révén*” (Jaspers 203). Az egyetemre tehát úgy kell tekinteni, mint a modern értelemben vett tanulás színterére és folyamatára, ahol felkínálkozik a megismerésre vágyó, és ahol mi magunk a tanulási, tudásszerzési folyamatában egyszerre leszünk a megismerés alanya és tárgya is. Miközben a tudás megszerzésén fáradozunk, aközben önmagunkat tökéletesítjük, fejlesztjük: a látásunkat, a hallásunkat, a gondolkodásunk metodikáját, az objektivitásra nevelő önkritikánkat, a határaink megtapasztalását, a nemtudás felismerését és felvállalását, a megismerés kockázatának a vállalását. Megerősödünk a tudásszerzés folyamatában, bátran elviseljük mindazt, ami a megismerésre váróban megmutatkozik, és nem félünk megváltozni a megismerés folyamatában. Az egyetem tehát az emberi minőség, a személyiségfejlődés magasiskolája.

1.1. Mit tanítunk az egyetemen – egyetem és tudományok, egyetem és megismerés

John Henry Newman Cicerót tanulmányozva megállapítja, hogy a filozófus, amikor felsorolja a szellemi kiválóság különböző kútfejeit – a négy erényt, melyen az erkölcsi jó lényege és hatása alapul –, az önmagáért való tudás vágyát teszi az első helyre: a tudás az első cél, amelyhez vonzódunk testi szükségleteink kielégítése után. Önmagunk, családunk és felebarátaink iránti kötelességeink után következik az Igazság keresése és kutatása. Mihelyt lerakjuk megszokott feladatainkat és gondjainkat, látni, hallani, tanulni kívánunk, úgy véljük, a rejtett és egyszerű dolgok ismerete szükséges a boldog élethez, mert „[...] *leginkább ez érinti az emberi természetet. Mindannyiunkat vonz és elragad a megismerés és a tudás vágya, melyben úgy gondoljuk, hogy szép dolog kitűnni. Hiba és szegény, ha bizonytalankodunk, tévedünk, tudatlanok vagyunk vagy csalatkozunk.*” Newman tehát megállapítja, hogy „*a tudás nem egyszerűen eszköz valami rajta kívül álló cél eléréséhez vagy valaminő kezdeti lépés, amely bizonyos készségekhez természetszerűleg elvezet, hanem olyan cél, amely önmagáértvalóan elegendő ahhoz, hogy benne nyugodalmat találjunk, hogy reá törekedhessünk.*” A katolikus egyetem célja lehet – az erkölcsi jóra nevelést szem előtt tartva – az önmagáért való tudás vágyának a felébresztése, kialakítása a hallgatókban. A pedagógusképzésben azonban ennél mélyebbre érdemes hatolni a célmeghatározásban.

Karl Jaspers gondolatmenetében a tudományok tanulmányozásának értelmét ragadhatjuk meg. Meglátása szerint a szikár, pragmatikus értelemben vett tudományoknak megvannak a határai, mert tárgyi megismerésre törekednek és nem létmegismerésre – mivel a tudományos megismerés meghatározott partikuláris tárgyakra és nem magára a létre irányul, ezért a parti-

kuláris tudások soha nem tudják megválaszolni a megismerő számára leglényegesebb kérdést, hogy mi is maga a lét (Jaspers 205). Az eredendő tudásvágy, az önmagáért való tudás vágya viszont egy olyan erő, „mely úgy hajt bennünket, mintha lényegünk csakis a tudásban térhetne magához [...] a lét végső egysége irányít (bennünket). A tudásvágy nem aprózódik szét pusztán ilyen-olyan részletek megismerésében, hanem azokon keresztül – mivel csak azok ragadhatók meg igazán és közvetlenül – az egységre irányul. A lét egységére való vonatkozás hiányában értelmét veszti a tudomány, míg e vonatkozás révén – még szaktudományokra való töredezettségében is – lélek járja át” (Jaspers 210).

Mivel az egység sehol nem tapasztalható meg igazán, ezért a megszerezhető tudás tárgya mindig csak valami rész szerinti, és a tudásvágy is két momentumból áll: a részletek mélységéig szeretnénk tudni, ami valóságos, ami van, ugyanakkor e tudásban az *Egyet* szeretnénk megtapasztalni minden valóságos létező egymásra vonatkozása révén (Jaspers 211).

A pragmatikusan felfogott tudomány világosan és határozottan szembesít a tényállással, egyre tisztábban jeleníti meg a megismerés tárgyát, bepillantást enged a jelenségbe, amit ezáltal képesek vagyunk észlelni, arra kényszerít, hogy a megismerés tárgyát alaposan szemügyre vegyük. A tudomány töredezettsége s ezáltal a befoghatatlanság, értelmezhetetlenség tapasztalása félelmet kelt. A tudás megszerzése közben eljutunk a nem tudás megtapasztalásához, ahhoz, hogy felfoghatatlan számunkra, hogy mi tartja egységben a részeket, az Egy mint transzcendencia jelenik meg számunkra, és ez lesz tudásvágyunk titkos irányítója. A tudomány tehát válasz kíván lenni a világ kihívásaira, ugyanakkor a világon túlra, a transzcendenciára vezet a megismerőt (Jaspers 211).

Mi felé kell törekednie a tudománynak, a megismerésnek – teszi föl a kérdést Jaspers? A válasz: „mintha azt akarná a világ, hogy megismerjem, vagy mintha Istennek a világban való megdicsőüléséhez hozzátartoznék, hogy minden porcikánkkal megismerjük a világot, s hogy valamiként újra elgondoljuk benne Isten gondolatait” még akkor is, ha azokat soha nem tudjuk a maguk teljességében megragadni (Jaspers 211).

A megismerés ezen sajátosságát már a *Bibliában* is megtaláljuk. *Pál apostolnál* olvashatjuk: „mert most tükör által homályosan látunk, akkor pedig színről színre; most rész szerint van bennem az ismeret, akkor pedig úgy ismerek majd, amint én megismertettem” (Korinthus 1. 13). Az emberi megismerés analógiája a tükör általi homályos látás: ahogyan a tükör természete szerint nem teszi lehetővé a mélyre ható, lényegi látást, úgy az emberi megismerés is csak egy homályos részt képes megmutatni abból, amit látni, ismerni szeretnénk. Az emberi megismerés tehát töredezett, homályos, rész szerint való, nem alkalmas a tökéletes egész, egység visszatükrözésére. A megismerési vágyunk oka, mozgatórugója pedig az üdvigéret, a színről színre látás lehetősége, ami minden megismerés lényege, az egység megtapasztalása, az Isten látása. A katolikus pedagógusképzésben a megismerés bibliai attitűdjének kell érvényesülnie, így válik lehetővé az, hogy a pedagógus személyes gyakorlatával, saját példájával hasonló motivációt és attitűdöt alakítson ki a neveltekben. A katolikus pedagógusképzésben oktatónak és hallgatónak tisztában kell lennie azzal, hogy az Isten tervében való jelenlétünk kell a tudásvágyunk irányítója legyen, általa lesz lélekkel teli s értelmes a tudásvágy. A megismerés útjának bejárása, a nem tudás megtapasztalása az üdvigéret lehetősége által válik értelmessé: megtapasztalhatjuk, hogy szerepünk van Isten tervében, felismerhetjük, hogy mi dolgunk van az egység megismerésében és megvalósításában.

„A tudomány nem valami békés liget, ahol kipihenhetem magam, hanem az az út, amelyet azért járok be, hogy a nyugtalanság alakjában megbizonyosodjam a transzcendenciáról, arról, mely a tudásra való vágyakozásban is vezérelt” (Jaspers 211). Ezért ha figyelünk a bennünk szunnyadó transzcendensre, lehetővé válik számunkra, hogy ez a belső erő kiragadjon a tesszőlegesség önkényéből és meghatározza, hogy a stúdiumok és a kutatás mely útját válasszuk. Amennyiben nem figyelünk erre a belső erőre, azt kockáztatjuk, hogy a tudomány művelése merő foglalatossággá vagy kötelezettséggé válik számunkra, mely elégedetlenséggel, csalódottsággal jár (Jaspers 211).

1.2. Az egyetem feladatai

1.2.1. Az Igazság megismerése

Jaspers szerint az „*egyetem az a hely, ahol az Igazságnak kell minden irányban, a diákok által is megragadva nyilvánvalóvá válnia.*” Ez azonban nem más, mint az igazság újjászületése a kutatókban, oktatókban, hallgatókban (Jaspers 187).

Mit jelent az Igazság?

Amikor azt tapasztaljuk, hogy a világ azt akarja, hogy megismerjük, vagy azt, hogy „*mint-ha Istennek a világban való megdicsőüléséhez hozzátartoznék, hogy minden porcikánkkal megismerjük a világot, s hogy valamiként újra elgondoljuk benne Isten gondolatait*”, akkor járunk legközelebb az Igazság fogalmához (Jaspers 211). Az Igazság tehát a megismerésben, a tudományokban fedi fel önmagát. A hallgató – az Igazság hatalmából megsejtve valamit – fölvilanyozódva, átlépve az egyetem küszöbét elvárja, hogy itt „*az Igazság nyelvén szóljanak hozzá, annak az Igazságnak a nyelvén, amely reátekint a görögöktől kezdve minden korból, s ma a modern tudományok nagyszerű formáiban szólítja meg*” (Jaspers 188).

Hogyan mutatkozik meg az Igazság?

Az Igazság megmutatkozásához kereső kíváncsiságra van szükség, az Igazság megismeréséhez pedig tudatosságra, ami azt jelenti, hogy megismerés közben tudunk arról az útról is, amely az adott eredményhez elvezet, továbbá az úttal együtt felismerjük a tudás mindenkori helyét és határait. Az Igazság felismerése, amit (tudományosan) megértünk, belátunk, az kényszerítő bizonyosságú: megtapasztaljuk, hogy helyességéhez nem igényli a saját lényünk hozzájárulását. Tőlünk függetlenül igaz. Az Igazság (tudományos) belátása, megtapasztalása általános érvényességgel bír, azáltal igazolódik, hogy mindenki, aki érti/megérti az Igazságot, egyúttal kényszerítő erejét is megtapasztalja (Jaspers 203–204).

Az igazság oktatók és hallgatók általi felismerése és megtapasztalása a lényege minden egyetemi oktatásnak. Az oktató, minekutána felismerte az Igazságot, és képes sajátos módszertanával megszólítani, előhívni, a hallgatókkal is megtapasztaltani azt, a legmagasabb szintű pedagógiai tevékenységet valósította meg. Már nem az oktató maga, hanem az Igazság lesz a hallgató személyiségének formálója. Az oktató személyes példája és az Igazság általános érvényessége olyan pedagógiai erőteret biztosít, melyben a pedagógusjelölt minőségi tudásra, minőségi pedagógiai felkészültségre tesz szert.

1.2.2. Művelődés – nevelés

A katolikus pedagógusképzés műveltségcsomaga a keresztény értékeket követő és megélő emberben ragadható meg, ezért a pedagógusképzésben a keresztény értékekbe ágyazott tanítást és nevelést kell megvalósítani, mely az élet átalakítását szolgálja. A keresztény művelődéshez és neveléshez a keretet az ember mint egyszeri és megismételhetetlen teremtmény, valamint a teremtett világ feltétlen tisztelete és szeretete adja, az alapot pedig Isten gondviselő szeretetének megtapasztalása biztosítja. Az üdvígéret bizonyosságából fakadó biztonság lehetővé teszi oktatók és hallgatók számára, hogy fáradhatatlanul és töretlen lelkesedéssel keressék az egyes területeken az Igazságot, felfedezzék a személyiség kiteljesedésének és a kiteljesedés támogatásának lehetséges módjait, az ismeretek és képességek alakításának, fejlesztésének legjobb stratégiáit.

„Az egyetem eszméjének jegyében fogant műveltség, lényegét tekintve, az eredendő tudásvágyban alapozódik”, tehát a megismerésnek önmagáért való célja van (Jaspers 225). A katolikus egyetem eszméjében fogant műveltség és nevelés lényege ennél több: a világban és egymásban Isten jelenlétének felismerése, a reánk bízott talentumok gyarapítása.

Pázmány Péter így elmélkedik a fiaknak neveléséről: „[...] a természet oltotta a szülékbe szülöttekre való jó gondviselésnek szikráját: és az okosságnak vezérlése arra viszi őket, hogy akiket szültek, azokat őrizzék és jól neveljék. A fiakat, leányokat Szent Jeronimus házasság virágainak nevezi. Tehát, mint a virágot őrízni kell, hogy el ne hervadjon, úgy azokat is vigyázásban kell nevelni, hogy meg ne rosszuljanak. A fiak, Istentől adatott kincs és gazdagság, úgymond Aranyszájú Szent János. Tehát, mint a kincset őrzik és öregbítik az emberek, a fiakat is szorgalmasan kell minden jóban öregbíteni.” Mint Istentől kapott kincset őrizzük mindenkor tanítványainkat: szépen csiszoljuk, fényesítjük és minden jóban gyarapítjuk, csak így válhatnak pedagógusjelöltjeink a katolikus pedagógia hiteles képviselőivé a világban.

1.2.3. A kutatás

A kutatói magatartás kialakítása a katolikus pedagógusképzés egyik alapvető feladata. Ahhoz, hogy a pedagógus hozzá tudjon járulni az Igazság megismeréséhez, az egység felfedezéséhez, szüksége van a megismerés változatos módszereinek elsajátítására, a kitartó gyakorlásra, a tanulásra, de mindenképp főlött arra a kíváncsiságra, melynek birtokában fől tudja tenni azokat a kérdéseket, meg tudja határozni azokat a problémákat, amelyek az Igazság fölfedezéséhez egy lépéssel közelebb visznek. Belátva, hogy minden tudás, minden megismerés az Igazság megismerésének eszméjéből fakad, ezt az eszmét kell tudatosítani, megfogalmazni, követni.

A tanítás lényege igényli a kutatást: az oktató csak akkor tud hiteles megismerési modellt képviselni, ha ő maga is állandóan valamely megismerés valamely fázisában van. A tudás nem készen átadható ismeretrendszer, állandó felfedezésre, kutatásra vár, következésképpen az egyetemi oktató folyamatosan az általa oktatt tudás felfedezésén kell munkálkodjon. Amikor a felfedezés, a kutatás folyamatában a hallgatók mint munkatársak vesznek részt, azon túl, hogy a kutatás az oktató és a hallgató közös tevékenységévé válik, olyan kutatói attitűd kialakítása is megvalósul, melyben a folyamatos kérdésfeltevés és problémamegoldás, az élethosszig tartó tanulás a pedagógusjelölt és az oktató alapállapota, tehát jó eséllyel alapképességgé válik. Amennyiben birtokába kerül ennek az alapképességnek a pedagógusjelölt, tanítványai felé is eredményesen fogja közvetíteni azt.

1.2.4. Kommunikáció

A *communicatio* latin eredetű szó, közzétételt és teljesítést jelent, a *communio* (közösség) jelentésű szóból ered. Lényegét tekintve a kommunikáció azt jelenti, hogy valamit közössé teszünk, közösen tanácskozunk, valamit megosztunk egymással. A katolikus pedagógusképzésben az oktatók és a hallgatók meg kell osszák egymással azt, amit az Igazságról felismertek, közösen kell megalkotniuk az egyetem eszméjének, a katolikus műveltségnek és nevelésnek a jelentését, közös válaszokat kell megfogalmazniuk a pedagógusképzéssel kapcsolatos problémákra. A kommunikációban olyan közös valóságot kell teremtsenek, melyben a megismerésnek és a személyiségfejlődésnek a legtökéletesebb feltételei adottak, s ezáltal valós tapasztalattá válik mind a megismerés, mind a személyiségfejlődés. Ez a tapasztalás ruhazza fel és erősíti meg a pedagógusjelölteket abban, hogy maguk is képessé váljanak megosztani, közössé tenni mindazt, amit maguk felismertek, megtapasztaltak.

1.3. Kit tanítson, kit neveljen az egyetem?

Az egyetem kitüntetett szereplője, a hallgató, a megsejtett Igazságtól felvillanyozódva már olyan alaphangulatban lépi át az egyetem küszöbét, amely kiemeli őt a mindennapos lét köd-burkából. Ahol történelmi jelek (épületek, örökség) formájában jelen van a történelmi alap, ott megjelenik az a tudat, hogy szent területre lépett, ezért a hallgató elvárja, hogy az egyetemen az Igazság nyelvén szóljanak hozzá. Csak azok a hallgatók nem látnak a kötelező vizsgáknál és óránál többet az egyetemen, akiknek lelke nem gyúlt lángra az Igazság szikrájától. A pedagógusképzésben oda kell figyelni azokra a hallgatókra, akik még nem keresik az Igazságot, az oktatók felelőssége lángra lobbantani bennük is a megismerés vágyát, felébreszteni bennük az Igazság iránti sóvárgást. Ennek azért van különös jelentősége, mert a mindenkori pedagógusi minőség lényege: az Igazság iránti vágy és a megismerés mesteri művelése. Ennek hiányában az egyetem képtelen lesz betölteni szerepét.

Akikben lángra lobbant a megismerés utáni vágy, saját cselekvéseik, tanulmányaik végzése révén a számukra fölkínálkozó eszközök sokaságán keresztül megtalálják az Igazságot, amit keresnek. Itt-ott talán a professzorokban pillantják meg, akiknek nyelvezete, meglátásai, kutatásai vonzzák őket és hitelessé teszik számukra. Miközben keresik az Igazságot, kemény munkával önmaguk számára megteremtik az igazi egyetemi valóságot, a szellemi egzisztenciát, az Igazság eszméje által tevékenykedő emberré válnak, a jövő professzoraivá, pedagógusaivá (*Jaspers 186, 188*).

1.4. Mi nekünk, katolikus pedagógusképzőknek az egyetem?

1.4.1. Az egyetem – közösség

Az egyetem élete a személyiségeken múlik, s nem az intézményen, amely föltétel csupán. Ennél fogva az intézményt annak alapján kell megítélni, hogy képes-e a legjobb személyiségeket

magához vonzani, s hogy a kutatás, a kommunikáció és a tanítás legkedvezőbb feltételeit biztosítja-e számukra (Jaspers 250). Ha a személyiségek testülete adott, s ez nem csupán a jó tanárt jelenti, hanem az egyenrangú partnerként tisztelt hallgatókat is, az egyetem mint intézmény a legmostohább társadalmi, politikai körülmények közepette is a szabadság egyfajta szigete, kiváltságos világ, mert egyedül az eredendő tudásvágy és az egészre irányuló eszme mozgatja, még akkor is, ha tudjuk, hogy: végtelen az út, a megismerés útja, mely előttünk áll (Cs. Gyimesi 1998:152).

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjában minden adott, ami az egyetemhez mint közösséghez: adottak az egyetemi oktatók, adottak a gyakorló iskoláink pedagógusai és a pedagógusjelöltjeink. Közösségalkotás szempontjából olyan változatos tevékenységet kívánunk a jövőben megvalósítani, amelyben megtapasztalhatjuk a pedagógusképzésünk kiváltságos világát, a minőség javításának szempontjából erőforrás-bővítéssel és tartalmi, módszertani megújulással számolunk.

1.4.2. Az egyetem – hitcselekedet

Az egyetem eszméje rokon az egyházával. „[...] Kölcsonösen ismerik föl egymásban az emberek, úgy, mint az [...] Igazságért való közös életet [...]” (Jaspers 269). Ugyanezt erősíti Karácsony Sándor, amikor ezt írja: „A kettő-három összejövetele az az akció, amellyel az egyéni hit kollektív ténnyé változik. Az egyház tehát nem az a köbe és intézménybe merevített forma, amelynek ma sokak szemében látszik, hanem a maga valóságában: szabad emberek közössége, szent munkára. Ezeket bizony sem meggátolni, sem kifosztani nem lehet. Korlátlanok a lehetőségek.” Az egyház szót behelyettesítve az egyetemmel az egyetemi élet, egyetemi létmód lényegét ismerhetjük fel. Bennünket, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának oktatóit, mentortanárait és hallgatóit a legfennköltebb dologra hívtak meg a mindennapokban: kerüljünk közelebb az Igazsághoz, az emberi személyiségfejlesztés lényegéhez. Kölcsonösen ismerjük föl egymásban ma is és a hétköznapiakban is az egyetemességet, a kölcsönösséget, a közösséget) úgy, mint az „Igazságért való közös életet” (Jaspers 269).

Az egyénnek mint az egyetem tagjának – professzornak és diáknak – az az alapvető tudata, hogy úgy kell dolgoznia és iparkodnia, mintha a legfennköltebb dologra hívták volna meg, mindazonáltal folytonosan éreznie kell annak súlyát is, hogy vajon megállja-e a helyét (Jaspers 229).

1.4.3. Az egyetem – atitűd

Az egyetemnek nevezett intézmény természete a középkortól kezdve mindmáig olyan, hogy mindenekelőtt személyiségekre, tanárok és diákok szabad közösségére, testületére épül. Közös vonásuk a folytonos kérdezés, mely nem elégszik meg a pusztá tények számbavételével (Cs. Gyimesi 151).

Humboldt szerint „a tudományt olyasvalaminek kell tekinteni, amit még nem találtak meg egészen, s ami egészen soha nem is található meg, és mint ilyet szakadatlanul tovább kell kutatni.

Mihelyt szakítunk azzal, hogy a szó valódi értelmében a tudományt kutassuk, vagy azt képzeljük, hogy azt nem a szellem mélységéből szükséges megteremtenünk, hanem elégséges extenzív módon gyűjtögetni egymás mellé sorakoztatva az adatokat, úgy visszahozhatatlanul és örökre elveszett minden” (Humboldt 251).

Mert a tudomány lényege, ahogyan *Martin Heidegger* is mondja: „kérdező álhatatosság a szüntelenül rejtőzködő létezők közepette” (*Heidegger* 167).

„Az értelem nem elég ahhoz, hogy megértsük önmagunkat vagy a világ tüneményeit: a lényeges csálhatatlan megértéshez és érzékeléshez valami más is kell, több mint az értelem. Kell hozzá kegyelem is, alázat is, testünknek és ösztöneinknek valamilyen különösen szerencsés működése, vizsgálatunk tárgyának egyfajta előnyös elhelyezése [...] hogy megértsünk e földön valamit” (*Márai Sándor* 89).

Aki mindent felülről vár és készen kapott válaszként fogad el, vagy tények halmozására szorítkozik, az nem is lehet értelmiségi: az értelmiségi személyiség a nem tudás tudását és a folytonos önmeghaladás vágyát hordozza magában (*Cs. Gyimesi* 151). Ez a tudás, ez a vágy és az alázat a követendő példa számunkra.

1.4.4. Az egyetem – küldetés

Csejtei Dezső szerint az univerzitás nem dolog, hanem áramlás, a mérhetetlen spiritualitásnak, eszmeiségnek, a keletkezett kozmosznak az emberi életbe való leszivárgási helye. Az univerzitás e hatalmak és tartalmak küldötte. „Az univerzitás *theória*; [...] csak nem a szemlélés, megtekintés, elmélet, tan értelmében véve, hanem abban az értelemben, amit a szó egyébként jelent: a *theória* ünnepi küldöttség, szent követség valamely más városba vagy szent helyre, a jósdába, az orákulumhoz küldött személy, akinek az a feladata, hogy hazatérte után mondja el az otthonmaradottnak, amit látott, megtudott” (*Csejtei* 1991:130).

Olyan jelenvalósággal kell együtt legyünk mi, a pedagógusképzésben részt vevő oktatók és hallgatók, hogy tudjuk: küldetésben vagyunk. Az egyetemi mindennapokban meg kell tapasztalnunk az eszmék áramlását, fel kell ismernünk az Igazságot és meg kell osztanunk egymással és a ránk bízottakkal azt, amit felismertünk, megtapasztaltunk az Igazságból.

A Bibliában ezt így olvashatjuk: „Menjetez tehát, tegyétek tanítványommá mind a népeket! Kereszteljétek meg őket az Atya és a Fiú és a Szentlélek nevére, és tanítsátok meg őket mindannak a megtartására, amit parancsoltam nektek. S én veletek vagyok mindennap, a világ végéig” (*Máté* 28, 19–20.). Küldetésünkben – az Igazság megismerésében, a művelődésben, a nevelésben, a kutatásban, a kommunikációban – oktatóként és pedagógusként tegyünk tanúbizonyságot arról, aki velünk van minden nap a világ végezetéig.

Felhasznált irodalom

Cicerio Marcus Tullius: *A kötelességről*. Históriaantik Könyvesház, 2013.

Csejtei Dezső: *Tünődések a posztmodern univerzitás lehetőségéről*. Pompeji 1991/3. 124–131.

<http://acta.bibl.u-szeged.hu/9008/> (2018.03.01.)

- Cs. Gyimesi Éva: *Öntörvényű egyetem*. In. Cs. Gyimesi Éva. Colloquium Transsylvanicum. Marosvásárhely, 1998, Mentor Kiadó.
- Heidegger, Martin: *A német egyetem önhangsúlyozása*. Ész, élet, egzisztencia 1. pp. 157–175. 1990.
- Humboldt, Wilhelm von: *A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belsőszervezetéről. A felsőbb tudományos intézmények felosztásának alapjáról és különböző fajairól*. In. Wilhelm von Humboldt válogatott írásai, szerk. Telegdi Zsigmond. Budapest, 1985.
- Jaspers, Karl: *Az egyetem eszméje*. Ész, élet, egzisztencia 1. pp. 177-273. 1990.
- Karácsony Sándor: *Megrendült professzori tekintélyünk helyreállítása*. In. Magyar Demokrácia 1945, 88. (idézi Cs. Gyimesi 1998, 153)
- Márai Sándor: *Arról, hogy az értelem kevés a megértéshez*. Füves könyv. 2016, Helikon
- Newman John Henry: *Az egyetem eszméje. A tudás célja önmaga*. Ford. Endreffy Zoltán, <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/Tarsfil/kut/tanulm/newman.htm> (2018.03.01.).
- Pallas Nagy Lexikona <http://mek.oszk.hu/00000/00060/html/> (2018.03.01.).
- Pázmány Péter. *A fiaknak istenes neveléséről*. In. Pázmány Péter művei. <http://mek.oszk.hu/06200/06223/html/pazmany0181/pazmany0181.html> (2018.03.01.).
- Szent Biblia. Károli Gáspár fordítása. Budapest. 1990, Egyetemi Nyomda.

Gloviczki Zoltán¹

Korszerű katolikus pedagógia

Mielőtt feltennők a kérdést, létezik-e korszerű katolikus pedagógia, további probléma annak meghatározása, beszélhetünk-e napjainkban egységesen „korszerű” pedagógiáról, illetve meghatározhatók-e hitelesen a „katolikus pedagógia” körvonalai. Különösen, amikor a hazai katolikus intézményrendszer és oktatási-nevelési gyakorlat recepciója és sokszor önértelmezése is az értékmegőrző, konzervatív irányultság képét sugallja. Érdemes megfogalmaznunk tehát a „korszerű” pedagógia absztrahálható elemeit, szembesülnünk azzal, hogy a katolikus egyház a II. vatikáni zsinat (1965) óta határozott és folyamatosan alakuló képpel rendelkezik az oktatás-nevelés kihívásairól és lehetséges megoldásairól, valamint azzal a ténnyel, hogy ez a kép (a hétköznapi gyakorlattól legtöbbször sajnálatosan eltérve) részben maximálisan illeszkedik a korszerűség igényeihez, részben pedig korszerű nevelésfilozófiai és ezzel stratégiai alternatívát nyújt pedagógiai jelen- és jövőképünkhöz. Az előadás az UNESCO, az Európai Unió és az OECD legfrissebb szempontjait szembesíti a katolikus egyház 1965 és 2017 közötti, oktatást-nevelést közvetlenül érintő központi dokumentumaival, elsősorban a *Gravissimum Educationis* című zsinati alapvetéssel, majd a Vatikán Nevelési Kongregációjának 1977-ben és az ezredfordulón megjelent, jelenleg pedig kidolgozás alatt álló általános látéletével.

A korszerű pedagógia mibenléte alighanem a kortárs külső elvárásrendszernek való megfelelésében keresendő. Ahogy az iskoláztatás és a professzionális pedagógia kialakulása társadalmi igényként jelent meg Európában, a Kr. e. 4. századi athéni írásbeliség-igénnyel párhuzamosan, úgy jelent ma is – a szó konkrét és átvitt értelmében vett – korszerűséget a gyermekek felnőtt, egyéni és társadalmi létezésre való sikeres felkészítése. Természetesen létezik a pedagógiának egyfajta immanens korszerűsége is, amennyiben a pedagógiai kutatások, tapasztalatok és a fejlődéslélektan eredményeit építjük be az oktatási-nevelési folyamatba, mindez azonban csupán az iménti cél eléréséhez alkalmazható hatékonyabb eszközrendszert jelentheti.

Vita tárgya lehet ugyanakkor, hogy a társadalmi elvárás mennyiben egységes, mennyiben tudatos, és ezen belül – önmagában is – korszerű, mennyiben megragadható és mérhető. A korszerű pedagógia iránti igény három releváns interpretációját hozzuk példaként.

Az Európai Unió szintjén az Európai Bizottság fogalmazott meg legutóbb átfogó igényt a korszerű pedagógiai munkával kapcsolatban, 2012-ben.² Elvárásaik csomópontjai: a kora gyermekkori nevelés, a korai iskolaelhagyás megelőzése, a migráció okozta etnikai diverzitás megfelelő kezelése, a pedagógus hivatás erősítése, s mindenekelőtt a kulcskompetenciák fej-

¹ Gloviczki Zoltán tanár, klasszika-filológus, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar egyetemi docense, 2013–2017 között a VJTK vezetője, a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke. 2010–2013 között köznevelésért felelős helyettes államtitkár, jelenleg az Oktatási Hivatal elnöke. Öt gyermek édesapja.

² European Commission: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, Brüsszel, 2012.

lesztése, különös tekintettel a vállalkozási, az infokommunikációs és az úgynevezett MTMI (műszaki, természettudományos, matematikai és informatikai) kompetenciákra.

Az UNESCO – az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete – más meghatározó nemzetközi szervezetekkel (így például az UNICEF-fel) közösen 2015 májusában, a koreai Incheonban fogalmazta meg a korszerű pedagógia, oktatás-nevelés előtt álló kihívásokat.³ Inerciarendszerük a globális társadalmi jóllét, melynek feltétele a fenntartható fejlődés. Ennek záloga az oktatás-nevelés területén a befogadó, egyenlő minőségi esélyeket és az élethosszig tartó tanulás lehetőségét biztosító rendszer és pedagógia. A globális társadalmi fenntarthatósághoz hozzáadott további fontos elem az intézményes kora gyermekkori nevelés és a fenntarthatóságot szolgáló kompetenciák erősítése. Ugyanezt a gondolatkört fogalmazza meg a szervezet kidolgozottabb koncepciója is.⁴

Sajátos katalizátora a globális oktatáspolitikai stratégiaalkotásnak és döntéshozásnak az OECD működése. A gazdaság mozgatórugóit és fejlődését elemző szervezet a gazdasági prosperitás alapfeltételei közt vizsgálja az egészségügy és az oktatás hatékonyságát. A 21. századi pedagógiával szembeni igényeinek legfrissebb szintézisei a következőkre koncentrálnak⁵: a cél a munkaerőpiaccal való kompatibilitás, ennek elsődleges feltétele a vállalkozói készségek fejlesztése, az innovatív tanulási környezet kialakítása, a lokális fenntarthatóságra nevelés és a problémamegoldásra irányuló kompetenciák fejlesztése.

E meglehetősen tömör összefoglalás elemeit értékelve a szakmailag legrelevánsabb, társadalmi szintű kortárs elvárások a pedagógiával, az oktató-nevelő munkával kapcsolatban a következők.

Globális szinten érzékelhető a pedagógus hivatás válsága, mennyiségi és minőségi szempontból is. Meghatározó cél a fenntarthatóságra nevelés, vagyis a térben és időben pillanatnyi érdekek fölé emelkedés közös feladata. Aktuális társadalmi igényként jelenik meg a műszaki–technikai–informatikai képzés erősítése, de a hosszabb távú stratégia szempontjából a változásmenedzsment a fő irány, azaz a tanulók korai szocializációja és alapvető kompetenciáinak erősítése, kiegészítve a tág értelemben vett vállalkozási készségek és a problémamegoldás fejlesztésével. Utóbbiak egyúttal feltételei a nyilvánvalóan szükséges, élethosszig tartó tanulásnak. Meghatározó elem megfelelni az etnikai és egyéb társadalmi diverzitásnak, a szelekció helyett befogadó és elfogadó iskolarendszer működtetésével.

Létezik-e hasonló kortárs elvárásrendszer a katolikus egyház sajátos szempontjainak figyelembevételével? Megragadható-e egyáltalán fogalmi vagy gyakorlati szinten katolikus pedagógia, vagy csupán az intézményfenntartás és a hitéleti nevelés többlete határozza meg a katolikus oktatás-nevelés egyedi kereteit? Jézus tanításai általános emberi vonatkozásúak. A kereszténység korai időszakától törekvése ugyanakkor az őt követő közösségnek, hogy az általa meghatározott elveket a társadalom minden szintjének mindennapi életvezetési és stra-

³ Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Párizs, 2015.

⁴ Rethinking Education. Towards a global common good? Párizs, 2015.

⁵ Egyebek mellett OECD Centre for Educational Research and Innovation: Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions You do not have access to this content. Párizs, 2017. S. Guerriero ed.: Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Párizs, 2017.

tégiai rendszerévé tegyék, a szó jó értelmében „aprópénzre váltsák”. Így a patrisztikus kortól megjelennek a sajátosan pedagógiával, neveléssel foglalkozó katolikus iratok, melyek első-sorban a keresztény tanítás speciális tematikus adaptációiként foghatók fel. A kereszténység terjedésével, majd az európai kultúrkörben általánossá válásával ez az adaptációs folyamat – mely nyilvánvalóan folyamatosan meg kellett, meg kell, hogy maradjon a jézusi tanítások hű értelmezésének – két további aspektussal gazdagodott. Az egyik az, hogy a kora újkorig bármely pedagógiai állásfoglalás vagy nézetrendszer *per definitionem* keresztény alapokon állt, ami azonban azt is jelenti, hogy nem feltétlenül különíthetünk el sajátosan „katolikus” pedagógiát. A kereszténység meghatározó jelenléte okán egészen a 19. század végéig nem merült fel annak igénye, lehetősége, gondolata, hogy az általános pedagógiai törekvéseken belül a keresztény-katolikus szempontrendszer a hitoktatás problémáján túl megjelenjen. A másik jelenség a tér- és időbeli meghatározottságra való reflexió egyre fokozottabb megjelenése, vagyis a jézusi tanítások pedagógiai szempontú értelmezésének általános alapelveken túl az adott társadalmi-környezeti kontextusban való alkalmazása. Így került sor a katolikus egyházon belül a sajátos nevelői-tanítói megközelítések, „karizmák” kialakulására a piarista iskolák megjelenésétől Néri Szent Fülöp pedagógiáján és Don Bosco oratóriumain keresztül egészen napjaink lelkeségi mozgalmainak pedagógiai nézeteiig.⁶ Utóbbiak ugyanakkor nem tekinthetők a teljes keresztény, majd katolikus közösség egészére vonatkozatható irányoknak, elvárásoknak, közös alapelveknek. Ugyanígy nem tekinthetők általában a katolikus egyház iránymutatásának a legszűkebb értelemben vett katolikus hitet és szellemiséget követő gondolkodók és szakemberek állásfoglalásai, még akkor sem, ha például Jacques Maritain nevelésfilozófiai alapvetése a 20. század derekán egyszerre volt a katolicizmus nevelési szempontú értelmezésének és a modern pedagógiai gondolkodásnak is úttörő jelentőségű műve.⁷

A katolikus egyház, így annak feje, a mindenkori pápa a 19. század végétől, az aktuális kora vonatkozó modern társadalmi érzékenységének kinyilvánítása mellett a szűkülő szerepben működő és már csak ennél fogva is új kihívásokkal küzdő katolikus nevelésről is nyilatkozni kezdett.⁸ A gesztus sokban hasonló a tridenti zsinat korának a reformációra adott választótörekvéseihez. Miközben azonban a 16. században e válaszok egyike a katolikus iskoláztatás funkcióinak és szerkezetének átgondolása és megújítása volt – jöllehet nem felekezeti, hanem pedagógiai elvek mentén –, addig a 19–20. századi reakció alapvető motívuma a katolikus nevelés hagyományainak, jelentőségének és stratégiai szerepének – érzékeny helyzetelemzésen alapuló – hangsúlyozása és megerősítése, bármiféle tényleges elvi, tartalmi vagy formai megújulás nélkül. Megőrző (konzervatív), defenzív, a hitből fakadó erkölcsi értékek köré épülő törekvés, melynek alapja az egyén (a katolikus egyház híveinek) hitbéli megerősítése.

Hozzátehetjük, a 20. század első felének oktatásról-nevelésről alkotott tudományos-elméleti nézetrendszerével és közgondolkodásával egybevégt ez az egyén hagyományos értékek mentén történő fejlesztésén alapuló, megőrző attitűd. Magyarországon a piarista Schütz Antal

⁶ Gloviczki Zoltán: Legyetek mindnyájan egy! A Fokolare lelkeség pedagógiája. Katolikus pedagógia: katolikus pedagógiai tanszéki folyóirat / nemzetközi neveléstudományi szakfolyóirat 5:(3–4) pp. 26–33. (2016)

⁷ Education at the Crossroads, New Haven, 1943.

⁸ Meghatározó pápai enciklikák a keresztény nevelésről: XIII. Leó: Spectata Fides, 1887. november 27., XI. Pius: Divini illius magistri, 1929. december 31.

összefoglaló Pedagógiája⁹ vagy Marczell Mihály gyakorlati szempontú nevelélmélete¹⁰ az általános nevelélmélet és tudományos igények mentén is magas színvonalon felelnek meg az 1930-as, 1940-es évek nemzetközi elvárásainak, máig érvényes és méltatlanul elfeledett tanulságokkal.

Miközben ez a hagyományos értékmegőrzés (elterjedt fogalomként „értékközpontúság”) és a katolikus közösség(ek) megerősítése napjaink oktatásról-nevelésről folytatott katolikus diskurzusának is gerincét képezik, miközben a katolikus oktatásról-nevelésről alkotott külső társadalmi kép is a zárt, hagyományos értékmegőrzést szolgáló intézményhálózatra koncentrálódik, addig a katolikus egyházban a 20. század második felében, a II. vatikáni zsinat keretében s annak hatásaként olyan alapvető szemléleti változások következtek be, melyek a pedagógia és a nevelő munka vonatkozásában is korszakos jelentőséggel bírnak.

A II. vatikáni zsinatot XXIII. János pápa nyitotta meg 1962. október 11-én a római Szent Péter-bazilikában, és 1965. december 8-án VI. Pál pápa zárta be, aki a második ülészaktól kezdve irányította a zsinat munkálatait. A zsinat tulajdonképpeni célkitűzése az egyház belső életének a megújítása volt.¹¹ A katolikus egyház ugyanis XII. Piusz pápaságának vége felé, az 1950-es évek végére megmerevedett, sok szempontból válságba jutott, nem oldotta meg a modern élet problémáit, szűkebben az egyházon belül a 20. század elején jelentkezett modernizmus kérdését. Tisztázni kellett és kell az egyház és a világ viszonyát, amit addig szőnyeg alá söpört, félve a szekuláris világban való feloldódás rémétől. A zsinat felismerte, hogy az egyházat élő szervezetté kell tenni, amely képes hozzászólni a mai ember legégetőbb problémáihoz. A másik nagy program volt a különböző keresztény felekezetekkel újra felvenni egy élő, igazi párbeszédet, sőt nemcsak az elszakadt keresztényekkel, hanem a különböző világvallásokkal és az ateistákkal is. Az ökumenikus szemlélet addig hihetetlen változáson ment keresztül a II. vatikáni zsinaton. Az elzárkózást feladva valóban megkezdődött az elszakadt keresztényekkel, a világvallásokkal és az ateizmussal való párbeszéd. A zsinat másik ilyen szellemi problémája volt, hogy újra meg kellett húzni a határozott állásfoglalások határvonalait, mert több olyan jelenségről, mely korábban változhatatlannak tűnt, kiderült, hogy igen komoly változáson megy át, s így a vele kapcsolatos egyházi állásfoglalásnak is alakulnia kell. Így mindenekelőtt az európai egyházból világegyház lett. A világ minden részén jelen van a katolikus egyház, és a világ minden részéből jelen voltak a zsinati atyák, a püspökök. Kinyílt a világegyház panorámája, így az egyház definitíve nem csak az európai helyzettel nézett szembe. Mindezek után pedig alapjaiban fel kellett frissíteni a teológiát, kidolgozni egy zsinati szellemű hittudományt, amelyre megfelelő hitélet és hitgyakorlat épülhet.

A konkrét eredmények, a szertartások, az ökumenikus magatartás változása, az anyanyelv használata, a templomok belső terének megváltozása csupán szindrómái az ennél is mélyebb

⁹ Pedagógia, Budapest, 2010. A szerző kéziratosa hagyatékából, mely az 1940-es évekig kiadott és kiegészített műveket, gondolatokat helyezi egységes keretbe.

¹⁰ Fő összefoglaló műve nyolckötetes, ebből hét gyakorlati szempontú, A bontokozó élet I–VII., Budapest, 1935, a nyolcadik elméleti összefoglalás, Neveléstan. Budapest, 1938.

¹¹ A zsinat lényegi elemei összefoglalásának gerincéül dr. Fila Béla, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kar Dogmatikai Tanszékének nyugalmazott vezetője előadása szolgál, amelyet a szegedi Morel Gyula Kör szervezésében tartott. Az előadás szerkesztett, rövidített változata: http://www.kathaz.hu/docs/Fila_Bela_Zsinat.pdf. Utolsó letöltés: 2017. 10. 23.

megújulásnak. A katolikus egyház nyitottá vált. A társadalomra, a kor kihívásaira megjelent a korszerű válaszok és a kihívások indukálta fejlődés igénye, mindez pedig egy alapvető optimizmust is kölcsönzött a zsinati szellemnek. Egyfajta „üdvösségoptimizmus” jelent meg e nyitottság körül. A másik metaszintű paradigmaváltás a katolikus egyház *közösségi* jellegének teológiai és gyakorlati megerősítése volt. Az anyanyelvi misézés, a hívek felé forduló, s velük közösen az oltárt körülvevő papság, a hívek világos beemelése az egyház szűk értelemben vett fogalmába – de maga a zsinat mint a megújulás formája is ennek jele. Az egyház szeretetközösség, ahol a hit megélésének az imán és az istentiszteleten túl a felebaráti szeretet válik egyensúlyává, követve Jézus fő parancsát:

„És megkérdezte Jézust egy a törvénytudók közül: Mester, melyik a legfőbb parancs a Törvényben? Jézus azt mondta neki: Szeresd Uradat, Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből, teljes elmédből és minden erődből! Szeresd felebarátodat, mint önmagadat!” (Mk 12,30–31),

illetve „új parancsát”:

„Úgy szeressétek egymást, amint én szerettelek titeket!” (Jn 13,34)

A nyitás, a reflexivitás és a defenzív hitvédelem helyett az örömhír progresszív hirdetése sokak szerint minden teológiai tárgyra új fényt vető tudományágot is szül: a lelkipásztori vagy gyakorlati teológiát. Korábban ez – a teológiai fakultásokon ugyan tanított tárgy – mindössze a lelkipásztorok évszázadok óta kialakult magatartási formáit, előírásait adta át a papjelölteknek (tehát nem volt teológiának vagy tudománynak nevezhető), mostantól azonban az egyház életével és önmegvalósításával foglalkozik, amennyiben azt a kor és a környezet befolyásolja. Vagyis az a feladata, hogy a szociológia, a pszichológia, a pedagógia, az antropológia és a többi tudomány eszközeit felhasználva vizsgálja a világot, amelyben az egyház él, majd e vizsgálat fényében keresse azokat a szavakat, jeleket, formákat, amelyek által az evangélium üzenete az adott korban, környezetben vagy korosztályban közvetíthető.¹² Ez a tudományos szemlélet és gyakorlati törekvés első pillantásra is rokona a pedagógia legkorszerűbb szempontrendszerének.

Ugyanezek a fordulatok és a belőlük fakadó szándékok eredményezik azt is, hogy a II. vatikáni zsinat óta alig van szó a katolikus egyházban olyan témáról, amelynek ne lenne evangelizációs, vagyis kommunikációs célja, azaz ne érintené – legalábbis a katolikus – pedagógia alapkérdéseit. A pedagógiához köthető megnyilvánulások közül csak a legfontosabb pápai nyilatkozatokat sorjázva ki kell emelnünk *II. János Pál Fides et Ratio* (Hit és Értelme, 1999) és *XVI. Benedek Caritas in Veritate* (Szeretet az igazságban, 2009) című enciklikáit, illetve *I. Ferenc Evangelii Gaudium* (Az Evangélium öröme), című apostoli buzdítását. I. Ferenc pápa még Buenos Aires-i érsekként könyvet is írt a nevelésről.¹³

¹² A lelkipásztori teológia magyar nyelven is elérhető, magas színvonalú egyetemi tankönyve, kézikönyve: Tomka Ferenc: *Lelkipásztori teológia és új evangelizáció* Ferenc pápa szellemében. Budapest, 2015.

¹³ *Educar, Elegir la Vida: Propuestas para tiempos difíciles*. Buenos Aires, 2005.

Jelen tanulmány keretei közt mindazonáltal kizárólag a zsinat utáni katolikus egyház kifejezetten a pedagógiára, oktatásra-nevelésre vonatkozó központi dokumentumainak bemutatására és értelmezésére szorítkozunk. Ezek sora ugyanis már a II. vatikáni zsinaton megkezdődött, az ott elfogadott tizenhat dokumentum egyikének tárgya a nevelés problémája. A zsinat IV. ülészakán, 1965. október 13-án és 14-én került sor a keresztény nevelésről szóló, többször átdolgozott nyilatkozat tárgyalására.¹⁴ Címe (*Gravissimum educationis*) a szövegből vett, önmagában inkább csak asszociációs alapként értelmezhető szókapcsolat. Kiegészítve: „*a nevelés igen súlyos feladata/jelentősége*”. A dokumentummal sokan voltak elégedetlenek, s a hivatalos kommentár szerint is inkább egyfajta iránymutatás ez a különböző országok püspöki karainak, amely a helyi viszonyokra vonatkozó további kidolgozást igényel.¹⁵ Látszólagos hiányossága azonban egyfelől abból fakad, hogy a benne rejlő történelmi fordulat valójában a zsinat egyéb, teológiaiilag-stratégiaiilag központi dokumentumaiban fogalmazódott meg. A dokumentumot a zsinat nem is önmagában, hanem valamennyi egyéb okmánnyal együtt adta ki, s a teljes szövegösszefüggés már önmagában kitágítja a *Gravissimum educationis* értelmezési határait. Másfelől, a zsinati dokumentumok akkor és ott még néha kritikus határon mozgó, megosztó megfogalmazásaival szemben a szöveget a résztvevők 1813–183 arányban fogadták el.

A *Gravissimum educationis* szövegét a róla szóló elemzések és kommentárok hagyományosan tíz alapelv köré rendezik.

1. A kezdeti, majd az erre épülő folyamatos nevelés minden ember számára sürgető, egyúttal a társadalom fejlődésébe is ily módon illeszthető az egyén.
2. Minden embernek joga van a neveléshez.
3. Az egyház joga és kötelessége, hogy e nevelő munkában a keresztény nevelés sajátos területén részt vállaljon, de általában is, hogy hozzájáruljon az emberi nevelés fejlődéséhez.
4. Munkája során figyelembe kell vennie a személy harmonikus és integráns fejlődését, számot vetve a modern lélektan, a pedagógia és a didaktika eredményeivel.
5. A szülők joga és kötelessége saját gyermekeik nevelése.
6. A polgári társadalomnak ugyanakkor – a szubszidiaritás elve mentén – be kell avatkoznia a nevelésbe, amikor vagy amennyiben a szülők részéről történő nevelés hiányos vagy nem lehetséges – mindig tiszteletben tartva a szülők kívánságait.
7. Ennek megfelelően a nevelés jogának és kötelességének jogalanyai együttműködése körében az iskola központi szereppel bír.
8. Különösen nagy a nevelői, tanári foglalkozás fontossága, mely komoly kezdeti felkészülést és folyamatos fejlődést kíván.
9. A katolikus iskola – „épp úgy, mint a többi” – a fiatalok teljes emberi és kulturális nevelését szolgálja. Miközben a példamutató és ezzel az emberiség javát szolgáló ke-

¹⁴ J. W. O'Malley SJ.: What Happened at Vatican II, Cambridge, Massachusetts – London, 2010. Magyarul: Mi történt a II. vatikáni zsinaton? (ford.: Nemeshegyi P. SJ). Budapest, 2015, 369.

¹⁵ A dokumentum keletkezéstörténetéről és teológiai értékeléséről I. Tözsér E.: *Gravissimum educationis*. Nyilatkozat a keresztény nevelésről (1965), in: A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai negyven év távlatából 1962–2002 (szerk.: Kránitz M.). Budapest 2002, 241–285.

resztény életre készít fel, „a kor követelményei iránti kellő nyitottsággal a társadalom javának hatékony előmozdítására neveli tanulóit”.

10. Ebben a nevelő folyamatban a gyerekek és fiatalok joga, hogy „rávezessék őket az erkölcsi értékek helyes lelkiismerettel való megbecsülésére és személyes állásfoglalással való elsajátítására.”

Ezek a hagyományosan kiemelt csomópontok is érzékeltetik az oktatással-neveléssel kapcsolatos mai nemzetközi állásfoglalások és iránymutatások hangsúlyai közül az oktatáshoz való általános jog, a társadalom fejlődését szolgáló oktatás, az egész életen át tartó tanulás fontosságát, a személyközpontú, az adott gyermek sajátosságait, fejlődését és céljait a korszerű szakmai módszerekkel megközelítő szemléletet. Ahogy a szöveg 1. fejezete fogalmaz:

„Minden embernek – bármilyen fajhoz, társadalmi osztályhoz vagy korosztályhoz tartozzék – személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van a neveléshez, amely megfelel élete céljának, alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, és így a valódi egységet és békét szolgálja a földön. [...] A gyermekeket és fiatalokat a lélektan, a pedagógia és a didaktika mai eredményeit fölhasználva segíteni kell testi, erkölcsi és értelmi képességeik harmonikus kibontakoztatásában, annak érdekében, hogy erős és állhatatos lélekkel győzvéen le a nehézségeket, fokozatosan elérjék a tökéletes felelősségérzetet saját életük folyamatos és helyes kiművelésében és az igazi szabadság megszerzésében. Kapják meg az életkornak megfelelő pozitív és okos szexuális nevelést is. Ezenkívül a társadalmi életben való részvételre úgy kell fölkészíteni őket, hogy a szükséges és megfelelő eszközök birtokában tevékenyen be tudjanak kapcsolódni a különféle emberi közösségekbe, nyiljanak meg a másokkal való dialógusra, és készségek legyenek a közjó szolgálatára.”¹⁶

A *Gravissimum educationis* világossá teszi az intézményes, társadalmi szinten elvárásként megjelenő nevelés, az iskola szerepét és a katolikus iskola (a katolikus egyház) küldetését a nevelés és iskoláztatás ezen egyetemes feladatában (*Bevezető*):

„Valójában a fiatalok nevelése, sőt a felnőttek folyamatos továbbképzése is a mai körülmények között könnyebbé és sürgetőbbé váltak. Az emberek ugyanis jobban tudatára ébredve saját méltóságuknak és feladatuknak, napról napra tevékenyebben akarnak részt venni a társadalmi, s főként a gazdasági és politikai életben; a technika és a tudományos kutatás csodálatos fejlődése, valamint az új tömegkommunikációs eszközök az egyre több szabad idővel rendelkező embereknek alkalmat adnak arra, hogy könnyebben hozzájussanak a szellemi kultúra örökségéhez, s mind a kisebb csoportok, mind a népek szorosabb kapcsolataik révén kiegészítsék egymást.”

¹⁶ Nyilatkozat a keresztyény nevelésről (ford.: Várnagy Antal), Dr. Cserháti József, Dr. Fábíán Árpád (szerk.): A II. vaticáni zsinat tanítása. Budapest, 1986³, 189–198.

A dokumentum mindezt nem csupán a katolikus iskolák falain belül képzelel el, hanem a heterogén társadalomban, a világi intézményekkel közösen, ahol keresztény pedagógusok, diákok különösen elvárható feladata ugyanez az építkezés. Általában is jellemző rá az egész zsinat közösségi szelleme, az a kollegialitás, amely felekezetek, vallások között, a nem vallásos társadalommal karöltve s az egyházon belül is együttesen készül szembenézni a kihívásokkal.

A *Gravissimum educationis* ennek megfelelően végül a globális társadalom problémakörének feldolgozását évekkal, évtizedekkel megelőzve – értelemszerűen a katolikus egyház globalitásából kiindulva – több helyen különös nyomatékkal beszél a különböző kulturális-társadalmi közegek együttélésének és párbeszédének fontosságáról és megkerülhetetlenségéről, mint a nevelés egyik legfontosabb céljáról is.

A *Gravissimum educationis* zsinati kontextusba emelése, teológiai értelmezése az elfogadást követően azonnal elindult.¹⁷ A szöveg azonban – eredeti szándékának megfelelően – valóban későbbi, térben-időben aktualizált vagy egyes résztémákat kibontó hivatalos nyilatkozatok alapjául is szolgált, illetve születése pillanatától sajátos kérdés magára a pedagógiára gyakorolt hatása.¹⁸ A gyakorló egyházi oktatási intézmények első kihívásait a dokumentum szellemében történő építkezésben, fejlődésben egyébként a tanulói-tanári szabadság, a szabadságra nevelés, a neveléshez való általános jog és az egyházi felelősség kontrasztja a középosztály katolikus iskoláival, a felekezeti, világnézeti, intézményi nyitottság és együttműködés, valamint a katolikus pedagógusnak a hitbéli ismeretek átadójából példaképként keresztény életet élő, az egész embert nevelő személylé avanszálása jelentették.

A dokumentum sarokpontjai a következő években beépültek az *Egyházi törvénykönyvbe*, a családokról és a társadalomról szóló dokumentumokba, a hitoktatás kereteit meghatározó úgynevezett *Általános hitoktatási direktórium*ba 1971-ben, majd 1991-ben a katolikus hit alapelveit összefoglaló *A Katolikus Egyház Katekizmusába*. Amikor azonban maga a *Gravissimum educationis* fogalmaz úgy, hogy „a Zsinat után egy külön bizottságnak kell részletesebben kidolgoznia, és a püspöki konferenciáknak a helyi adottságaikhoz kell alkalmazniuk” az egyháznak a neveléssel kapcsolatos iránymutatásait, egy egészen konkrét bizottságra gondolhatunk: a Vatikán Nevelési Kongregációjára.

A Kongregáció – azaz az adott témával foglalkozó állandó pápai bizottság – elődjét V. Szixtusz pápa alapította 1588-ban, a római *La Sapienza* – és ezt közvetve más nevezetes európai felsőoktatási intézmények – felügyeletére. 1824-ben XII. Leó pontosította a Kongregáció feladatát a pápai állam területén működő oktatási intézmények felügyeletében, ami 1870-től definíciószerűen bővült az egyetemekével is. 1867-ig a pápák elsősorban az egyetemek és papképző szemináriumok felügyeletét láttatták el a testülettel, majd VI. Pál 1967-ben, már a zsinatot követően állította újra vissza általában a katolikus tanintézmények irányításába, végül II. János Pál 1988-ban a Katolikus Nevelés Kongregációjává teszi, értelemszerűen jócskán kiterjesztve jelentőségét és feladatkörét. A Kongregáció az 1970-es évektől egyértelmű letétemé-

¹⁷ Az elsők között J. Lidemans – J. Moerman – C. Petit (szerk.): *Enseignement – Éducation – Culture. Recueil de textes conciliaires latin/français*, Paris, 1966., V. Sinistrero: *Il Vaticano II e l'educazione. Dichiarazione su l'educazione cristiana – Genesi, testo, commento*, Torino, 1970.

¹⁸ A nevelő-oktató munkába való tényleges beépítésének két fontos korai dokumentuma két – láthatólag az útkeresés fázisában születő – tanulmánygyűjtemény, E. Giammancheri (szerk.): *L'educazione cristiana dopo il Concilio*, Brescia, 1966., illetve G. F. Donovan (szerk.): *Vatican Council II. – Its Challenge to Education*, Washington, 1966.

nyese a *Gravissimum educationis* központi értelmezésének és továbbgondolásának. Ennek első meghatározó megnyilvánulása A *katolikus iskoláról* megszületett dokumentum 1977-ben. A testület a zsinat szellemében 1972 óta ad ki nyilatkozatokat, dokumentumokat, állásfoglalásokat. Ezek között mintegy harminc stratégiai jelentőségű szöveg szerepel, enciklikák, egyházi dokumentumok nevelésre vonatkozó értelmezésétől a konkrét egyetemműködtetési kérdéseken keresztül az adott korszakban felmerülő legakutabb társadalmi-iskolai problémákkal kapcsolatos állásfoglalásokig. A sorból mindenképpen kiemelkedik az 1977-es átfogó megnyilatkozást követő két további, általános és széles perspektívát nyitó dokumentum, a *Katolikus iskola a harmadik évezred küszöbén* (1998. december 28.), és a még munkaanyagként szereplő, 2014-ben publikált és a *Gravissimum educationis* kiadásának 50. évfordulójáig tökéletesítésre váró *Nevelés ma és holnap: a megújuló passió*. Érdekes azonban megfigyelni, mely aktuális, a 20–21. század fordulóján felvetődő problémákat lát a Vatikán e hivatalos fóruma alkalmasnak és kellően drámai fontosságúnak ahhoz, hogy álláspontot alakítson ki vele kapcsolatban.

Ilyen a laikus katolikusok megjelenése és szerepe a katolikus iskolákban (1982) – 2002-ben már a felszentelt emberek jelenléte és szerepe a kérdés! –, a fiatalok – tág értelemben vett – szexuális nevelése (1983), hogy miben más a katolikus iskola (1988), valamint az interkulturális dialógusra nevelés a szeretet civilizációjának építése érdekében (2013). A Kongregáció legfrissebb megnyilvánulása VI. Pál pápa 1967-es *Populorum progressio* (A népek fejlődése) című enciklikájának ötvenedik évfordulója alkalmából a népek és emberek együttélésének, közös, a szolidaritáson és a párbeszéden alapuló fejlődésének korszakos dokumentumát gondolja tovább a nevelésben megvalósítható elveit és céljait lajstromozva és értelmezve. *A testvéri humanizmusra nevelés – a szeretet civilizációjának építése* cím érzékelteti azt is, hogy az előző, 2013-as állásfoglalásnak is újabb keretet adó szövegről beszélünk. A nevelés és oktatás legfontosabb fejlődési irányait e dokumentum a következőkben látja és láttatja: a nevelés embe-ribbé, személyközpontúbbá tétele, a párbeszéd kultúrájának kialakítása, a remény és jövőkép globális dimenzióba helyezése, valódi és teljes inklúzió, együttműködési hálók kialakítása – kooperáció a tanulói csoporttól az intézményközi kapcsolatokig.

Térjünk azonban vissza az 1977-es általános iskolaértelmezésig.¹⁹ A *Katolikus iskola* című, hét fejezetből felépülő szöveg első fejezete megerősíti a *Gravissimum educationis* már ismert sarokpontjait. A második a 20. század végén a katolikus iskolák elleni érvekre válaszol. Legérdekesebb érve (19. pont) arra a vádra felel, amely szerint a katolikus iskola egy nagyszerű emberi intézményt vallásos, sőt felekezeti célok eszközévé süllyesztene (sic!). A dokumentum az ilyen fajta iskolaértelmezést valóban kísértésnek tartja, ám a helyes szemléletnek a művelődés legtagabb befogadását tartja – a vallást pedig annak részeként tekinti.

A harmadik fejezet az iskola fogalmát és funkcióját elemzi. Ahogy fogalmaz: „az iskola hely, ahol az ember – a műveltség rendszeres és kritikus elsajátítása közben – emberré válik.” A műveltségéből mint eszkből indul ki, de a műveltséggel való találkozás célja két jóval tágabb perspektíva. Az egyik a tanuló saját korának megértése, az abban való eligazodás, a másik az összefüggések tisztázására és az igazság fölfedezésére irányuló képesség fejlesztése. A jelenkor tudományos-technikai fejlődésének árnyoldalait és negatív hatásait kiemelve (személyiség-

¹⁹ A *Katolikus iskola* című szöveg magyarul füzet formájában jelent meg Jelenits István SchP fordításában, a Magyarországi Piarista Rendtartomány kiadásában, évszám nélkül.

vesztés, eltömegesedés stb.) hangsúlyozza, hogy az iskolának a társadalom mélyebb igényeire és a kor mélyebb összefüggéseire kell rávilágítania, így képes erős, felelős, szabad és erkölcsileg helyes döntéseket hozó személyiségeket nevelni.

A IV–VII. fejezetek a katolikus iskola sajátos keresztyény küldetésével és az egyházban betöltött szerepével foglalkozik, különös nyomatékot adva a közösségi egyházon belüli közösségi alapú iskola fontosságának: a pedagógusok, a diákok, a pedagógusok és diákok, az iskola és bármely dimenziójú környezete alkotta közösségek mindegyikében.

Húsz évvel később *Az iskola a harmadik évezred küszöbén* címen a katolikus egyház változásokra és új kihívásokra ad választ. Nem fekteti le újra vagy erősíti meg a biztosan lerakott zsinati alapokat, hanem a korszak problémáira koncentrálnak.²⁰ Sőt, az, hogy címében nem a húszéves évfordulóra, hanem az előtte álló évezredre reflektál, azonnal nyilvánvalóvá teszi az olvasóban, hogy a dokumentum nem nyomokat követ, nem is csak érzékeli az új kérdéseket, hanem előre tekint, s keresi azokat.

Amikor a bevezető olyan általános értékválságot fest le, mely – értelemszerűen – a katolicizmus szempontjából beszél kritikus állapotokról, alighanem sok nem hívő kritikáját is megfogalmazza. A szubjektivizmus, az erkölcsi relativizmus, a nihilizmus, a minden társadalmi köztudatot fellazító parttalan pluralizmus – melyek egyik fő kiváltója és hordozója a tömegtájékoztató – a hagyományos kultúrák számára mindenképp – jó vagy rossz értelemben – megrázó jelenségek. A tömegtájékoztatót is újra veszélynek tünteti tehát fel, harminc évvel a zsinat optimizmusa után. Érdekes módon a neveléstudományban is ezt a darabokra hulló paradigmát észleli, mely számos fókuszpontja (különböző életkorok, nevelési helyzetek, iskolatípusok stb.) között és fölött mintha elvesztené a nevelő számára vezérfonalat jelentő, alapvetően segítő jellegét. Pedig generális válaszokra volna szükség, hiszen – ahogy a dokumentum fogalmaz – a gyerekek az eddigi algoritmusok szerint nem képesek erőkifejtésre, áldozathozatalra és kitartásra, a nevelő pedig elkedvetlenedik, és személyiségében az oktató funkció mögül kihátrál a valódi nevelő szándék.

A válasz azonban nem pesszimista és nem is évszázadok egyházi reakcióját, hanem a zsinat alapvető szellemét viszi tovább: az iskola bölcs és még bátrabb megújítására van szükség. A katolikus iskola hatékony, meggyőző és időszerű kell, hogy legyen, aminek a jelen pillanatban már nem az alkalmazkodás, hanem a proaktivitás a záloga, azaz keresni kell a problémát és az embert a problémában, a problémás élethelyzetben, s neki kell felkínálni helyzetre és személyre szabott utat. Legfontosabb – már korábban is hangsúlyozott, de most prioritásként megjelenő – lépésként erős személyiséget kell nevelni. Ehhez feltétlenül szükséges, hogy az iskola „semleges” tételének igényét ellensúlyozva a „mit” és „hogyan” kérdése mögött mind a diákok, mind a nevelők számára újra központi kérdéssé váljon a „miért”, amely kérdés és törekvés értelmet és célt ad munkának, életnek és fejlődésnek. A második itt kiemelt általános feladat az elszegényedett, hátrányos helyzetű tömegek felé fordulás, ami az egyháznak mindig is markáns törekvése volt, ám az európai típusú társadalmakban sokszor a karitatív gesztusára korlátozódott – míg itt általános és globális értelemben vett fókuszponttá nő. A globális szemlélet azt is kimondja a nyilatkozattal, hogy – főként a más vallású földrajzi területeken – a katolikus iskola

²⁰ Magyarul Kemenes László fordításában in.: Fülöpné Erdő Mária (szerk.): *Az értékorientált nevelés alapjai*. Tanulmányok, dokumentumok az értékelvű nevelés megalapozásához. Budapest, 2015, 107–115.

alapvető feladata a közszolgálat ellátása, a társadalom és az emberi személyek katolikus vallástól független kibontakoztatása. A harmadik legfontosabb stratégiai irány az iskola közösségi jellegének erősítése. Ennek megtartó és nevelő ereje az emberi kapcsolatokban (a nevelők, az adminisztratív dolgozók és lehetőség szerint a szülők által) adott példa és az így kialakuló hálózat.

A Nevelési Kongregáció utolsó, hivatalosan még csak munkaanyagként publikált átfogó nyilatkozata 2014-ben látott napvilágot. Már bevezetője nyilvánvalóvá teszi, hogy címzetti köre messze túllép a katolikus iskolákon, sőt a katolikus közösségen is: célja elérni a pedagógusok, szülők, diákok nemzeti és nemzetközi szintű szervezeteit, illetve szinte bármilyen intézményt, testületet, amelynek a neveléshez-oktatáshoz bármilyen kapcsolódása van. Bár elvi és szövegszerű kiindulópontja a *Gravissimum educationis*, illetve más zsinati dokumentumok, folyamatosan reflektál az UNESCO *Education for all* című stratégiájára is. Ennek megfelelően mindvégig a katolikus iskolák és egyetemek keresztény küldetéséből, ennek alapjaiból és különös céljaiból indul ki, ám a célok megvalósításához vezető út és a célok tényleges megvalósulása nem a katolicizmus territóriumának bővítésében fogható meg.

A következőkben elemzésünket a köznevelésre vonatkozó gondolatokra koncentrálnak. Első cél egy új nevelési kontextus kialakítása, mely tekintettel van a személy méltóságára és különlegességére; mely számtalan lehetőséget nyújt a növekedésre, a tehetség és a képességek kibontakoztatására; mely kiegyensúlyozza a kognitív, affektív, szociális, szakmai, erkölcsi és lelki szempontokat; mely lelkesíti a gyerekeket-tanulókat az együttműködés és a szolidaritás légkörével, és amely tiszteletben tartja a gondolatokat, nyitott a párbeszédre, képes a közös munkára.

A dokumentum kimondja: a tanítás csupán eszköze a nevelésnek. Napjainkban a mód, ahogy a gyerekek tanulnak, fontosabbnak tűnik, mint az, amit tanulnak. Ugyanígy a tanítás módja is nagyobb hatású, mint annak tartalma. A repetitív pedagógia pedig már nem elegendő mód. A tanulók aktív bevonására van szükség, kihívásokra és motivációra: a kutatáson, a problémamegoldás alapú tanuláson, a csoportmunka alkalmazásán keresztül. A megfelelő tanulási-tanítási módok alkalmazása esetén természetesen már a tartalmi elemek is visszahelyezhetők funkciójukba, nyilván folyamatosan revizionálva azokat. A katolikus dokumentum azonban a tartalmi felülvizsgálat alapjául nem a „Mi hasznos ma?” kérdést abszolutizálja, hanem, hogy mi elengedhetetlen az emberi személyiség kialakulásához – természetesen a jelen szociális és gazdasági környezet figyelembevételével is.

Az iskolának több dimenzióban is ki kell lépnie saját keretei közül. Ilyen szükségesség és lehetőség az egész életen át tartó tanulás megalapozása, de ilyen a tanulók szociális környezetével való közvetett vagy közvetlen interakció. Az iskolai közösségnek a szülőkön keresztül és minden lehetséges módon motiválnia kell a tanulók környezetét a támogatásra, de egyúttal a tanulók felelősségtudatát és aktív állampolgári tudatosságát (ezekkel a szavakkal!) is fejleszteni kell, hogy ennek a támogató közegnek a fenntarthatóságát biztosítsuk.

A tanításban a pszichológiai, szociális, kulturális, vallási sokszínűséget a dokumentum általában kihívásként detektálja, azonban arra biztat, tartsuk ezt lehetőségnek és ajándéknak. Ebből pedig az intézményi és intézményrendszer-szintű sokszínűséget és inkluzív szemléletet vezet le szükséges válaszként.

Mindezekkel párhuzamosan elengedhetetlen a pedagógusképzés megújítása, nem csupán mennyiségi okokból, hanem a kialakuló, új iskolai-nevelési paradigma követése és fenntartása végett.

A dokumentum előremutató sajátossága az is, hogy a fenntarthatóságot nem csupán a jelenleg felismert szükségzerű lépések meghosszabbításában látja, hanem a jelen kihívások helyett a jövő kihívásait igyekszik prognosztizálni. Kiindulópontja, hogy a mai iskolások valamikor a 2050-es években válnak a társadalom meghatározó – vezető – tagjaivá: mi várható akkori kihívásként? Bár válaszait eredeti céljának megfelelően a katolikus iskolák jövőképeére fűzi fel, érdemes megemlítenünk, hogy a pedagógusok egész életen át tartó tanulásától a felsőoktatás nemzetköziesedéséig, az online tananyagok terjedésétől az egyetemek és a munkaerőpiac kapcsolatának dinamikájáig vizsgálja a lehetséges és valóban várható trendeket. A dokumentum szakmai, a szó legtágabb értelmében vett oktatáspolitikai korszerűségéhez, sőt – bár sajátos nézőpontú – perspektivikusságához nem férhet kétség.

A katolikus egyház oktatásról-nevelésről kialakított álláspontja és tanítása az általunk ismert, szakmailag legkorszerűbb irányokat képviseli. A nemzetközileg elfogadott pedagógiai és oktatáspolitikai célkitűzéseket nem csupán osztja, de azokra tényszerűen reflektál is. Célként fogalmazza meg a teljes ember, a tanulásra, önálló problémamegoldásra képes erős személyiségek nevelését, a tananyag átadása helyett a tanulás-tanítás stratégiáinak előtérbe helyezését, különös hangsúllyal a kooperáción mint munkaformán. A globális szociális, gazdasági és kulturális perspektívát szem előtt tartva hirdeti meg a teljes nyitottságot és befogadást a vallásra, nemzetre, nemre való tekintet nélkül, különös tekintettel a legrászorultabbakra – mindezt a folyamatos párbeszéd alapján, a „szeretet civilizációjának” építésével. Nem osztja ugyanakkor az MTMI készségek kiemelt preferenciáját: a jelenlegi és rövid-közép távú munkaerőpiaci igények szolgálata helyett az általános készségfejlesztés, de különösen az erős szellemi, erkölcsi alapokkal rendelkező, proszociális egyének és közösségek fejlesztésében látja a megfelelő jövőépítés lehetőségét.

Hoffmann Rózsa¹

Tanárképzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 1994–2004 között

A Pázmány Péter Katolikus Egyetemet (PPKE) 1992-ben alapította II. János Pál pápa. A történelmi hagyományokra is támaszkodó új egyetem két karát a szocializmus időszakában is folyamatosan működő Hittudományi Kar (HTK), illetve az újonnan szerveződött Bölcsészettudományi Kar (BTK) alkotta. A bölcsész tanárképzés ennek keretében az 1992–1993-as tanévben indult el, magyar, történelem, szlovák és latin tantárgyi szakokon a szaktudományi képzésekhez kapcsolódó tantárgyakkal.

Bevezetés

A tanárképzés története az 1994/95-ös tanévben kezdődött. Ekkor néhány pszichológiai alapozó stúdium felvételére nyílt lehetősége a tanárjelölteknek. 95/96-ban beléptek a pedagógiai tárgyak, majd a 96/97-es tanévben a tantárgypedagógiák és az iskolai tanítási gyakorlatok. A közbülső, 1995-ben induló tanévben kellett megszervezni a gyakorlólhelyeket, felkutatni azokat a tanárokat és bázisiskolákat, akik, illetve amelyek megfelelő módon garantálni tudták a gyakorlótanítások és egyéb iskolai gyakorlatok minőségét. (Erről bővebben I. a 2. fejezetben.)

A tanári szak kezdetben kötelező érvényű volt valamennyi tanárképes szakon. Vagyis a magyar, történelem stb. szakos bölcsészhallgatók automatikusan és általános érvénnyel felvették harmadéves korukban a tanári diploma megszerzéséhez előírt pszichológiai és pedagógiai tanegységeket. Ez a szigor csak néhány kivételes esetben okozott problémát, elsősorban a tanári pálya iránt semmiféle vonzódást sem érző hallgatók körében. Problémaként érzékeltük viszont, hogy így több olyan fiatal úgyszólván rákényszerítünk a pedagógus pályára, akiket – felkészületlenségük vagy személyes hozzáállásuk miatt – jobb volna inkább eltanácsolni róla. Ezt a gondot részben orvosolni tudtuk a kari tanácsi döntéssel, amely 1996-tól *leadhatónak* ítélte meg a tanári szakot. A szak leadását a Tanulmányi Bizottságtól kellett kérvényezni. Ez a megszorítás többeket visszatartott a döntéstől annak ellenére, hogy a TB egyetlen ilyen kérel-

¹ Hoffmann Rózsa 2012-ig a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi docense, a Tanárképző Tanszék vezetője. Ez az írás a 2003 őszi Hoffmann Rózsa által készített beszámoló rövidített, egyszerűsített változata. Fennmaradása Pálvölgyi Ferenc egyetemi adjunktusnak köszönhető, aki 2001 óta a PPKE BTK tanárképzésének egyik meghatározó oktatója. Az írás közlésének jelentős forrásértéke van, hiszen első kézből mutatja be az egyetemi keretek között elinduló tanárképzés jellemzőit. Az eredeti anyaghoz képest az írást néhol rövidítve és egyszerűsítve közöljük, és ebből fakadóan több helyen megváltozott a belső tagolás és a címrendszer. Az eredeti írás rövidítését, a kapcsolódó jegyzeteket, az utószót, a jelölt kiegészítéseket, táblázatokat, interjúkat Kaposi József készítette 2017 őszi.

met sem utasított el. A generális szabály automatikusan megtartott a pályán több olyan hallgatót, aki egy a személyes felelősségre a tanulmányi idő kezdetén jobban apelláló szabad döntés, vagyis a tanári szak *felvételének* választhatóvá tétele esetén valószínűleg másképp döntött volna. Az 1999/2000-es tanévre megérett ennek belátása a karon. A Pedagógiai Intézet javaslatára a kari tanács 2000-ben elfogadta, hogy ettől kezdve a tanárképes szakokon a tanári szak felvétele kizárólag a hallgatók szabad döntésének függvényévé váljék. Az adatok azt mutatják, hogy ennek az intézkedésnek a következtében sem csökkent jelentősen a tanárjelöltek száma. 2000-től kezdődően a tanárképes szakok hallgatói mintegy 90%-ban veszik fel, és egy-két lemorzsoló-dástól eltekintve közelítőleg ugyanilyen arányban végzik el a képzés megszerzéséhez előírt tanegységeket. Egy-egy évfolyamon ez 250–300 hallgatót jelent minden évben.

1. A karon folyó tanárképzés célkitűzései

A tanári képzés megszerzését szolgáló pszichológiai stúdiumok felvételére 1994-ben, a pedagógiai tárgyakéra 1995-ben nyílt első ízben lehetősége a tanár szakos hallgatóknak. Vagyis a Magyar Köztársaság felsőoktatási rendszerének egyik legfiatalabb intézményében folyó, nem egészen tízéves múltra visszatekinthető tanárképzést mutatjuk be az alábbiakban. Olyat tehát, amelynek még nincsenek hagyományai, de katolikus identitását tekintve vannak erős gyökerei és egyértelmű törekvései.

A pápai alapítású egyetem a tanárképzés tekintetében mindenben megfelel a törvényeknek és az alacsonyabb szintű jogszabályoknak, valamint a világi törekvéseknek. Ám miután nevében viseli a katolikus jelzót, magától értetődően vallja magát világnézeti elkötelezettnek.

A hallgatók felvételéről szóló döntésekben ez a világnézeti meghatározottság nem jelent semmiféle megszorítást. Ugyanúgy a felvételi vizsgák eredményei, az ún. hozott és szerzett pontszámaik alapján kerülnek be a karra a jelentkezők, mint ahogyan az más egyetemekenél is természetes. Nem kérdezzük tőlük vallási hovatartozásukat, és nem kérünk tőlük erre nézve semmiféle igazolást. Ebben a szabályban és gyakorlatban a kar teljes nyitottsága mutatkozik meg meggyőzően. (Kisebb megkötéssel, de hasonló nyitottság érvényesül az oktatói kar tekintetében. A megszorítást itt az jelenti, hogy az egyetemi statutum értelmében a tanárok legalább felének katolikus vallásúnak kell lennie.) A hallgatók és az oktatók között egyaránt vannak más vallásúak vagy felekezethez nem tartozóak is. Velük szemben annyi elvárás fogalmaznak meg a szabályzatok, hogy tartsák tiszteletben a kar katolikus jellegét, és ne fejtessenek ki vele szemben semmiféle ellenséges tevékenységet. Az eltelt években nem is adódtak ilyen természetű konfliktusok. A személyi összetétel pedig úgy alakult, hogy meghatározóvá vált a katolikusok jelenléte.

Mindebből következik, hogy a karon folyó tanárképzés eszmei alapját, egyik tartóoszlopát a *kereszténység* jelenti. A másik pillér a *modern és a klasszikus neveléstudomány* mindazon egyetemes érvényű tanítása, amelyre a szűkös időkeretben támaszkodni tudunk. Ez a kettősség bizonyára némi értelmezésre szorul.

Mindenekelőtt azt kell világosan látni, hogy a keresztény pedagógia nem valamiféle múltba vesző, avitt tanítás, hanem minden elemében friss, korszerű, a gyakorlatban jól használható rendszer, amely a gyermek növekedésének elősegítését és az ezért felelősséget viselő peda-

gógus küldetését helyezi a középpontba. Így tehát önmagában véve is alkalmas arra, hogy az e pedagógián iskolázott tanárjelölteket felruházza mindazokkal az ismeretekkel, amelyeknek birtokában kiválóan megállhatják majd a helyüket az iskolákban. A *katolikus szó egyetemes* jelent. A katolikus tanárképzés tehát egyetemes érvénnyel bír. Magától értetődően megismer-teti hallgatóival azokat a modern pedagógiai elveket és rendszereket is, amelyeknek ember-, gyermek- és pedagógusképe nem egyezik ugyan a kereszténységével, de módszertani reperto-árja figyelemre méltó.

A PPKE BTK-n folyó tanárképzés egyik legjellemzőbb sajátossága tehát abban ragadható meg, hogy a képzés valamennyi fázisában, az elméleti és a gyakorlati stúdiumok mindegyiké-ben *a keresztény pedagógia talaján állva korszerű neveléstudományi tartalmakat közvetít.*

2. A hazai pedagógusképzés sajátosságai

A magyarországi pedagógia világa évtizedek óta fájjalja – okkal –, hogy nálunk az elmélet és a gyakorlat, azaz a neveléstudomány és a pedagógiai praxis eltávolodott egymástól, mára komoly szakadék rögzült a kettő között. Ennek a megállapításnak (amelyet a nevelésügy egyetlen szereplője sem vitat) a következő szimptomatikus tünetek képezik az alapját:

- A pedagógusképzés által közvetített tartalmakban még mindig túlsúlyban vannak az akadémikus elemek. A neveléstudomány elméleti megállapításait ritkán fordítják le az oktatók a gyakorlat nyelvére. Ezáltal az egyetemek, főiskolák padsoraiból kikerülő pályakezdő pedagógusok úgy lépnek a pályára, hogy felkészületlennek, tanácstalannak érzik magukat, és tanulmányaikra visszatekintve javarészt fölöslegesnek ítélik azokat az ismereteket, amelyeket a felsőoktatás közvetített feljük és kemény vizsgákon ellen-őrzött rajtuk. Ezen vélekedésüket továbbadják középiskolai tanítványaiknak is, akik a pedagógusképzésbe belépve így negatív attitűddel fognak hozzá pedagógiai és pszicho-lógiai tanulmányaikhoz.
- Az egyetemek és főiskolák oktatói karaiban elenyésző azoknak a tanároknak az aránya, akik korábbi életpályájukból közoktatási tapasztalatokkal rendelkeznek. Ugyanez a helyzet jellemző a neveléstudományi tanszékek többségére. Itt is sokszor olyan szak-emberek oktatják a pedagógiai tárgyakat, akiknek nincs, esetleg nem is volt általános vagy középiskolai munkájuk. A személyes tapasztalatok hiánya miatt válnak gyakran túlzottan elméletivé a stúdiumok, amelyeket nem támasztanak alá meggyőző erővel a hiteles gyakorlati példák.
- Az elméleti és a gyakorlati képzés egymáshoz viszonyított arányát előírja a 111/0997. sz. Kormányrendelet. A gyakorlati képzés sokkal több pénzbe kerül, mint a klasszi-kus felsőoktatási, dominánsan előadások módszerével folyó elméleti képzés. Az állandó forráshiánnyal küzdő egyetemek és főiskolák ezért gyakran arra kényszerülnek, hogy lemondjanak a gyakorlati képzés egy részének óraszámáról az elméleti javára, vagy kvázi gyakorlatokkal helyettesítsék a tényleges hallgatói gyakorlatokat.
- A tantárgypedagógiák (szakmódszertanok) erősen gyakorlati jellegük miatt az utolsó helyeket foglalják el az egyetemek és a főiskolák tantárgyi presztízislistáin, amelyeket a

tudományos eredmények és a kutatói, publikációs aktivitás mutatói alapján állítanak össze informális csatornákon keresztül. Ugyanilyen presztízsszempontok érvényesülnek az oktatók (ugyancsak nem hivatalos) minősítésében. Ez a hátrányos megkülönböztetés, a dolgok nem saját értékükön történő kezelése, és a tudományos szempontoknak való minden áron való megfelelés kényszere sokszor olyan feladatok vállalására készíti a tantárgypedagógiákat oktató kollégákat, amelyek tudományos szempontból értékelhetők ugyan, de a pedagógiai praxis oldaláról nem relevánsak, esetleg pótcselekvésnek minősülnek. Így például a gyakorlati képzés lehetőségeit tekintve legerősebb pozíciókkal rendelkező oktatók többnyire saját szaktudományágukból folytatnak doktori cselekményt, ami további arányeltolódást eredményez a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati oldala között.

- A neveléstudományi konferenciákon nem vesznek részt gyakorló pedagógusok. A konferenciák szervezői nem is fejtenek ki különösebb aktivitást annak érdekében, hogy meghívják és megnyerjék őket. A neveléstudomány így mindinkább belterjessé válik. (Nehezen képzelhető el hasonló helyzet például az orvostudományban.)
- A gyakorlat szakemberei, az általános és középiskolai tanárok – ritka kivételtől eltekintve – nem olvasnak a szakmai fejlődésük szempontjából fontos szakirodalmat. Ilyen igényt legfeljebb a saját szaktárgyuk tekintetében mutatnak fel. Ennélfogva igen csekély ismeretekkel rendelkeznek a neveléstudomány által feltárt újdonságokról.
- A kiépült pedagógus-továbbképzési rendszer is csak alacsony határfokkal képes a tudomány új eredményeinek bevitelére a közoktatási praxisba. Ennek az az oka, hogy dominánsan a közoktatásnak mint felvevő piacnak az igényeire épít. A közoktatás igényeit pedig a sűrű oktatáspolitikai megrendelések diktálják, ilyenek azonban ritkán fogalmazódnak meg a szakmai elméleti ismeretek gyarapításának irányában.
- Az elmélet és gyakorlat közötti távolság mindinkább drámai módon jelenik meg egyes oktatáspolitikai döntések következtében. Ez utóbbiak a legfrissebb neveléstudományi eredményeket szeretnék a kutatók türelmetlenségével átültetni a gyakorlatba. Az említett okok miatt azonban nem építhetnek a pedagógusok korszerű szakmai felkészültségére, ami által ez utóbbiak csak csekély mértékben azonosulnak velük. Érzelmi ellenállással és passzivitással sok oktatáspolitikai kezdeményezést eleve kudarcra ítélnék.
- A pedagógusképzést jellemző elmélet túlsúly mindezek következtében a közoktatás szerves fejlődésének, állandó modernizálásának akadályává válik.

3. A karon elinduló tanárképzés jellemzői, megszervezése

A fentiekben felsorolt jelenségek nem új keletűek: észlelhetők voltak már a PPKE alapításának időszakában is. Felismerésük és a hiányosságok kiküszöbölésére irányuló elhatározás szükségszerű volt. Egy hagyományokkal még nem rendelkező, újonnan szerveződő tanárképzés kiépülése során minden bizonnyal sokkal könnyebb volt meghozni néhány döntést, és megtenni azokat a szervezeti intézkedéseket, amelyeknek következtében markánsan kirajzolódhat arculatának másik sajátossága, az erős *gyakorlatorientáltság*.

A pedagógiai praxis szerves jelenlétét a PPKE BTK-n folyó tanárképzésben az alábbi jellemzők biztosítják:

- A tanárképzésért felelős Pedagógiai Intézet elsősorban olyan oktatókat alkalmaz, akiknek számottevő *iskolai tanítási gyakorlatuk* van. (Az intézetvezető maga közel két évtizedes középiskolai pályafutást követően vállalta a tanárképzés megszervezését és irányítását.) Az intézet nemcsak megengedi, hanem támogatja, hogy oktatói heti néhány órában továbbra is közoktatási feladatokat lássanak el. Az intézetben folyó kutatások és a doktori cselekmények is hangsúlyozottan fordulnak a közoktatás praktikus kérdései felé, az oktatók friss iskolai tapasztalatai pedig élővé, hitelessé teszik az előadások és a szemináriumok elméleti anyagát. (A hallgatók körében évek óta folyó kérdőíves vizsgálatok visszaigazolták a kezdeti elvárásainkat: az életből hozott példákkal alátámasztott megállapítások keltik fel leginkább a pedagógiai érdeklődésüket, és adnak a kezükbe alkalmazható eszközt majdani pedagógiai szituációik megoldásához.)
- Az iskolai gyakorlat megléte teljes mértékben érvényesül a tantárgy-pedagógiákat oktató kollégák körében. Valamennyien több, középiskolában eredményesen eltöltött év után kerültek az egyetemre. Néhányuk továbbra is visszajár tanítani volt iskolájában, vagy új óraadói jogviszonyt létesít máshol. Ennek számos előnyét élvezik a hallgatók. Látogathatják például és elemezhetik saját egyetemi oktatójuk iskolai óráit, amely egyebek mellett a kollegiális kapcsolatot is erősíti oktató és hallgató között. Az iskolai élet történéseinek belső ismerete révén a kollégák szisztematikusan tudják folytatni a *hivatásra* történő felkészítést a *szaktanárrá* válás elősegítése mellett. Az is nagy előnyt jelent, hogy az iskolában eltöltött órák ráirányítják az egyetemi oktatók figyelmét mindazokra az aktuális kérdésekre, amelyek már megkerülhetetlenek lesznek a jövő tanárai számára. (Szembesülnek például a kétszintű érettségi gyakorlati problémáival, az új Nemzeti alaptantervből adódó feladatokkal, és mindezt hitelesen, nemcsak a szakirodalomból ollóztatva tudják közvetíteni a tanárjelöltek felé.) Az élő közoktatási kapcsolatrendszer mindezekben az előnyökön túl azt is lehetővé teszi, hogy hallgatóinknak valódi terepet tudjunk biztosítani gyakorlataik elvégzéséhez.
- Az ún. szakmódszertanosok – ismereteink szerint más egyetemekkel összehasonlítva egyedülálló módon – nem a szakos tanszékek, hanem a *Pedagógiai Intézet szervezeti egységéhez tartoznak*. Miközben napi munkakapcsolatban állnak a szakos tanszékekkel – heti néhány óra erejéig szaktárgyakat tanítanak, részt vesznek a tanszék tudományos munkáiban, jelen vannak a tanszéki értekezleteken stb. –, alapvető kötődésüket a Pedagógiai Intézet jelenti. E mögött az első látásra pusztán szervezeti megoldás mögött a következő megfontolások állnak. A tantárgypedagógiákat a neveléstudomány részének, alkalmazott pedagógiáknak tekintjük, ennél fogva a tudományok rendszertanát leképező egyetemi struktúrában valóban a neveléstudományi tanszékeken volna a helyük. Ennél azonban sokkal fontosabb és lényegibb ok az, hogy ez a szervezeti keret biztosíthatja a leginkább a tanárképzés egységességét az egyetemi tanulmányok során. Az intézetben folyó műhelymunkák, a szakmai kérdéseket tárgyaló értekezletek, a neveléstudományi diszciplinákat és a tantárgypedagógiákat oktató kollégák gyakori találkozásai és beszélgetései mind ezt segítik elő. Nem kopik az előbbiek gyakorlati kérdések iránti fogékonysága, és mélyül az utóbbiak elméleti pedagógiai érdeklődése, tudása. Ez a szoros

szakmai kapcsolat a tanári szakdolgozatban és a tanári képesítő vizsgában (amelyről az alábbiakban lesz szó) válik még inkább kézzelfoghatóvá.

- Az elmélet és a gyakorlat szerves kapcsolatát – az előzőekben leírtak mellett – a leginkább látványos módon a *gyakorlótanítások szervezeti keretei* jelentik a PPKE BTK-n.
- A bölcsészkar 1992-ben minden tekintetben *tabula rasáról* indult. Így a tanárképzésnek sem voltak meg a gyakorlati képzés szempontjából szükséges feltételei, a gyakorlóiskolák. Ezt a szükségszerűséget elfogadva úgy döntöttünk, hogy a gyakorlatokat olyan külső gyakorlólhelyeken szervezzük meg, amelyek felkérésre szívesen vállalják a gyakorlatok lebonyolítását, és néhány vezetőtanárt ajánlani is tudnak. Az iskolák és a vezetőtanárok felkutatása az 1995/96-os tanévben intenzív formában megtörtént, és folyamatosan azóta is tart. Az iskolák és a vezetőtanárok kiválasztását minden esetben óralátogatások és szakmai beszélgetések előzték meg. A vezetőtanárok továbbképzéséről folyamatosan gondoskodunk. Az ún. bázisiskoláink hálózatában ma már több mint 40 iskola vesz részt az ország minden részéből. Katolikus és önkormányzati intézmények, 12 évfolyamos iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák egyaránt találhatók közöttük. Valamennyien nyitottak az egyéni és csoportos hospitálások, hallgatói megfigyelések, kísérletek és interjúk előtt. Ez a sokszínűség élő, megint csak eleven kapcsolatot teremt a pedagógiai gyakorlat és az egyetemen oktatott elméleti tárgyak között. Saját ellenőrzéseinkből és hallgatóink visszajelzéseiből ma már bizonyossággal tudjuk, hogy a gyakorlólhelyeken eltöltött időt a tanárrá válásuk szempontjából rendkívül hasznosnak tekinthetjük. Az utolsó éves gyakorlótanítás mintegy megkoronázza és szerves egységbe fogja mindazt, amit megelőző egyetemi tanulmányaik során magukévá tettek a tanárjelöltek.
- Ez természetesen más pedagógusképző intézmények esetében is így van. Ami a PPKE BTK tanárképzésében sajátos, az az a körülmény, hogy a karon a gyakorlótanítások szakmai irányítása, szervezése és ellenőrzése egyaránt a Pedagógiai Intézet hatáskörébe soroltatott a kezdetektől, 1996-tól fogva. A gyakorlótanítások szakmai irányító dokumentumait, formanyomtatványait a Pedagógiai Intézet készítette el és fejleszti folyamatosan, így módjában áll a neveléstudományi szempontok érvényesítése a pedagógusképzés befejező szakaszában. A bázisiskolák és a vezetőtanárok kiválasztásában az intézetvezető saját hatáskörben dönt. (A vezetőtanárok esetében értelemszerűen együttműködik és egyetértésre jut a szakos tanszékek vezetőivel.) A tanárjelölteket ugyancsak az intézet osztja be gyakorlótanításra (e feladatában a Tanulmányi Osztály a közreműködő fél). E megoldás arra teremt lehetőséget, hogy a tanárjelölt és a vezetőtanár egymás mellé rendelése egyaránt szolgálhassa a hallgató fejlődését és a vezetőtanár szakmai törekvéseinek kielégítését. Ez azért lehetséges, mert a beosztásban döntő szavuk van a tantárgypedagógiákat oktató kollégáknak, akik személyesen is jól ismerik mind a hallgatókat, mind a vezetőtanárokat, ugyanis a gyakorlótanítások látogatása és a vezetőtanárokkal való napi kapcsolattartás mindannyiuk munkaköri feladata. Ide kívánczok még az is, hogy a tanárjelöltek külső vizsgatanításainak egy részén részt vesz a szaktanszékek vezetője vagy valamelyik oktatója is. Ezek a professzori jelenlétek egyfelől növelik a tanári hivatás presztízsét az egyetemi oktatáson belül, másfelől időről időre szembesítik a szaktanszékek oktatói karát a közoktatás valódi körülményeivel és igényeivel.

A kétszakos tanárképzés

A neveléstudomány elméletének és a pedagógiai gyakorlatnak a szerves kapcsolatát tehát nemcsak kitűzött célnak vagy tetszetős jelszónak tekinthetjük a PPKE BTK-n, hanem olyan valóságnak, amelyet – jóllehet még sok tekintetben javításra szorul – az említett szervezeti intézkedések megfelelőképpen szolgálnak.

A PPKE BTK kezdettől fogva *kétszakos* tanárokat képez. A hallgatók két szakja nem szükségszerűen tanári szak. A kétszakosság követelményének eleget tehetnek úgy is, hogy egy tanári szakot egy nem tanári szakkal párosítanak, vagy másikat egyetemen vagy karon végzik másik szakos tanulmányaikat. A Jog- és Államtudományi Kar képzésének megindulása óta például nem ritkák a tanári szakot jogi tanulmányokkal párhuzamosan végző hallgatók. (Érdekes tapasztalat, hogy sokukban erőteljes a pedagógiai kérdések iránti érdeklődés és fogékonyság.)

A két tanári szak az iskolák munkaerőigénye, tehát a végzősök munkaerőpiaci lehetőségeinek szempontjából rendkívül előnyös. A majdani, mindkét tantárgyát párhuzamosan tanító középiskolai tanár szerepére azzal is segítjük felkészülni a jelölteket, hogy a gyakorlattanításukat egy időben, ugyanabban a közoktatási intézményben szervezzük meg. Ez a kezdetben ellenállást kiváltó intézkedés mára egyértelműen beváltotta a hozzá fűzött reményeket.

4. A párhuzamos alapképzés jellemzői

A karon a tanárképzés – az *1. fejezetben* vázolt történeti fejlődés után – ún. *párhuzamos alapképzés* keretében folyik, ami a gyakorlatban a következőket jelenti.

A PPKE BTK-n jelenleg 23 szakon, többnyire klasszikus bölcsészeti szakokon folyik alapképzés. Közülük 11 a *tanárképes szak*², vagyis az olyan szak, amelyet a MAB a bölcsészet mellett tanári szakként is akkreditált. A tanárképes szakra felvett hallgató maga dönti el, hogy bölcsészeti diplomája mellé kíván-e vagy sem tanári képesítést is szerezni, és ennek megfelelően felveszi-e vagy sem a szükséges pszichológiai-pedagógiai tanegységeket. E döntésben kizárólag az önkéntesség játszik szerepet. Mindazonáltal a Pedagógiai Intézet megragad több lehetőséget is arra, hogy ezt a döntést szakmai szempontból megsegítse, és akár az igen, akár a nem irányába lökést adjon a bizonytalankodóknak.

A lehetőségek száma nem csekély: csoportos és egyéni tájékoztatók, beszélgetések, plakátok, tanrend, intézeti honlap. A legelső ilyen helyzet mindjárt a tanulmányok megkezdése előtti napokban rendezett hagyományos gólyatáborban adódik. Ezekben az alkalmakon a pedagógus pálya szépségeinek felmutatása mellett a nehézségeire hívjuk fel elsősorban a hallgatók figyelmét. Arra, hogy a tanári hivatás plusz vállalásokat és olyan helytállást követel meg annak gyakorlójától, amelyeket mi már a képzés során elvárunk a jelöltektől. (Ilyenek például az előadásokon és a szemináriumokon való kötelező részvétel, az órák pontos kezdése és befejezése, sok önálló gyakorlati hallgatói munka, taneszközök kötelező használata a hallgatói

² Angol nyelv és irodalom; filozófia; francia nyelv és irodalom; latin nyelv és irodalom; magyar nyelv és irodalom; német nyelv és irodalom; olasz nyelv és irodalom; spanyol nyelv és irodalom; szlovák nyelv és irodalom; történelem.

kiselőadásokon, együttműködés a tanárjelöltek között, sok hospitálás, mikrotanítások, kellő alázat a gyakorlótanítás idején az iskola pedagógiai rendszere iránt, konszolidált megjelenés, tiszta beszéd, az órákon való aktív részvétel, felkészülés a vitákra stb.) Elmondjuk azt is, hogy kiknek ajánljuk és kiknek nem a tanári szak felvételét.

E rá- és lebeszélő tájékoztatók után a hallgatók szabadon döntenek. Egy egyszerű szándékbejelentést követően megkezdik felvenni a tanári képesítéshez szükséges tanegységeket az ajánlott sorrend figyelembevételével (erről l. a 3. fejezetet).

Ettől kezdve tanulmányaikat az érvényes tanulmányi és vizsgaszabályzat szabályozza. Vagyis az adott szemeszterben felvett tanegységeket abszolválniuk kell. A tanulmányi kötelezettségek félévenkénti teljesítése után azonban nem kötelesek folytatni a tanári felkészülést: bármikor abbahagyhatják. Ilyen esetekben tanári diplomát nem, csak bölcsészdiplomát fognak kapni.

A tanári szakot menet közben leadók számáról egyelőre nincsenek pontosan mért, csak becslést adataink. Eszerint legfeljebb 10%-ra tehető a tanári képzésből kilépők száma. Az ismert esetekben a pálya iránti elköteleződés hiánya, illetőleg a pedagógus pályán várható jövedelem fiatalok számára elfogadhatatlanul alacsony szintje a leggyakrabban előforduló motívum. Megtörténik azonban az is, hogy a Pedagógiai Intézet javasolja a hallgatónak a tanári képzésből való kilépést. Erre akkor kerülhet sor, ha szaktárgyi tudásának hiányai, pszichológiai-pedagógiai felkészültségének nem megfelelő színvonala vagy a pálya szakmai követelményeihez való nem megfelelő hozzáállása révén joggal vélelmezhető, hogy nem alkalmas a tanári pályára. A javaslatot minden esetben körültekintően, tapintatosan, a személyiségi jogokra maximális figyelemmel tesszük meg. A hallgató természetesen mérlegel, hogy hallgat-e a tanácsra, vagy sem. Mindkét megoldásra adódott már példa a tanárképzés tízéves története alatt. Előfordult olyan eset is, hogy a gyakorlótanítást felettébb lazán kezelő tanárjelöltet elégtelenre minősítette a vezetőtanára. A hallgató nem adta le a tanári szakot: összeszedte magát, megismételte a gyakorlótanítást, és – miután komolyan vette a feladatot – jó eredménnyel be is fejezte. Az intézet által képviselt szakmai szigort a közoktatás tanulóinak érdekei indokolják. Az eredmény – ha nem is mérhető – megmutatkozik. A követelmények komolyan vétele pozitívan hat vissza a tanárképzésben eltöltött szemeszterek munkamoráljára is.

4.1. Tanári szakdolgozat és képesítővizsga

A tanári szakdolgozatot a PPKE BTK valamennyi tanári szakján portfólió formájában kívánjuk meg elkészíttetni az alábbi módon:

A hallgatónak le kell adnia egy dokumentációgyűjteményt, amely tartalmazza és rendszerezi legfontosabb pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani munkáit (szemináriumi dolgozatokat, hospitálási jegyzőkönyveket, megfigyelésekről készült feljegyzéseket, óravázlatokat stb.) A gyűjteményhez összegző tanulmány készül, amelyben a jelölt reflektál a tanárrá válásának különböző állomásaira, illetve kifejti a leendő tanári ars poeticáját.

Ez a munka más szakdolgozatokkal egyenlő súlyú, ám a hangsúly itt az elméleti tananyag *gyakorlati alkalmazásán* van, illetve a kettő szintézisét valósítja meg. Az egyes alkotóelemek annyiban kapcsolódnak egymáshoz, hogy valamennyi a jelölt szakmai fejlődését szolgálja, és a reflektív tanáregyéniesség kialakulásához szeretné hozzásegíteni a hallgatót.

A képesítővizsga a 111/1997. (VI.27.) sz. Kormányrendelet mellékletének 4.3. és 4.4. pontja szerint a záróvizsga részét képezi. A tanári képesítővizsgára bocsátásnak feltétele, hogy a jelölt pedagógia tárgyú szakdolgozatot adjon be, amelyben tanúsítja, hogy „tanulmányaira alapozva önállóan képes az adott szak tanításával, valamint a neveléssel összefüggő ismeretanyag szintetizálására és alkotó alkalmazására” (idézet a rendeletből).

A tanári képesítővizsga a záróvizsga keretein belül, de külön háromtagú bizottság előtt zajlik, és két részből áll:

1. A pedagógiai dokumentációval kapcsolatban előzetesen feltett tanári kérdésekre,
2. az adott tantárgy tanításával kapcsolatos tételre válaszol a jelölt.

4.2. A tanári szak tanterve

Célok, feladatok

A tanárképzés célja olyan tanárok képzése, akik korszerű pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkeznek az iskola világával összefüggő jelenségek megismerésében, megértésében és kezelésében, képesek a választott tantárgy középiskolai (10–18 éves korú fiatalok) oktatására.

Feladata a választott szaktudomány és tanítása, valamint a tanári hivatás elméleti és gyakorlati ismeretanyagának közvetítése, a tanárjelöltek tanári képességeinek fejlesztése, az iskolai és az iskolán kívüli pedagógiai feladatok szervezésére való felkészítés.

A tanárképzés funkciói: a képzés megalapozza a pedagógus hivatás és szakma elméleti ismereteit és gyakorlati képességeit, elősegíti ezek kölcsönhatását; felruházza a hallgatókat a szakma történetének, fejlődésének ismeretével; képessé teszi őket arra, hogy korszerű ismeretek birtokában, felelősséggel és szakértelemmel tudják vállalni a 10–18 éves gyerekek, illetve ifjak nevelését-oktatását; alkalmassá teszi őket arra, hogy alkotó módon tudjanak hozzájárulni a nevelésügy fejlődéséhez.

Képzési programunk – a kormányrendeletnek megfelelően, annak minimális óraszámát kissé meghaladva – 645 órára épül, és egy tanári szak esetén 44 kreditpontot ér. A hallgatóknak számos szabadon választható tanegység felvételét kínáljuk mindkét intézetben, aminek felvétele nem kötelező, de elvégzéséért kreditpont jár.

A 645 óra megoszlása a következő:

| | |
|--|---------------------|
| Pedagógiai és pszichológiai alapképzés | 180 + 165 = 345 óra |
| Tantárgypedagógia (szakmódszertan): | 150 óra |
| Iskolai gyakorlatok | 150 óra |
| Összesen | 645 óra |

4.3. A tanárképzés tanegységlistája

| Tanegység | Heti óraszám | Félévi óraszám | Jelleg | Beszámolás | Kredit | Ajánlott félév |
|---|--------------|----------------|------------------|------------|--------|--------------------|
| 1. Alapozó tanegységek | | | | | | |
| Személyiség-lélektan | 2 | 30 | ea. | koll. | 2 | 1. vagy 3. |
| A pszichológia alapjai | 1 | 15 | ea. | koll. | 1 | 2. vagy 4. |
| Fejlődéslélektan | 2 | 30 | sz. | gyj. | 2 | 2. vagy 4. |
| Nevelésméлет és hátránykompenzáció | 2 | 30 | ea. | koll. | 2 | 3. vagy 5. |
| Nevelésméлет és hátránykompenzáció | 2 | 30 | sz. | gyj. | 1 | 3. vagy 5. |
| Nevelés- és szociálpszichológia | 1 | 15 | ea. | koll. | 1 | 3. vagy 5. |
| Szociálpszichológia az iskolában | 2 | 30 | sz. | gyj. | 2 | 3. vagy 5. |
| Didaktika és oktatás-szociológia | 2 | 30 | ea. | koll. | 2 | 4. vagy 6. |
| Didaktika és oktatás-szociológia | 2 | 30 | sz. | gyj. | 1 | 4. vagy 6. |
| Neveléstörténet | 2 | 30 | ea. | koll. | 2 | 1. vagy 3. vagy 5. |
| Komplex pedagógia-pszichológia szigorlat | – | – | szigorlat | szigorlat | 4 | 4. vagy 5. vagy 6. |
| 2. Alkalmazott tudományok | | | | | | |
| Tanári képességfejlesztő szeminárium (kötelező) | 2 | 30 | sz. | gyj. | 1 | 5–10. |
| Tanári képességfejlesztő gyakorlatok (ajánlott) | (2) | (30) | sz. | gyj. | (1) | 6–10. |
| Összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat | | 60 | önálló gyakorlat | gyj. | 4 | 6. vagy 7. vagy 8. |
| Szem. fejl. zavarok | 1 | 15 | ea. | koll. | 1 | 1–10. |
| Szem. fejl. gyakorlat | 2 | 30 | gy | gyj. | 1 | 1–10. |

| Tanegység | Heti óra-szám | Félévi óra-szám | Jelleg | Beszámolás | Kredit | Ajánlott félév |
|--|---------------|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|--------|----------------|
| 3. Tantárgypedagógia és iskolai gyakorlatok | | | | | | |
| Tantárgypedagógia (szakmódszertan) | 2 | 30 | ea. | koll. | 2 | 7. |
| Tantárgypedagógia (szakmódszertan) | 2 | 30 | sz. | gyj. | 1 | 7. |
| Tantárgypedagógia (szakmódszertan) | 2 | 30 | ea. | koll. | 2 | 8. |
| Tantárgypedagógia (szakmódszertan) | 2 | 30 | sz. | gyj. | 1 | 8. |
| Tantárgypedagógia (szakmódszertan) | 2 | 30 | sz. | gyj. | 1 | 9-10. |
| Iskolai pedagógiai gyakorlat | | 45 | egyéni és csoportos gyakorlat | gyj. | 3 | 9. vagy 10. |
| Iskolai tanítási gyakorlat | | 45 | egyéni gyakorlat | gyj. | 3 | 9. vagy 10. |
| Tanári szakdolgozat | | | önálló | gyj. | 4 | 10. |
| Tanári képesítővizsga | | 645 óra | | Koll.: 9 Gyj.: 14 Szig.: 1 | 44 | |

* Jelmagyarázat: ea. = előadás, sz. = szeminárium, gy. = gyakorlat, gyj. = gyakorlati jegy; koll. = kollokvium, szig. = szigorlat
A **BPED**-kódok a pedagógiai, a **BPST**-kódok a pszichológiai tanegységeket jelölik.

A fentiekben felsorolt tanegységeken túl a tanár szakos hallgatók részére a kar általános értelmiségképző tárgyai között kötelező jelleggel meghirdetjük még a következő tanegységeket: szociológiát, politikatudományt, közgazdaságtant, esztétikát. A felsorolt stúdiumok természetesen nemcsak a tanárképzést, hanem a teljes bölcsészképzést szolgálják. Időkeretük a 645 órán felül van. Oktatói állományuk a kar más szervezeti egységeihez tartozik (Szociológia Intézet, Történettudományi Intézet, Filozófia Intézet).

4.4. A tanárképzés személyi feltételei

A PPKE BTK-n folyó tanárképzés az *előző fejezetben* vázolt sajátosságai kijelölik azokat a speciális elvárásokat, amelyeket az oktatókkal kapcsolatban a kar megfogalmaz, és amelyek alkalmazási szempontok is egyben. Ez a sokrétű igény (iskolai tanítási gyakorlat, tudományos tevékenység vagy erre való alkalmasság és készség, a célokkal való azonosulás) és az annak való megfelelés csak lassú személyi építkezést tesz lehetővé. A Pedagógiai Intézet és a tanárképzésben vele együttműködő Pszichológiai Intézet tanárképzésben részt vevő oktatói létszáma

mindazonáltal megfelelő mértékben növekedett a hallgatói létszámnövekedéssel párhuzamosan. Az *alábbi táblázat* ezt a növekedést jól mutatja a tanárképzés megkezdésének (1994/95) tanéve és a jelen tanév között.

A tanárképzésben részt vevő oktatók létszámának alakulása (részletesen lásd az 1. mellékletben)

| | 1994/95 | 2003/2004 |
|------------------------------|---------|-----------|
| Főállású oktatók száma | – | 18 |
| Óraadók, szerződésesek száma | 2 | 14 |
| Minősített oktatók száma | 1 | 7 |
| Doktori iskolába járók száma | – | 6 |

Főtantárgyfelelősök 2003/2004-es tanévben

| Főtantárgy (főtárgy) megnevezése | Főtárgyfelelős neve |
|----------------------------------|--|
| Didaktika | Dr. Hoffmann Rózsa (PhD) egyetemi docens |
| Nevelésmélet | Dr. Gombocz Orsolya (PhD) egyetemi adjunktus |
| Neveléstörténet | Dr. Mikonya György (PhD) egyetemi docens |
| Szaktudományok | Dr. Kormos József (PhD) egyetemi adjunktus |

A személyi állományra a pedagógushivatás és a PPKE BTK iránti magas fokú elkötelezettség erőteljesen jellemző. A kar fizikai és szellemi építkezésének közös élménye összetartó, a lényeges kérdésekről azonosan vélekedő tanári kart eredményezett. Meghatározó a közös értékrend és az együttesen kidolgozott célok, eljárások egyöntetű vállalása.

Az oktatók munkáját az intézetvezető ellenőrzi és értékeli. Ő tesz javaslatot a dékánnak a határozott idejű munkaszerződések meghosszabbítására, vagy indokolja a szerződések meghosszabbítására vonatkozó nemleges indítványt. Az értékelés alapjául a következő kritériumok szolgálnak:

- az oktatómunka eredményes végzése a szemeszter elején bemutatott tematikák és a hallgatói visszajelzések (kérdőívek) alapján;
- a vizsgáztatás színvonala (hallgatói kérdőívek alapján);
- tudományos tevékenység, publikációs aktivitás;
- az intézet kutatásaiban, fejlesztéseiben és egyéb munkáiban való részvétel;
- a közösen kitűzött célokkal való gyakorlati azonosulás;
- munkafegyelem, adminisztrációs fegyelem, együttműködés.

A tanárképzés tízéves történetében két ízben fordult elő, hogy oktató munkaszerződését a felsorolt kritériumok némelyikének való meg nem felelés miatt nem javasolta meghosszabbítani az intézetvezető.

A tanárképzés munkáját a Pedagógiai és a Pszichológiai Intézetben egyaránt egy-egy taneszközi demonstrátor és titkárnő segíti.

Külön említést érdemelnek e helyen a külső vezetőtanárok, akiket külső munkatársaknak tekintünk. Kiválasztásukban oroszánrészt vállalnak a tantárgypedagógiákat oktató kollégák, de részt vesznek a folyamatban a szaktanszékek vezetői is. A kiválasztásukat óralátogatás és személyes beszélgetés előzi meg. Az egyetemi tantárgypedagógiát oktató kollégák úgyszólván

napi kapcsolatban állnak a vezetőtanárokkal. Ennek első állomása a minden szemeszter elején megrendezett vezetőtanári továbbképzés, amelyet hol együttesen, hol szakonként szervezünk. A következő lépést a tanárjelöltek küldésével kapcsolatos konzultációk jelentik. Ezután a vezetőtanárok írásban megküldik ütemtervüket az intézeti kollégának, aki megszervezi a hallgatók tanítási óráinak látogatását. A gyakorlótanításoknak átlagosan 65%-át tudjuk személyes látogatásokkal is ellenőrizni. Amennyiben erre kapacitás hiányában vagy időpontütközés miatt nem tudunk alkalmat teremteni, a tanárjelöltek munkájának nyomon követése és a vezetőtanárral való kapcsolattartás telefonon vagy írásban történik.

A vezetőtanárok munkájának ellenőrzése a személyes látogatások és beszélgetések során, a tanárjelöltekről készült szóbeli értékelés alapján, valamint a hallgatói visszajelzések szerint történik meg. A legjobb értékelést kapott vezetőtanárok foglalkoztatását minden más szempontot megelőzően garantáljuk a következő félévben is. A megfelelő munkát végzőkhöz is többnyire irányítunk tanárjelölteket, amennyiben elegendő adott szakos végzős hallgató jelentkezik gyakorlatra az adott félévben. A negatív értékelést kapott vezetőtanárt a későbbiekben nem alkalmazzuk.

A foglalkoztatásból kieső vezetőtanárok nem jelentenek hiányt, mert minden félévben több vezetőtanár áll rendelkezésünkre, mint ahányhoz hallgatót tudunk irányítani. Utánpótlásukról egyébként folyamatosan gondoskodunk. Minden félévben megjelenik egy-egy új név a listán, miközben el is marad néhány. Ez utóbbiak nemcsak (és nem elsősorban) az az oka, hogy meg nem felelésük miatt nem kívánjuk őket már foglalkoztatni. A munkahely-változások, a pályaelhagyások, a különböző egészségügyi és családi problémák, az elfáradás jelentik a vezetőtanári összetétel évi 5–8%-os mozgásának okait.

Vezetőtanáraink számának alakulása a tanítási gyakorlat kezdetétől máig:

| 1996/97 | 2003/2004 |
|---------|-----------|
| 48 | 190 |

4.5. A tanári szak helye a kar képzési struktúrájában

A tanári szak sajátos helyet foglal el a kar képzési struktúrájában. A Pedagógiai Intézet keretében – egyelőre – nem folyik pedagógia szakos alapképzés. Így az intézet a Pszichológiai Intézettel együttműködve, az ún. szaktanszékekre, illetve -intézetekre építve látja el a tanárképzés feladatát.

A kar képzési profiljában szereplő szakoknál a felelős intézetekkel, illetve tanszékekkel a tanári szak gazdájának, a Pedagógiai Intézetnek mellérendelt kapcsolata van. E kapcsolat működőképességét – a Campuson kialakult személyi ismeretségeken mint informális csatornákon túl – négy szint formálisan is biztosítja:

- a kari tanács mint a kar legmagasabb szintű döntéshozó testülete, amelynek a legtöbb intézetvezető, köztük a Pedagógiai Intézet vezetője is tagja;
- az intézet-, illetve tanszékvezetők értekezlete mint rendszeresen ülésező konzultatív testület;
- a tantárgypedagógiát oktató kollégák személye, akik bár formálisan a Pedagógiai Intézet tagjai, munkakapcsolataik révén a szaktanszékekhez is tartoznak;
- a tanszéki titkárnők rendszeres értekezletei és informális kapcsolataik.

Mindezeket segíti a kar belső információs rendszere (beleértve az egy-két éve létesült intézeti honlapokat), amely a Campusra történt kiköltözéstől kezdve számítógépes hálózaton keresztül megfelelőképpen működik.

Az így kiépült hierarchiában a tanári szak elegendő információval rendelkezik, önmagáról minden szükséges információt közzé tud tenni, és problémamentesen együtt tud működni a társintézetekkel.

A nem tanárképes szakokkal voltaképpen nincs szerves kapcsolat. A kari tanács és az intézetvezetői értekezletek elegendő teret biztosítanak a szükséges információk kicserélésére.

Az intézetek közötti együttműködés kritikus pontját jelentette a kezdeti időkben a tanárjelöltek iskolai gyakorlata. Az iskolai hospitálások miatt szükségszerű alkalmankénti egy-egy napos hallgatói „hiányzások” sehol sem jelentettek számottevő problémát. A végzősök két hónapos iskolai pedagógiai és tanítási gyakorlatát azonban az első években nehezen tudták kezelni a szakos intézetek, amelyek az V. évfolyamra is több tanegységet terveztek. A konfliktusok elsősorban a nem tanárképes szakot másodikként felvett hallgatók körül keletkeztek, akik nemigen tudtak egy időben eleget tenni az iskolai kötelező jelenlét és az egyetemen előírt óráik látogatása iránti köteleességeiknek. Minden ilyen természetű konfliktus egyéni kezelést és körültekintő szervezést igényelt éveken keresztül a Pedagógiai Intézettől és a tanulmányi osztálytól. A kötött tanrend feloldása, a kreditalapú, szabad tanegységlistás képzési formára történő áttérés ezeket a problémákat máris meg tudta oldani.

4.6. Hallgatók

A kar hallgatói az ország minden részéről és a határon túli magyar területekről verbuválódnak. Külföldi, idegen ajkú hallgatóink számaránya elenyésző.

A jelentkezőknek mintegy 55%-a katolikus vagy más egyházi középiskolában érettségizett. Létszámarányuk – csökkenő ütemű – emelkedést mutat az utóbbi három évben. Ugyanez az arány mutatható ki a felvett hallgatók között is. Ez a hallgatói összetétel meghatározó jelentőséggel bír a kar szellemiségének alakulásában.

A nem tanárképes szakok (pl. kommunikáció, pszichológia, szociológia) felfutásának következtében az egyes évfolyamok hallgatóinak átlagosan 60%-a lép be a tanárképzésbe. Lemorzsolódásuk nem jelentős (l. az 1. és 2. fejezet adatait). Így a nappali alapképzésben levőknek valamivel több mint 50%-a szerez évente tanári képesítést. Számokkal kifejezve ez 250 feletti évfolyamlétszámot jelent.

Az építkezéssel együtt járó óriási mennyiségű munka nem tette még lehetővé, hogy pontos méréseket végezzünk hallgatóink szociokulturális háttéréről, motivációikról vagy a tanári pálya iránti elkötelezettségükről. A pedagógiai szemináriumok hagyományos kikérdezéses módszereivel, esetenként egy-egy kérdőíves interjúval azonban vizsgáltuk, és tanszéki értekezleteken összegeztük a fenti mutatókat. Ezeknek az információknak alapján a következőkkel jellemezhetjük a tanári szakra jelentkezett hallgatóinkat.

- A többség a társadalom középrétegéhez tartozó nagy- és kisvárosi családokból származik. Csökken a faluról jövő fiatalok száma.

- Az utóbbi négy évben már nem számítanak ritkaságnak a szakközépiskolákban érettségizett bölcsészhallgatók.
- A tanári szakra jelentkezettek nagy többsége (70%-uk) erős érdeklődést, esetleg vonzódást érez a tanári pálya iránt. Azonban 10%-nál nem tehető többre azoknak a száma, akikben az érdeklődés már határozott szándékkal, eltökéltséggel is párosul. A legtöbben azt fogalmazzák meg, hogy a közoktatás körüli állandósult politikai viharok és a pedagógusok alacsony életszínvonal iránti kilátásai visszariasztják őket a pályától, ugyanakkor nem tartják kizártnak az indulás pillanatában, hogy mégis tanárként kezdjék majd meg a munkájukat. A képzés során az ő megnyerésükre biztató kilátásaink vannak.
- A jelöltek mintegy 30%-át nem érdekli erősen a pedagógusképzés. Csakis a munkaerőpiaci esélyeik latolgatásának eredményeképpen jelentkeznek a tanári szakra. A szak felvehetővé és leadhatóvá tételének kezdete (l. 1–2. fejezet) óta azonban megértik és elfogadják, hogy a képzés teljes ideje alatt őket is potenciális utódoknak tekintjük, és semmiféle kedvezményben sem részesülhetnek.
- Hallgatóink szorgalmával és műveltségével változó mértékben elégedett a tanári kar. A relatíve nagy létszám mindig nagy szélsőségeket takar. Úgyszólván minden évfolyam és minden szemináriumi csoport felmutat néhány kiváló képességű és a tanári pálya iránti elkötelezettség tekintetében biztató hallgatót, de meg-megjelenik az ellenkező pólus is. Egyértelműen megfigyelt jelenség azonban az olvasottság mértékének és az általános műveltség színvonalának sajnálatos csökkenése.
- A rendszerességgel végzett kérdőíves vizsgálatok eredményeire támaszkodva megbízható képünk van arról, hogy hogyan értékelik a tanárjelöltek a pedagógiai felkészítésük színvonalát, az előadások, szemináriumok és gyakorlatok hasznosságát, a szakos képzéshez, valamint elvárásaikhoz viszonyított minőségét, az oktatók munkáját. A részben ötfokozatú skálán kifejezett hallgatói értékelések átlageredményei 1998-ban 4,0 körül mozogtak. A legutolsó felmérésünk (2003) átlageredményei 4,5 felettiak voltak.
- Hasonlóképpen vizsgáltuk azt, hogy hogyan vélekednek a vezetőtanárok a tanárjelöltjeink szakmai és pedagógiai felkészültségéről, az iskolai munkához való hozzáállásukról. Az első két érték 4,2 és 4,3 volt, a harmadikra 4,7-es átlagosztályzatot kaptak a pázmányos hallgatók.
- Nem szisztematikus formában, de iskolaigazgatókkal történő gyakori találkozásaink alkalmával rendre kikérdezzük őket arról, hogy hogyan állják meg a helyüket volt hallgatóink a pályán. Az így szerzett információkat – amelyek megelégedésünkre egyértelműen pozitívak – mind felhasználjuk az éves és a féléves szakmai munka tervezésekor.
- Nem sikerült még megoldani a volt hallgatók pályájának nyomon követését. Ez az igény többször megfogalmazódott már az intézetben. Esélyt látunk arra, hogy kari szinten rövidesen megteremtődik e rendkívül fontos információforrás megszervezésének lehetősége.

4.7. Tárgyi feltételek és finanszírozás

A tanárképzés egyik kari bázisa a Pedagógiai Intézetben található. A Campus épületei közül a Catharineum nevű épület mintegy felét foglalja el a Pedagógiai Intézet. Itt három szemináriumi helyiséggel rendelkezik önállóan, továbbá külön titkársággal, tanszéki szobákkal. Ezen-

kívül természetesen használjuk a Campus előadótermeit és egyéb helyiségeit. A Pszichológiai Intézet a Stephaneum épületben önálló titkársággal, tanári szobákkal rendelkezik, az órák megtartásához leginkább az épület előadó- és szemináriumi termeit használjuk. A tanárképzés könyvtári állománya az 1995-ös indulás óta ütemesen gyarapszik: a központi könyvtár, a Pedagógiai Intézet és a Pszichológiai Intézet kihelyezett tanszéki könyvtári állománya eléri a 2000 kötetet, a meghatározó pedagógiai és pszichológiai szakfolyóiratokkal.

Karunk bekapcsolódott az Oktatási Minisztérium Elektronikus információszolgáltatás programjába, a Campuson létrehoztunk egy EISZ-kabinetet, ahol 36 számítógépen használhatják hallgatóink a központi online adatbázist, s benne a magyar és idegen nyelvű pedagógiai és pszichológiai témájú folyóiratokat. Oktatástechnikai feltételek: 6 számítógép, 4 írásvetítő, 4 videolejátszó és televízió, 1 epidiaszkóp, 3 fénymásoló, 2 videófelvevő (a mikrotanításokhoz).

A felsoroltak alapján a tanárképzés infrastrukturális feltételeit már jelenleg is megfelelőnek tartjuk, de folyamatosan fejlesztjük.

A PPKÉ BTK gazdasági tevékenységét önálló gazdasági igazgatóság irányítja. Az éves mérlegbeszámolókból kitűnik, hogy igen eredményesen. Az egyes intézetek nem képeznek önálló egységet, amennyiben a költségvetés rájuk eső része felett nem gazdálkodnak önállóan. Munkajogi tekintetben sem önállóak. Az előbbi kérdésekben a gazdasági igazgató, illetőleg a dékán, az utóbbiakban a dékán dönt az intézetvezetők javaslatainak kikérése után.

A tanárképzés anyagi forrásai három csatornán keresztül jutnak el a karra, illetőleg az intézetbe:

- a költségvetésből,
- pályázatokból (százalékos aránya ezrelékben mérhető),
- a pedagógus-továbbképzések bevételeiből.

Az intézetek és a tanszékek (így a Pedagógiai Intézet is) a hallgatói létszámhoz és a feladatok jellegéhez mérten éves pénzügyi keretet kapnak, amelynek elköltéséről az intézetvezetők – bizonyos határok között – szabadon rendelkeznek. A tanárképzésre eső hányad a működéshez és a kiegyensúlyozott fejlesztéshez elegendő a karon a kezdetektől fogva.

Az oktatói bérek megfelelnek a felsőoktatásban előírtaknak. Utazási költségtérítésben a jogszabálynak megfelelően részesülnek a többségükben Budapestről kijáró oktatók. A finanszírozás 15 főben maximált szemináriumi csoportlétszámokat tesz lehetővé. A külső vezetőtanárok esetenkénti megbízással egy-egy tanárjelölt után 35–35 000 Ft tiszteletdíjban részesülnek a folyó tanévben. Díjazásukat az inflációt követően fokozatosan emeljük. A bázisiskolák vezetőit vagy magukat az iskolákat nem áll módunkban anyagilag elismerni. A gyakorlótanításból rájuk háruló többletmunkát mindannyian hivatásbeli kötelezettségként végzik.

4.8. A tanárképzés minőségbiztosítási rendszere

A tanárképzés minőségbiztosítása a kezdetektől fogva működik és folyamatosan fejlődik. (Az intézetvezető ilyen irányú szakvégtzettséggel rendelkezik, és tagja a kari minőségbiztosítási bizottságnak.) Az alábbiakban felsoroljuk az ide tartozó rendszer elemeket:

- Rendszeresen tájékozódunk arról, hogy milyen elvárásokat fogalmaz meg a közoktatás és az egyetem a tanárképzéssel kapcsolatban, és e kihívásokra személyi döntésekkel (új alkalmazások, továbbképzések, tanulmányutak, konzultációk, kutatások stb.) törekszünk megfelelni.
 - Az intézet munkáját írásos és szóbeli beszámolók alapján évente értékeljük, az értékelést felterjesztjük a kari tanácsnak, amely annak elfogadásától dönt.
 - Hallgatóink körében évente (néha félévente) kérdőíves vizsgálatot végzünk, amelyben értékelést és javaslatokat kérünk tőlük. (Ezen túlmenően természetesen bekapcsolódunk a kari szintű mérésekbe is, amelyek nem kifejezetten a tanárképzést veszik célba.) A vizsgálatok összegzése után az értékelést intézeti értekezleten végezzük el, és közös döntéseket hozunk a szükséges intézkedésekre.
 - A folyamatok szabályozását (l. pl. az azonos szemináriumok egységes követelményrendszerét, a vizsgákon bevezetendő új módszereket, a gyakorlótanítás követelményrendszerét és szabályait, a tanári szakdolgozat tartalmi és formai követelményeit, a hospitálási naplókat, a könyvtár- és az infrastruktúra használatát stb.) szintén intézeti értekezleten hozott döntéssel közösen végezzük el.
 - A képzési folyamatot és minden érdemi intézkedést dokumentálunk, és megszervezzük az információk eljuttatását az érintettekhez.
- A PPKÉ BTK-n folyó tanárképzést az alábbi SWOT-elemzéssel értékeljük.

| Erősségek: | Javítandó területek: |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Világos célok és értékrend a hallgatók és az oktatók előtt – Élő napi közoktatási kapcsolatok – A pedagógiai gyakorlat magas szintű ismerete: hitelesség – Eszközhasználat – Az oktatói kar egységessége és kiváló szakmai-emberi kapcsolatrendszere – Az oktatói kar szakmai elkötelezettsége – Az iskolai gyakorlatok kialakult rendje – A hallgatók elégedettsége az előadásokkal kapcsolatban – A hallgatók elégedettsége a szemináriumok hasznáról – Mikrotanítások, hospitálások – Szabályozottság – Dokumentáció – Az alap- és a továbbképzés szerves egysége | <ul style="list-style-type: none"> – Kutatómunka és pedagógiai kísérletek – Publikációs aktivitás – Tudományos diákköri tevékenység – A pedagóguspályára való alkalmatlanság hatékonyabb kiszűrése – A nyári pedagógiai gyakorlatok ellenőrzése – A tanári szakdolgozat továbbfejlesztése |

| | |
|--|--|
| <p>Lehetőségek:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A mennyiségi növekedés végeztével nagyobb erővel dolgozni a minőség javításán – Az oktatói kar tudományos színvonalának erősítése (l. doktori iskolába járók) – Pedagógiai folyóirat indítása – Szakmai konferenciák rendezése – Pedagógia szak indítása – A szakirányú továbbképzési kínálat bővítése – Önálló jegyzetek kiadása – A Campus kiépülésével az egyetemi közéletben való intenzívebb részvétel, illetőleg a tanárjelöltek ilyen irányú segítése | <p>Veszélyek:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A további hallgatói létszámnövekedés minőségi romlást eredményezhet – A közoktatás állapota még erőteljesebben elriaszthatja a pályától a legjobbakat – A gyakorlótanítások szervezésének olykor jelentkező nehézségei – A felsőoktatás forráselvonásai hátrányosan érinthetik a tanárképzést – Az új pedagógusképzési modellek más irányt szabhatnak az éppen csak kiépült tanárképzési rendszerünknek |
|--|--|

4.9. Tanártovábbképzés

A Pedagógiai Intézet 1999-ben pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés indítására kért és kapott engedélyt. A jogszabályoknak mindenben megfelelő négy féléves képzés 2000 szeptemberében indult, és azóta is eredményesen folytatódik. Az első két évfolyamon összesen 90 pedagógus kapott már szakvizsgát igazoló diplomát. Az egyes évfolyamokra felvett hallgatók létszámát az alábbi táblázat mutatja be:

| | |
|--------------------|-------|
| 2000/2001-es tanév | 43 fő |
| 2001/2002-es tanév | 47 fő |
| 2002/2003-as tanév | 68 fő |
| 2003/2004-es tanév | 61 fő |

A szakvizsga öt szakirányban nyújt szakirányú felkészültséget a hallgatóknak:

- közoktatási vezető,
- közoktatási szakértő,
- minőségbiztosítási szakértő,
- vizsgálónők,
- vezetőtanár.

A szakirányú továbbképzéssel a közoktatásban jelentkező közvetlen igények kielégítésén túl az a célunk, hogy bázisiskoláinknak, a katolikus közoktatásnak, volt hallgatóinknak és a képzésünk iránt érdeklődő minden pedagógusnak – színvonalas és korszerű képzésük biztosítása mellett – megadjuk az alapképzésükhöz szükséges kiegészítést és az egyetemünkhöz sok szállal kötődés lehetőségét és élményét.

A szakirányú továbbképzés a Pedagógiai és a Pszichológiai Intézet, továbbá a kar más intézeteinek oktatói mellett számos külső szakembert foglalkoztat. A képzésünkre a fentiekben ismertetett minőségbiztosítási rendszer egyaránt érvényes.

5. Utószó

Az írás a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a tanárképzés megindulásának első tíz esztendejét (1994–2004) tekinti át. Azt az időszakot, amikor megteremtődnek a pedagógusképzés legfontosabb személyi és tárgyi feltételei, és létrejön az a bázisiskolai háttér, amely elengedhetetlen feltétele annak, hogy a hallgatók megismerkedjenek a mindennapi pedagógiai praxissal és az elméleti képzés során feldolgozott ismereteket, kialakított kompetenciákat gyakorlati körülmények között is kipróbálhassák. Ennek a 10 esztendőnek az ad külön jelentőséget, hogy az egyetemi oktatási feladatok mellett mindenkinek komoly szervezőmunkát is kellett végeznie, hiszen lényegében a „semmitől kellett teremteni mindent”.³ Ezen időszak történetéhez feltétlenül hozzákapszolható a 2004 januárjában elinduló *Mester és Tanítvány* című konzervatív pedagógiai folyóirat⁴, amelynek *Erkölc*s című tematikus számában ajánlasként dr. prof. Fröhlich Ida, a kar dékánja a következőket írja: *„Folyóiratunk egy katolikus egyetem kiadványa. Küldetésnyilatkozatában az egyetem célként fogalmazta meg a keresztény értékek ápolását és megőrzését, ami természetesen csakis a gyakorlatban kivitelezhető. Oktatási – és pedig főként leendő pedagógusokat oktató – intézmény lévén egyik fő feladatunk ezen értékek ismertetése és átadása az egyetemi ifjúság számára. Értékek, a közösség által hasznosnak elismert elvek nélkül nincs működőképes társadalom. Az értékek határozzák meg a játékszabályokat, amelyek betartásával a társadalom fenntarthatja működését; az értékek jelentik azokat a mezsgyeköveket, amelyek a mindennapi élet jelenségei között tájékozódásunkat lehetővé teszik. ... Semmilyen értékrendszer melletti elkötelezettség nem jelenthet azonban elzárkózást másoktól. A folyóirat saját, értékek iránti elkötelezettsége mellett másokhoz is szólni kíván: szólni más felekezetek képviselőihez és felekezeten kívüliekhez egyaránt. Célja, hogy eszmecserét és párbeszédet folytasson mindazokkal, akik szívükön viselik a magyar nevelés ügyét, felelősséget éreznek az ifjúság sorsa – a jövőnk – iránt.”*⁵ A főszerkesztő Hoffmann Rózsa pedig a következő célokat fogalmazta meg: *„Fórumot kívánunk teremteni mindazon pedagógiai tárgyú igényes írásoknak, amelyek a keresztény pedagógia szemléleti bázisán akár a tudomány, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a pedagógia bármely ágának, illetőleg az oktatáspolitikának különböző kérdéseit és történéseit. – Szeretnénk közölni olyan tudományos érvennyel bíró vagy egyéb igényes írásokat is, amelyek ugyan nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen nyitottak és jóindulatúak az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt. – Lapunkkal hidat akarunk építeni a neveléstudomány és a pedagógiai praxis között meglévő szakadék fölé, hogy összekapcsolódhassék az, ami összetartozik. Célunk továbbá, hogy a lap adjon tájékoztatást a*

³ A szervezőmunkában fontos szerep jutott Pálvölgyi Ferencnek, aki a Pedagógiai Tanszék élén 2003–2004 között teljes jogkörrel helyettesítette Hoffmann Rózst.

⁴ Főszerkesztő: Dr. Hoffmann Rózsa, szerkesztő: Balatoni Kinga. Szerkesztőbizottság: Bagdy Emőke, Bajzák Erzsébet, Gombocz János, Görbe László, Hargittay Emil, Jelenits István, Kelemenné Farkas Márta, Korzenszky Richárd Osb, Lovas István akadémikus, Maróth Miklós akadémikus, Móser Zoltán, Pálhegyi Ferenc, Pálvölgyi Ferenc, Schulek Mátyás, Szakács Mihályné, Tomka Miklós, Tökéczki László.

⁵ <https://btk.ppke.hu/karukrol/intezetek-tanszekek/vitez-janos-tanarkepzo-kozpont/tanarkepzo-tanszek/mester-es-tanitvany/lapszamaink> (2017.11.17.).

pedagógusoknak a pedagógia világának aktualitásairól, és keresse ezeknek a hagyományokra építő megfelelő megoldásait. – Teremtsen kapcsolatot a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között.”

A 2004-ig tartó időszakot alapvetően az alapozás, az építkezés határozta meg, amelynek eredményeként a következő periódusban már a minőségi fejlesztés lehetett és lett a célja a Pázmányon folyó pedagógusképzésnek, de ez már egy új történet.

Mellékletek 1.

| A Pedagógiai Intézet fontosabb munkatársai és óraadói 1995–2004 | | |
|--|---|----------------|
| Név | Oktatott tárgyak | Időszak |
| Dr. Hoffmann Rózsa doc. | Didaktika (ea. szem.); Nevelélmélet (ea. szem.); Tanárképzés szakirány főtantárgyfelelős | 1995– |
| Deschmanné Pálos Emese adj. | Tantárgypedagógia (német) (ea. szem.); Iskolai gyakorlatok szervezése | 1996– |
| Dr. Sávolgy Mária adj. | Tantárgypedagógia (történelem) (ea. szem.) | 1997– |
| Dr. Karlovitz János adj. | Didaktika (ea. szem.) | 1997– |
| Dr. Mikonya György doc. | Neveléstörténet (ea. szem.) | 1997– |
| Liszka Gábor adj. | Tantárgypedagógia (magyar) (ea. szem.) | 1997– |
| Dr. Gombocz Orsolya adj. | Nevelélmélet (ea. szem.) Képességfejlesztő szem. | 1998– |
| Sályiné Pásztor Judit adj. | Tantárgypedagógia (magyar) (ea. szem.); Képességfejlesztő szem. | 1998– |
| Marlok Zsuzsa adj. | Képességfejlesztő szem. Tanárgypedagógia (német) (ea. szem.) | 1998– |
| Dr. Tihanyi Katalin adj. | Didaktika szem. Képességfejlesztő szem. | 1998– |
| Fekete Judit ts. | Tantárgypedagógia (történelem) (ea. szem.) | 1998–2003 |
| Éder Mariann adj. | Tantárgypedagógia (angol) (ea. szem.) Képességfejlesztő szem. | 1999– |
| Medgyessy-Schmikli Norbert adj. | Képességfejlesztő szem. | 1999– |
| Somogyi-Tóth Katalin adj. | Tantárgypedagógia (angol) (ea. szem.) Képességfejlesztő szem. | 1999– |
| Dr. Kormos József adj. | Tantárgypedagógia (filozófia) (ea. szem.) Képességfejlesztő szem. | 1999– |
| Dr. Deme Tamás adj. | Didaktika szem. | 2000– |
| Pileczky Marcell | Tantárgypedagógia (szlovák) (ea. szem.) | 2000– |
| Horányi Krisztina | Tantárgypedagógia (spanyol) szem. | 2000– |
| Megyeri Zsuzsa | Tantárgypedagógia (olasz) szem. | 2000– |
| Ifj. Karlovitz János Tibor | Képességfejlesztő szem. | 2001– |

| | | |
|---------------------------|--|-------|
| Boldizsár Klára | Didaktika szem. | 2001– |
| László Tímea ts. | Tantárgypedagógia (francia) (ea. szem.); Képességfejlesztő szem. | 2001– |
| Dr. Pálvölgyi Ferenc adj. | Nevelélmélet, Neveléstörténet (ea. szem.); Didaktika (ea. szem.) | 2001– |
| Dr. Gloviczki Zoltán adj. | Tantárgypedagógia (latin) (ea. szem.) | 2001– |
| Mészáros György | Nevelélmélet szem. | 2001– |
| Oroszlány Péter adj. | Didaktika (ea. szem.); Képességfejlesztő szeminárium | 2001– |
| Petry Annamária adj. | Tantárgypedagógia (magyar) szem. | 2001– |
| Polákovits Nándor adj. | Tantárgypedagógia (olasz) (ea. szem.); Iskolai gyakorlatok szervezése | 2001– |
| Révész Enkratisz | Tantárgypedagógia (spanyol) szem. | 2002– |
| Dr. Tóth András adj. | Didaktika szem.; Nevelélmélet (ea. szem.) | 2003– |
| Kaposi József | Tantárgypedagógia (történelem) (ea. szem.) | 2003– |

6. Beszélgetés Dr. Hoffmann Rózsával a PPKE BTK pedagógusképzési tevékenységének indításáról

1. Emlékei szerint mikor és ki kérte fel a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a pedagógusképzés elindításának megszervezésére?

A '90-es évek elején az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) alelnöke voltam, a vitákban és döntésekben mindig egy platformon együttműködve a PPKE BTK intézetvezető tanárával, Hargittay Emil professzor úrral. A tanácskozások szüneteiben vele beszélgettem arról, hogy évtizednyi gimnáziumi igazgatói munkámat szívesen felváltanám a tanárképzésben való részvétellel. Akkor már folyamatban volt a PhD-címem elnyerése neveléstudományból, sok tapasztalatot szereztem a pedagógia gyakorlatából, és az OKNT-ben jó rálátásom nyílt a felsőoktatási, elsősorban pedagógusképzési folyamatokra is, minderről gyarapodó publikációim és gyakori előadásokra szóló meghívásaim tanúskodtak. A professzor úr érdeklődéssel hallgatott, és rövidesen meghívott egy mélyebb beszélgetésre, majd bemutatott az akkori dékánnak, Maróth Miklós tanár úrnak. E beszélgetések eredményképpen 1995-ben felkérést kaptam dékán úrtól a PPKE BTK-n akkoriban indult tanárképzés előkészítésére és megszervezésére. Az első évben külsős szerződéssel tartottam meg a nekem kiosztott órákat, majd 1996 szeptemberétől már a tanárképzés egészének végig gondolására és megszervezésére kaptam felkérést.

2. Melyek voltak a legfontosabb szakmai elképzelései a tanárképzés beindításával kapcsolatban? Mennyiben akarta, hogy az egyetemen kialakuló képzés más legyen, mint a többi egyetemen folyó oktatás?

A tanárképzést a szakos tudományos képzéssel szoros kapcsolatot tartó, ám egységes szerves folyamatnak tartottam és tartom, amely elsősorban a professzionális tanári munkára való alkalmasságra készít fel. Ennek – hangsúlyozom, hogy a szakos képzésre ráépülve – négy meghatározó eleme van: 1. a pszichológia, azaz a gyerekekről, az emberekről és a társadalmi kapcsolatok működéséről szóló tudás; 2. a nevelés, a tanítás és tanulás törvényszerűségeinek és kivételeinek, az oktatási rendszerek funkcionálásának ismerete, azaz a klasszikus neveléstudományi képzés; 3. a tantárgy-pedagógiák, azaz – tévesen leszűkítve ezek tartalmát – a szakmódszertanok; 4. végül mindezek megkoronázásaként a képzés során megszerezhető, terepen végzett, kontrollált gyakorlatok.

Elgondolásom szerint a 2–4. pont alatt említett tartalmaknak egymással szoros, többszörös áttétellel rendelkező kapcsolatban kellett megjelenniük a képzés során mindvégig. Vagyis úgy alakítottuk ki a tanárképzés rendszerét, hogy annak tartalmi meghatározása és szervezeti összefogása egyetlen irányító egység, jelesül a Pedagógiai Intézet felelőssége legyen. Újdonság volt (és maradt mindmáig) tehát, hogy a Pedagógiai Intézet tanárai és munkatársai nem pusztán tudományos munkát végeztek és előadásokat tartottak, illetve szemináriumokat vezettek, hanem kölcsönösen részt vettek a tantárgy-pedagógiai képzésben, és naprakészen bővítették a gyakorlati helyek számát, látogatták a vezetőtanárokat és a gyakorlótanításokat, továbbképzésekkel is segítve a vezetőtanárokkal kialakult együtt gondolkodás erősítését.

A döntő különbséget a nálunk magától értetődően meglevő keresztény elkötelezettség mellett a hangsúlyos gyakorlatorientálásban látom.

3. Hol helyezkedett el induláskor a tanárképzés a BTK struktúráján belül, kikkel, mely egyetemi tanszékekkel, intézetekkel állt kapcsolatban, esetleg vitában?

A tanárképzésért felelős önálló szervezeti egység a Pedagógiai Intézet lett és maradt, benne a tantárgy-pedagógiákat oktató kollégák egyenrangú partnerek. Ez lényeges különbség a többi egyetem szervezetéhez képest. A koncepcióból következik, hogy szoros, úgyszólván napi kapcsolatban álltunk és együttműködtünk az összes tanárképzésben érintett intézettel, így elsősorban a Pszichológiai egységgel, valamint az összes szak felelős intézetével, tanszékeivel. A keretek kialakítása során nemigen voltak vitáink: tiszteltük egymás kompetenciáit és felelősségi körét, az időkeretek felosztásáról pedig jogszabályok rendelkeztek, amelyeknek betartására elemi érdekünk volt ügyelni.

4. Kik voltak a pedagógusképzésben közreműködő első, egyetemen belüli munkatársak, illetve később felkért oktatók? Milyenek voltak az induláskor az infrastrukturális, tárgyi feltételek? Ezeket hogyan és miként lehetett javítani?

Dékán úr javaslatára az első között kerestem meg azokat a kollégákat, akik több-kevesebb megelőző középiskolai gyakorlattal a hátuk mögött már a kar oktatói voltak. (Ha neveket kell említenem, Deschmanné Pálos Emese a Német Tanszékről, Liszka Gábor a Magyar Nyelvészeti Tanszékről, László Tímea a Francia Tanszékről és mások.) Ők lettek az első munkatársak a tantárgy-pedagógiák oktatásában. Ügyeltem arra, hogy heti néhány órájuk megmaradjon a szaktanszékeken, ezáltal is őrizve a szükséges, szoros szakmai-emberi kapcsolatot az érintett szervezeti egységek között. Az elgondolás jól bevált.

Ami az infrastrukturát illeti, kezdetben nem volt más, mint a tábla, kréta és saját könyvek, folyóiratok. Egyetlen szűk kis teremre emlékszem a Iustineum felső szintjén, ahová bepré-

selődtünk a szemináriumi csoportjaimmal. (Megjegyzem, hogy ebből a legelső évfolyamból is többen kiváló tanárok lettek később.) Azután pályázati úton sikerült kisebb saját könyvtárat létesíteni és minden szükséges eszközt beszerezni. Igen nagy lépést jelentett, amikor a Catharineumban önálló tanszéki szobákat és szemináriumi termeket kaptunk.

5. Kik voltak a szakindítás és a kialakuló tanárképzési struktúrák legfőbb segítői, támogatói az egyetemen belül, és miben nyilvánult meg a segítségük, támogatásuk?

Elsősorban Maróth Miklós dékán úrra számíthattunk, aki pontosan tudta, hogy a bölcsészkarnak a tanárképzés adja a hallgatói létszám zömét és teremti meg országosra a jó vagy kevésbé jó híret. Bár a tanárképzés tartalmi igényeiről nem mindig volt azonos a véleményünk, sziporkázó eszmecsereink eredményeképpen mindig megegyezésre jutottunk, és számíthattunk a támogatására. Ugyanezt mondhatom el az intézetvezetők legtöbbszöréről is.

Példa gyanánt hadd hozzam fel a következőt. Egy év leforgása alatt kellett kiépíteni, majd állandóan fejleszteni, bővíteni a gyakorlati helyek (bázisiskolák) hálózatát. Ez azzal járt, hogy a látókörünkbe került középiskolai tanárokat egy vagy két alkalommal meg kellett látogatnunk, óráikat megfigyelnünk, és mind szakos, mind pedagógiai szempontból véleményt alkotnunk arról, hogy kívánjuk-e vezetőtanárként foglalkoztatni az adott pedagógust. Ez úgy történt, hogy például egy történelem szakos tanárt a Történelemtudományi és a Pedagógiai Intézet egy-egy oktatója közösen látogatott meg, bárhol az országban. Nem emlékszem egyetlen alkalomra sem, amikor az intézetvezető ne lett volna készséges partner a szervezésben. Nem egyszer maga is részt vett a munkában, vállalva az utazás fáradalmait. M. Kiss Sándorra, Hargittay Emillel vagy Nagy László tanár úrral, T. Erdélyi Ilona tanárnővel például valóságos szakmai élvezet volt egy-egy ilyen kiruccanás.

6. Az egyetemen belül a pedagógusképzés megerősítését miben és mennyiben segítették az 1990-es évek végének jogszabályi változásai?

Pozitívan. A képzési követelmények kijelölték a kereteket, erősítették a tanárképzés rangját, tekintélyét a bölcsészkarokon. Így nálunk is.

7. A pedagógusképzés elindításának kulcseleme a bázisiskolai (gyakorlóiskolai) kapcsolatoknak a kiépítése. Ez a folyamat milyen körülmények között történt, és emlékei szerint mely iskolákat sikerült leginkább bevonni ebbe?

A fentiekben részben már utaltam erre. Ám szívesen folytatom. Három szempontot kellett arányosan összeillesztenünk. Mivel *katolikus* egyetem voltunk és vagyunk, csak olyan iskola jöhetett számításba, ahol az igazgató és a tanári kar egésze elfogadta, hogy hitüket gyakorló, meggyőződéses keresztény hallgatók nagy számban lesznek-lehetnek a gyakornokok között. (Egy évtized leforgása alatt csak 3-4 olyan esetre emlékszem, amikor világnézeti összeférhetlenség miatt meg kellett szüntetnünk a kapcsolatot az iskolával.) Természetesen a legkiválóbb, megújulásra és az egyetemmel történő kapcsolattartásra kész szaktanárokat kerestük. A kiválasztás mikéntjére már utaltam fent. Végül szempont volt a földrajzi elhelyezkedés, szükség esetén a kollégiumi szállás biztosítása. Sikerült megfelelőképpen összeegyeztetni ezeket a szempontokat. Amikor elbúcsúztam a kartól, már több mint 60 bázisiskola szerepelt a listánkon, közel 100 alkalmas vezetőtanárral. És volt néhány hagyományos értelemben vett

gyakorló iskolánk is: közöttük is elsősorban a budapesti Patrona Hungariae Gimnázium és a piliscsabai Ward Mária Gimnázium.

8. Korábbi oktatásirányítási, középiskolai tapasztalatai miben és mennyiben segítették a tanárképzés elindításában, az egyetemen belüli munkatársak kiválasztásában?

A leginkább az segített, hogy megelőző igazgatói munkámban mindig nagy hangsúlyt fektettem a kollégák szakmai fejlődésére, szakszerű minősítésükre. Így nem jelentett megoldhatatlan feladatot objektív, neveléstudományi alapokon nyugvó kritériumok mentén dönteni. Kiváló partnerre, úgyszólván barátra találtam mindenféle szakmai munkámban a '90-es évek közepén megalakult Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet akkori igazgatójában, Bajzák Eszter Emma nővérben.

9. Mit gondol, hogy a '95–96-os évben induló tanárképzést mikorra sikerült szakmailag teljes egészében kiépíteni, és mikorra stabilizálódott az egyetemen belül a tanárképzés struktúrája?

Öt-hat év kellett talán hozzá.

10. Mennyiben járult hozzá a karon folyó pedagógusképzés megerősítéséhez a pedagógus szakvizsgás képzés elindítása és a Mester és Tanítvány folyóirat megjelenítése, kiadása?

Mind a kettő szükségyszerű és sikeres akció volt. A pedagógus-továbbképzés megszervezésével folytatódott (és ma is folytatódik) az a szükséges szakmai hálózatépítés, amely egy újonnan létesült egyetem utánpótlási bázisát és holdudvarát adja. Megjegyzem, pénzügyileg is nyereséges a kezdetektől. Feltételezem, hogy a 2001-ben indult szakirányú továbbképzésünknek összesen már közel ezer hallgatója volt, illetve van. Elmondhatatlan öröm nekem – amikor bárhol járok az országban –, ha egy-egy volt hallgatónk megszólít és szakmai eredményeiről beszámol. Nem egyet közülük később munkatársamnak is meghívtam, és nem kellett bennük csalódnom. A szakvizsgás képzésünk jó híre már stabil az egész országban, nem utolsósorban Sályiné Pásztor Judit tanárnő kitaró szervező és irányító tevékenységének köszönhetően, aki 2006-ban átvette tőlem és töretlenül folytatja e fontos munkát.

Sikertörténet volt a Mester és Tanítvány folyóirat is. Hat évfolyamot ért meg: tematikus számai a pedagógia és a 2000-es évek elejének legfontosabb oktatásügyi kérdéseit tárgyalták magas színvonalon. A folyóirat a Pedagógiai Intézet tudományos bázisát volt hivatva megteremteni, valamint az utánpótlásnak publikációs lehetőséget biztosítani. Fájjalom, hogy megszűnt.

Mindkettőben komoly szakmai-szervezési támogatást nyújtott a KPSZTI.

11. Mennyiben segítették a pedagógusképzés megszervezését egyéb oktatáspolitikai tevékenységei?

A kettő egymást gazdagító kölcsönhatásban működött mindig. A '90-es évek elejétől vettem részt fokozatosan növekvő mértékben az oktatáspolitikai történéseiben. Az első nyolcosztályos gimnázium megszervezésével, országsszerte előadások tartásával, publikációkkal, a Független Pedagógus Fórummal, a Pedagógusok Szakmai Etikai Kódexének megalkotásával, az országos köznevelési tanácsbeli munkámmal, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont igazgatójaként annak megszervezésével, majd 2006-tól országgyűlési képviselőként a KDNP frakciójában. 2010-ben, amikor államtitkári kinevezést kaptam, fizetés nélküli

szabadságot kérve megváltam az egyetemről, hogy minden erőmet az új feladatomban, a köznevelés értékelvű átszervezésének szentelhessem.

Egyetemi munkám során mindig gondot fordítottam rá, hogy distinkciót tartsak az oktatáspolitikai szerepvállalásaim és a neveléstudomány művelése, a tanárképzés között. Nyugodt lelkiismerettel léptem ki az egyetem keretei közül: egy minden elemében felépített, jól működő rendszert hagyhattam utódaimra. Köszönöm a gondviselésnek, hogy cselekvő részese lehettem a Pázmány Péter Katolikus Egyetem első évtizedeinek!

7. Beszélgetés Dr. Hargittay Emillel a PPKE BTK pedagógusképzési tevékenységének indításáról

1. Hoffmann Rózsa visszaemlékezése szerint Ön volt az, aki a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről elsőként kereste, hogy kapcsolódjon be a pedagógusképzés elindításának megszervezésébe.

Hoffman Rózsával a rendszerváltozás után újraindult Országos Köznevelési Tanácsban ismerkedtem meg, minthogy mindketten tagjai voltunk a tanácsnak. A tanácsban lezajlott viták alapján sok kérdésben megismertem a véleményét. A Pázmányon úgy indultak el a tanárképző szakok, hogy eredetileg (a hallgatók beiratkozásakor) nem volt betervezve, mikor, milyen módon fognak a hallgatók pedagógiai és pszichológiai tárgyakat végezni. Ez csak „menet közben”, a felsőbb évfolyamokon alakult ki, de még időben. Minthogy a '90-es évek második felében a kar első tanulmányi dékánhelyettese voltam, ebből a szervezőmunkából is ki kellett vennem a részem. Hoffmann Rózsával előzetesen külön is beszéltem, a felkérést a kar első dékánjától kapta. Nagy energiával látott neki a szervezésnek, ami egyben sokszoros egyeztetést igényelt a szintén 1997-ben a karra érkező Horváth-Szabó Katalinnal, a pszichológiai tárgyak felelősével. A tanszék megalakulásakor még az is kérdésként merült fel, hogy a módszertanos kollégák a szaktanszékekhez tartozzanak-e. Rengeteg feladat volt, hogy a középiskolai vezetőtanári gárdát létrehozassuk. Sokszor személyes megkeresésekre, óralátogatásokra is szükség volt. Esetenként a kar dékánjával hármásban vagy egy-két szaktanárral kiegészülve látogatást tettünk vidéki középiskolákban is, Pannonhalmától Nyíregyházáig. A kezdeti idők után ezt a feladatot Hoffmann Rózsa már saját, utána állásba került szaktanáraival végezte.

2. Mutassa be a BTK-n belül a tanárképzés elindításának jelentőségét, és értékelje, hogy ez miként járult hozzá az egyetemen folyó bölcsészképzés személyi és tárgyi feltételeinek javulásához!

Igen nagy jelentősége volt a tanárképzés megindításának, úgy gondolom, sikerült „utolérni” a már két szakot 3-4 éve végző hallgatóinkat, az első évfolyamokat, s képzésükbe szervesen beilleszteni az ún. „pepsi” (pedagógiai és pszichológiai) tárgyakat úgy, hogy teljes értékű tanári diplomát kaphassanak. Sokan (%-ot nem tudok mondani) ma is középiskolai tanárként dolgoznak. Úgy vettem észre, hogy épp a Pedagógiai Intézetben folyó aktív és minőségi munka adott kedvet sokaknak a tanári pályához. E képzés legnagyobb jelentőségét abban látom, hogy végzett diákjaink egy része az egyházi oktatási rendszerben helyezkedik el, majd évek múlva már tanárként hozzánk küldi végzős diákjaikat. Egy egészséges (s gondolom előre eltervezett, elgondolt) körforgás indul meg (működik) így az oktatási intézményrendszeren

belül. Ennek a körforgásnak (és PR-nak) fontos lépése volt a Sík Sándor Tanáregylet megalapítása, amelynek alapító elnöke lehettem. Azt hiszem, ezekben az években sikerült először kísérletet tenni arra, hogy összefogjuk és valamennyire megismertessük egymással a katolikus iskolák tanárait és vezetőit.

3. Foglalja össze, milyenek voltak a tanárképzés elindításakor a BTK-n a személyi és infrastrukturális feltételek! Ezek hogyan és miként változtak a kezdeti évek során?

Szinte semmi nem volt. A képzés úgy indult, mint számos más tanszék esetében: először volt egy személyi állomány nélküli tanszékvezető, és főleg az ő belátása és döntései alapján töltött fel a tanszék oktatókkal. A Catharienum épületében, úgy láttam, a Pedagógiai Intézet oktatói és tanórái megfelelő elhelyezést nyertek, míg be nem zárták az épületet.

4. Emlékezzen vissza, hogy kik voltak a pedagógusképzés elindításának legfőbb segítői, támogatói az egyetemen belül, és miben nyilvánult meg a segítségük, támogatásuk?

Számos egyházi iskola vezetője és tanárai, a Sík Sándor Tanáregylet, a kari vezetés, a gyakorlatvezető tanárok. Sokszor vitte előre az ügyeket a lelkesedés, a „zöldmezős beruházás” eredményességébe vetett hit és az önbizalom. Ez a lelkesedés – úgy láttam – átragadt a korai hallgatóink nagy részére. (Az összetartás megmaradt: a legelső évfolyam hallgatói rendszeresen évfolyam-találkozókat tartanak a mai napig.)

5. Értékelje, hogy mennyiben járult hozzá a karon folyó pedagógusképzés az egyetemi tudományos és diákélet megerősítéséhez, illetve az egyházi intézményrendszerhez való kapcsolódáshoz?

Amennyire követni tudtam, a korai időkben minden nehézséget sikerült megoldani. Ma már nem ismerem a részleteket. Úgy gondolom, az egyetemi és a kari vezetésnek jobban ki kellene használnia az egyházi intézményrendszert (pl. az egyházi iskolákat, plébániákat) a karon, az egyetemen folyó munka népszerűsítésére, akár az egyház vezető tisztségviselőin keresztül, tőlük segítséget kérve a közvetítésre.

8. Beszélgetés Pásztorné Sályi Judittal a PPKE BTK pedagógusképzési tevékenységének indításáról

Hoffmann Rózsa visszaemlékezése szerint Ön az egyik olyan egyetemi dolgozó, aki szinte kezdetektől részt vesz az egyetemen a pedagógusképzésben. A következő kérdések a képzés, illetve az Ön bekapcsolódására vonatkoznak.

1. Emlékezzen vissza a kezdetekre, és mondja el, mikor és milyen körülmények között kapcsolódott be az egyetem tanárképzési programjába!

A tanárképzés a Pázmányon az 1994/95-ös tanévben kezdődött. Ekkor néhány pszichológiai alapozó stúdium felvételére nyílt lehetősége a tanárjelölteknek. 1995/96-ban beléptek a pedagógiai tárgyak, majd a tantárgy-pedagógiák és az iskolai tanítási gyakorlatok az 1996/97-es tanévben. A közbülső, 1995-ben induló tanévben kellett megszervezni a gyakorlólhelyeket, felkutatni azokat a tanárokat és bázisiskolákat, akik, illetve amelyek megfelelő módon garan-

tálni tudták a gyakorlótanítások és egyéb iskolai gyakorlatok minőségét. A tanárképzésben a hallgatói létszám bővülésével lett szükség főállású tanárookra, például velem egy időben érkezett Fekete Judit, aki történelem módszertant oktatót (ő nem adta fel a főállását, a gimnáziumi tanárságot).

Én 1998-tól főállású oktatóként dolgozom a tanárképzésben. Kezdetben tanársegédként, majd adjunktusként. Ezt megelőzően középiskolai tanárként a tanszék vezetőtanára voltam. Addig a magyar nyelv és irodalom módszertanát irodalomból Cserhalmi Zsuzsa, az ELTE irodalom módszertan oktató tanára vitte, aki óraadóként dolgozott a Pázmányon. A magyar nyelvtan módszertanát Liszka Gábor vezetőtanár tanította a kezdetektől (aki egyúttal a Magyar Nyelvészeti Tanszéken is tanított, ahogy az irodalmároknál én is), ő is főállású oktató volt (bár hozzám hasonlóan még néhány évig középiskolában is tanított az egyetemi elfoglaltságai mellett). Az oktatók kiválasztásánál tanszékvezetőnk, Hoffmann Rózsa koncepciója az volt, hogy a módszertani tárgyakat olyan tanárok oktassák, akiknek nagy iskolai tapasztalata van.

2. Foglalja össze, melyek voltak a tanárképzés elindításakor a BTK-n a személyi és infrastrukturális feltételek! Ezek hogyan és miként változtak a kezdeti évek során?

A tanári szak kezdetben kötelező érvényű volt valamennyi tanárképes szakon, vagyis a magyar, történelem és más szakos bölcsészhallgatók automatikusan és általános érvénnyel felvették harmadéves korukban a tanári diploma megszerzéséhez előírt pszichológiai és pedagógiai tanegységeket. Ez a szigor csak néhány kivételes esetben okozott problémát, elsősorban a tanári pálya iránt semmiféle vonzódást sem érző hallgatók körében. Problémaként érzékeljük viszont, hogy így több olyan fiatalat kényszerítünk a pedagóguspályára, akiket – felkészületlenségük vagy személyes hozzáállásuk miatt – jobb lett volna inkább eltanácsolni. Ezt a gondot részben orvosolni tudtuk azzal a kari tanácsi döntéssel, amely 1996-tól leadhatónak ítélte meg a tanári szakot. A szak leadását a Tanulmányi Bizottságtól kellett kérvényezni. Ez a megszorítás többeket visszatartott a döntéstől annak ellenére, hogy a TB egyetlen ilyen kérelmet sem utasított el. A generális szabály automatikusan megtartott a pályán több olyan hallgatót, aki egy a személyes felelősségre a tanulmányi idő kezdetén jobban apelláló szabad döntés, vagyis a tanári szak felvételének választhatóvá tétele esetén valószínűleg másképp döntött volna. Az 1999/2000-es tanévre megérett ennek belátása a karon. A Pedagógiai Intézet javaslatára a Kari Tanács 2000-ben elfogadta, hogy ettől kezdve a tanárképes szakokon a tanári szak felvétele kizárólag a hallgatók szabad döntésének függvényévé válik. Az adatok azt mutatták, hogy ennek az intézkedésnek a következtében sem csökkent jelentősen a tanárjelöltek száma. 2000-től kezdődően a tanárképes szakok hallgatói mintegy 90%-ban vették fel, és egy-két lemorzsolódástól eltekintve megközelítőleg ugyanilyen arányban végezték el a képzés megszerzéséhez előírt tanegységeket. Egy-egy évfolyamon ez 250-300 hallgatót jelentett minden évben.

Ebből kb. 100-120 fő volt magyar szakos. A bolognai típusú képzés beindításáig a nagy létszámú hallgatóság nagyobb létszámú oktatói gárdát is igényelt: például magyar nyelv és irodalomból is szükség volt óraadói státuszra, először egy évig egy tatabányai vezetőtanár, majd hosszabb ideig Petry Annamária vezetőtanár segítette az oktatói munkát.

Fokozatosan javult az infrastruktúra is: Hoffmann Rózsa a Catharineumban mind az oktatói, mind a szemináriumi szobákat korszerűsítette, szakirodalmi könyvtárral, folyó-

irat-rendelésekkel (én voltam a tanszéki könyvtáros), igényes könyvespolcokkal, modernebb eszközökkel fejlesztette. A gyakorlatok folyamatos látogatásához kezdetben nem rendeltek óraszámot, ezt később úgy korrigálták, hogy 2 tanórát elszámolhattunk óralátogatásra (a valóságban lényegesen több volt). A sok vidéki gyakorlólé hely miatti útiköltség elszámolása nehézkesen ment, a módszertanosok közötti egyeztetés is esetleges volt (ki hová, mikor megy), az egyetem budapesti helyszínekkal bővüléséig nem kaptunk Budapest-bérletet (ez például az angolosoknak folyamatos panasa volt), az órákra jelentkezés papíron, a titkárnőnél folyt. A nagy létszám miatt egy időben két titkárnőnk volt, sajnos ez már nincs így, pedig a gyakorlólé helyekkel való kapcsolattartás miatt indokolt lenne. Az elektronikus ügyintézés sokat segített a munkánkban, mert például korábban telefonon egyeztettem a vezetőtanárokkal, hallgatókkal (erre sem kaptunk/kapunk költségtérítést).

3. Kik voltak a pedagógusképzés elindításának legfőbb segítői, támogatói az egyetemen belül, és miben nyilvánult meg a segítségük, támogatásuk?

Az egyetem oktatói karában elenyésző azoknak a tanároknak az aránya, akik korábbi pályájukból eredően közoktatási tapasztalatokkal rendelkeznek. A tantárgy-pedagógiák (szakmódszertanosok) gyakorlati jellegük miatt az utolsó helyeket foglalják el az egyetemen és a főiskolák tantárgyi presztízslistáin, amelyeket a tudományos eredmények és a kutatói, publikációs aktivitás mutatói alapján állítanak össze informális csatornákon keresztül. Ugyanilyen presztízsszempontok érvényesülnek az oktatók (ugyancsak nem hivatalos) minősítésében. Ez a hátrányos megkülönböztetés, a dolgok nem saját értékükön való kezelése és a tudományos szempontoknak való minden áron megfelelés kényszere sokszor olyan feladatok vállalására készíti a tantárgy-pedagógiákat oktató kollégákat, amelyek tudományos szempontból értékelhetők ugyan, de a pedagógiai praxis oldaláról nem relevánsak, esetleg pótcselekvésnek minősülnek. Így például a gyakorlati képzés lehetőségeit tekintve legerősebb pozíciókkal rendelkező oktatók többnyire a saját szaktudományágukból folytatnak doktori cselekményt, ami további arányeltolódást eredményez a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati oldala között. Mivel a pázmányos szakmódszertanosok – akkoriban más egyetemekkel összehasonlítva egyedülálló módon – nem a szakos tanszékek, hanem a Pedagógiai Intézet szervezeti egységéhez tartoztak, s ez szokatlan volt a szakos tanszékek szervezeti gyakorlatában, a szakos képzés oktatói részéről erős tartózkodást (finoman fogalmaztam) tapasztaltam mind a tanárképzés, mind a személyes tevékenységem irányában. Néhány tanár érdeklődött, például Thimár Attila és Kiczenko Judit irodalmár, Gärtner Károly nyelvész, akik néhány alkalommal részt is vettek a zárótanításokon, s készséggel vállaltak a vezetőtanári konferenciákon (ezek Hoffmann Rózsa vezetéséig rendszeresek voltak) előadást. Mások előkelő érdektelenségbe burkolóztak. A gyakorlólé helyek kezdeti kiválasztásában Hoffmann Rózsa mellett Maróth Miklós dékán és a magyaros tanszékek részéről Hargittay Emil és Kiczenko Judit vett részt. Változást a bolognai és főleg az ozsztatlanos képzési forma hozott, hiszen manapság a magyar szakos hallgatók szinte mindegyike tanárjelölt, s ez már a szaktanszék oktatóinak óraszámát, képzési stratégiáját is érinti. Nagy változást jelentett a bolognai rendszerben bevezetett összevont szigorlat (irodalom+nyelvészet+módszertan): a vizsgáztatások során – fokozatosan – alakult, javult a vizsgáztatók tanárképzésről formált, gyakran ismerethiányos szemlélete. A gazdasági adminisztráció Ruff Károlyné Teri irányítása alatt nagyon együttműködő volt, sok segítséget kaptunk tőle.

4. Fogalmazza meg a PPKE BTK-n belül a tanárképzés elindításának jelentőségét, és értékelje, hogy ez miként járult hozzá az egyetemen folyó bölcsészképzés személyi és tárgyi feltételeinek javulásához!

A karon folyó tanárképzés eszmei alapját, egyik tartóoszlopát a kereszténység jelenti. A másik pillér a modern és a klasszikus neveléstudomány mindazon egyetemes érvényű tanítása, amelyre támaszkodni tudunk. A katolikus tanárképzés tehát egyetemes érvénnyel bír. Magától értetődően megismerteti hallgatóival azokat a modern pedagógiai elveket és rendszereket is, amelyeknek ember-, gyermek- és pedagógusképe nem egyezik ugyan a kereszténységével, de módszertani repertoárja figyelemre méltó. A PPKE BTK-n folyó tanárképzés egyik legjellemzőbb sajátossága és értéke tehát abban ragadható meg, hogy a képzés valamennyi fázisában, az elméleti és a gyakorlati stúdiumok mindegyikében a keresztény pedagógia talaján állva korszerű neveléstudományi tartalmakat közvetít.

A Pedagógiai Intézet tudományos tevékenysége szorosan összekapcsolódott a gyakorlattal: széles kapcsolati hálót építettünk ki a sok színhelyű, országos lefedettségű gyakorlatok, részben a 2000-ben indult pedagógus szakvizsgára felkészítő képzésünkön tanult intézményvezetők, pedagógusok, részben a SZAK 2000 pályázat segítségével indult, intézetünkben a KPSZTI-vel együtt kidolgozott katolikus közoktatási intézményeket auditáló intézményellenőrzési program révén, melyekkel az egyetem ismertségét és népszerűségét növeltük.

5. Megítélése szerint mennyiben járult hozzá a karon folyó pedagógusképzés az egyetemi tudományos és diákélet megerősítéséhez, illetve az egyházi intézményrendszerhez való kapcsolódáshoz?

Az intézetben folyó kutatások és a doktori cselekmények is hangsúlyozottan a közoktatás praktikus kérdései felé irányultak. Az oktatók friss iskolai tapasztalatai élővé, hitelessé tették az előadások és a szemináriumok elméleti anyagát. (A hallgatók körében éveken át folytatott kérdőíves vizsgálatok visszaigazolták ezt: az életből hozott példákkal alátámasztott megállapítások keltették fel leginkább pedagógiai érdeklődésüket, és adtak a kezükbe alkalmazható eszközt majdani pedagógiai szituációik megoldásához.) Az iskolai élet történéseinek belső ismerete révén a kollégák szisztematikusan tudták folytatni a hivatásra történő felkészítést a szaktanárrá válás elősegítése mellett. Az is nagy előnyt jelentett, hogy az iskolában, a gyakorlatok látogatása során, a szakvizsgás képzésben eltöltött órák ráirányították az egyetemi oktatók figyelmét mindazokra az aktuális kérdésekre, amelyek már megkerülhetetlenek lesznek a jövő tanárai számára. Az élő közoktatási kapcsolatrendszer mindezekben az előnyökön túl azt is lehetővé teszi, hogy hallgatóinknak valódi terepet tudjunk biztosítani gyakorlataik elvégzéséhez.

Oktatóink közül többen a KPSZTI tantárgygyozdózi is voltak hosszabb ideig (én magyar nyelv és irodalomból, Deschmann Emese németből, László Timea franciából), részt vettünk a katolikus intézményellenőrzési program kidolgozásában és végrehajtásában (Hoffmann Rózsa, Gombocz Orsolya, Deschman Emese és én). A 2000-es kerettantervek katolikus gimnáziumi helyi tantervi javaslatát például magyar nyelv és irodalomból én írtam. Oktatóink rendszeresen meghívott előadók a katolikus intézmények szakmai napjain.

A pedagógus szakvizsgára felkészítő képzésünk sok katolikus intézmény vezetőjét, mentor-tanárát képezte ki. Magyaros vezetőtanáraink közül igen sokan ezt a képzést végezték el, ami a közös szakmai gondolkodást erősítette meg. A PPKE Hittudományi Kar tanárképzésének

kialakításért és oktatóként is sokat tett Polákovits Nándor és Gombocz Orsolya, a győri teológiai karon oktat Kormos József, a Sapiéntián Pálvölgyi Ferenc. A bolognai rendszer bevezetése óta a most már az intézet hatáskörében megszervezett záróvizsgák bizottságaiban a katolikus közoktatás szakemberei rendszeresen részt vesznek, ezzel is erősítve a tudományos és az egyházi intézményrendszerrel kiépített jó kapcsolatokat. Tanárként dolgozó egykori hallgatóink életpályáját követjük, kísérik, például a tanári továbbképzéseket tartva. Vezetőtanáraink és a közoktatási szakemberek között már egyre több volt pázmányos tanítványunk van.

A magyar nyelv és irodalom szakosok vonatkozásában tudok a diákélet alakításáról írni: a gyakorlatok előtti közös iskolalátogatások (elsősorban Pannonhalma), hospitálások (részben saját középiskolai szakóráimon, részben vezetőtanárok óráin), a rendszeres közös színházlátogatások, irodalmi séták (Belváros, VIII. kerület, Esztergom, nemzeti temetői kegyhelyek), a Petőfi Irodalmi Múzeumban az állandó és ideiglenes kiállítások megtekintése, valamint a többnapos kirándulások (Balassi nyomában, Jókai nyomában), továbbá a részvétel a Magyar-tanárok Egyesülete és a KPSZTI konferenciáin reményeim szerint mind a diákélet minőségi elmélyítését szolgálták, szolgálják.

Gombocz Orsolya¹

A pedagógus arcai

Gondolatok a tanárképzésről

Bevezetés

Negyedszázados jubileumát ünnepelheti a Pázmány Péter Katolikus Egyetem. A katolikus egyetemek nem büszkélkedhetnek nagy múlttal, közülük a legelsőket is csak a 19. század harmadik harmadában alapították. Létrejöttükben döntő szerepet játszott az a tény, hogy az állami egyetemeken a napóleoni időktől Európa-szerte antiklerikális szellem uralkodott (*Jelenits 2000: 135*). Még annál is militánsabb egyházellenesség jellemezte az államszocializmus negyven évében a hazai felsőoktatás minden intézményét. Csak a polgári demokrácia helyreállítása tette lehetővé, és – többek között – a kiterjedt katolikus iskolahálózat újraszervezése tette szükségessé a katolikus szellemiségű egyetem létesítését. A huszonöt évnyi múlt szinte semminek látszik a nagy, időbe gyökeresedett *universitasok* több százéves történetéhez viszonyítva, de számvetésre, elemzésre, a jövőről való gondolkodásra mégiscsak okot adó évforduló a mostani.

E tanulmány szerzője a Tanárképző Intézet munkatársa annak megalakulása óta. Oktatói tevékenysége révén folyamatosan szerezhet tapasztalatokat a hallgatók pedagógussá válásának intenzív szakaszáról, a képzésről. Tekintve, hogy a képzési procedúra több pontján is feladatai vannak, jelentős, elemzésre érdemes tapasztalati anyagot gyűjthetett össze a képzés hatékonyságáról, a hallgatók pedagógiai tudásának alakulásáról, szakmai elkötelezettségéről, érdeklődéséről.

Igen sok információt szerezhet egy oktató a tanórák folyamatában. Az előadások recepciója már önmagában is elemzésre érdemes tényeket kínál: a hallgatók figyelmében nem csupán a téma iránti érdeklődés tükröződik. Nyilvánvalóan az is, de megmutatkozik a hallgató önfejlése, s neveltsége fokának sok más jellegzetessége. A szemináriumok még többet mutatnak a hallgató személyiségéről: érdeklődése, szellemi teljesítménye, gondolkodásának jellegzetességei, értékek iránti elkötelezettsége, a nyilvánosság előtt való szereplésben pedig kifejezőkészsége is láthatóvá válik. Mindezekről a különböző vizsgákon sok szempontból még pontosabb, hitelesebb képet nyerhetünk. A pedagógiai gyakorlatok, köztük is a tanítási gyakorlat, mely a leendő hivatás gyakorlása közben látatja jelöltünket, nem csupán komplex képet mutat róla, de ezt a képzés folyamatának utolsó szakaszában tárja elénk, s így a gyakorlatba kilépni

¹ Karainé Gombocz Orsolya a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi docense. Pedagógia–német szakos középiskolai tanári diplomáját az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 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.

készülő, teljes szakmai eszköztárát bemutató tanárt szemlélhetjük: személyiségét, szaktárgyi tudását, pedagógiai felkészültségét. Azaz oktató-nevelő munkánk eredményét. A képzés folyamata mint a hallgatóról való tapasztalatszerzés fontos forrása mindenki számára, aki a pedagógusképzés valamilyen posztján tevékenykedik, nyilvánvaló tény.

Erre az utolsóként említett, legfontosabb tapasztalati forrásra gyakran hivatkozunk. Intézeti kollegiális beszélgetések témája egy-egy kiemelkedő hallgatónak a képzőkben jó érzéseket keltő fényes helytállása, vagy a rosszul teljesítő, a szakjában felkészületlen, a pedagógiai munkában feltűnően ügyetlen, emberi gyarlóságokat mutató jelölt bennünket is megszégyenítő, dicstelen szereplése. A tapasztalatok elvi-elméleti összegzésére azonban ritkán kerül sor. Ha vállalkozik is rá egy-egy oktató, többnyire a gyakorlatok szervezésének, lebonyolításának módzatairól ír, a bevált, jó megoldásokról, a minősítés különböző lehetőségeiről, az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködéséről, s nem a képzésre vonatkozó általánosabb összefüggésekről. Arról például, hogy a képzés utolsó fázisában teljesítendő gyakorlatokon látszik-e, megjelenik-e a hallgató munkájában a képzés helyének *differencia specificája*. Az ugyanis elvárható, hogy a magyarországi pedagógusképzés kimeneti követelményeinek minden tekintetben megfeleljen a mi egyetemünkön diplomát szerző tanárjelölt. De vajon látszik-e, megjelenik-e a Pázmány Péter Katolikus Egyetem különös vonása a végzős/végzett hallgatókon? Személyisége, pedagógiai tevékenysége alapján kitűnik-e, hogy ő a katolikus egyetemen szerzett erkölcsi és tudástöbblettel fölszerelt szakember? Ad-e fölismerhető, azonosítható arcot a képzés?

Dolgozatunk gondolatmenete abból indul ki, hogy a rendszerváltás után újraszerveződött és azóta kiterjedtté vált katolikus iskolarendszer – értelemszerűen – a legnagyobb megrendelője a katolikus tanárképzés legfontosabb képzőhelyének, egyetemünknek. Vajon kitűnik-e a képzés dokumentumaiból, a képzéssel kapcsolatos szakirodalomból, hogy az itt folyó tanárképzés speciális szerepre kíván felkészíteni, döntően a katolikus intézményrendszerben való pedagógiai munkára? A hallgatóknak a képzés folyamatában és különösen a tanítási gyakorlaton való tevékenységében, megnyilatkozásaiban megjelenik-e valamilyen módon ez a sajátosság? Összeáll-e a speciális tudás és érzélemvilág, elkötelezettség, a különös feladatokra való felkészültség leírható, kifejezhető szerepjellegzetességgé, megkülönböztető vonássá?

Szerencsés lenne, ha a gondolatmenetünk tényanyagát matematikai, statisztikai elemzések segítségével átvilágítva és mérlegre téve bizonyító erejű érvekként használhatnánk. Ezt nem tehetjük, ugyanis empirikus vizsgálatot témánkban nem végeztünk. Célunk az, hogy magát a pedagógiai problémát megfogalmazzuk, és ilyen módon tájékoztassuk róla az érdekelteket.

1. A bölcsészkar tanárképzés céljáról és jellegzetességeiről

Úgy gondoltuk, hogy témánk szempontjából fontos információkat szerezhetünk az egyetemen folyó tanárképzés koncepciójáról, céljáról, lényeges jellemzőiről az egyetem és a kar alapidokumentumaiból.

Az Apostoli Szentszék alapítólevele, melyet a Katolikus Nevelés Kongregációja 1999-ben adott ki, nem foglalkozik az egyes karokon folyó képzéssel, így a tanárképzéssel sem. A Páz-

mány Péter Katolikus Egyetem *Küldetésnyilatkozata* – mely szintén szűkszavú dokumentum, s az alapítólevélhez hasonlóan nem foglalkozik a kari feladatokkal, így a tanárképzéssel sem – az egész egyetem működése szempontjából igen fontos, koncepcionális elveket fogalmaz meg. Olyanokat, amelyek jól értelmezhetők a tanárképzés területén folyó munkára is.

„Az Egyetem törekszik

- egyetemes, átfogó elmélyülésre és szintézisre képes tudományos szemléletre,
- az emberi személyiség, a keresztény és európai műveltségesség és a család tiszteletére,
- az együttműködési készségre, mások értékeinek az elismerésére,
- a tudomány nyíltságára, nemzetköziségére, autonómiájára [...],
- az ország és a magyarság [...] szellemi és etikai felemelkedésének szolgálatára,
- a keresztény életszemlélet és a katolikus tanítás megismertetésére, az erre épített szellemiség szeretetére, átélésére és megvalósítására az egész egyetemi tevékenységben, de különösen a nevelésben.”

(A PPKE Bölcsészettudományi Karának évkönyve I. 2003: 22–23)

A szokásosnál hosszabb idézet közzétételét a jól értelmezhető tartalom indokolja. A hat mondatban összefoglalt értékpreferencia ugyan az egész egyetem minden tevékenységére vonatkozó normákat hirdet meg, de nem lehet kétségünk afelől, hogy itt egyúttal a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen képzendő tanárok erénylistája is megfogalmazódik. Azt természetesen nem állíthatjuk, hogy ez az értékegyüttes egy koherens tevékenységekből összeálló szerepleírás is jelent, de azt igen, hogy ennél egyértelműbb utalás a képzendő tanárok emberi milyenségére vonatkozóan semmilyen más dokumentumban nem található. Az Egyetem és a Bölcsészettudományi Kar jubileumi rendezvényein és más ünnepi alkalmain elhangzott beszédek sem foglalkoznak a tanárképzés problémáival, ha a gyarapodás számbavételének vagy az elmaradások, fejlesztendő területek felsorolásának tételeit nem számítjuk ide.

A főntebb idézett évkönyv egy érdekes írásának szerzője az egyetem alapításában és későbbi vezetésében sok érdemet szerzett professzor, *Maróth Miklós. Alapelvek a kar szervezése során* című összefoglalójában az oktatás tartalma felől közelítve mutatja be a bölcsészkarai képzés várható eredményét, a művelt bölcsészt (tanárt). Gondolatmenete szerint a gyenge középiskolát, melyben nem alapozódik meg elfogadható módon a humán műveltség, az egyetemi képzésnek kell az általános műveltséget fejlesztő tantárgyak színvonalas oktatásával kipótolnia. Miben áll ez a kompenzáció? A szakmai tantárgyak mellett idegen nyelveket kell oktatni:

mindenek előtt latint, amely „komoly gondolati fegyvelmező eszköz, [...] nagy pedagógiai transzfer hatása van, azaz olyan képességeket fejleszt ki (észrevétlenül), amelyek más tárgyak tanulmányozása során is kamatoztathatók.” (Maróth 2003: 24)

Fontosnak tartja a szerző a filozófia alapos tanulmányozását is, továbbá az állampolgárrá nevelésben hasznosuló tanulmányokat (szociológia, közgazdaságtan, politika). Véleménye szerint a jó általános műveltségnek látható és mérhető hasznán túl is van morális (pedagógiai) eredménye:

„Ha minden hallgatónk végigmegy a műveltségi tárgyak során, akkor egy meghatározott ismeretanyag lesz a fejében. Ha találkozik egy másik pázmányos diákkal, akkor tudni fogja azonnal, hogy annak is ugyanez az ismeretanyag van a mondatai és a gondolatai mögött. Ez elmélyítheti a köztük való szimpátiát, alapot szolgáltat az összetartozás érzésének kifejlesztéséhez.” (Maróth 2003: 25)

A hosszabb szó szerinti idézetet egy sajátos körülmény indokolja. Az egyetemünkön folyó tanárképzés megkülönböztető jellegzetességeit – azon túl, hogy keresztény életszemléletet és a katolikus tanítást képviseli – sehol, senki nem fogalmazta meg *expressis verbis*. Maróth Miklós világosan beszél: az átlagosnál mélyebb, alaposabb általános műveltség – melynek elemeit a szaktárgyak kívánalmait figyelembe véve válogathatjuk össze – jelentheti a pázmányos tanárság megkülönböztető jellegzetességeit. Rokonszenves szándék, valószínűleg nem tévedünk, ha Eötvös collegiumi áthallásokat érzünk rajta. A felsőfokú képzés eltömegesedése szinte kötelezően hozza magával a felhígulást, így az értelmiségi általános műveltségében is tapasztalható hanyatlást. Ilyen körülmények között a műveltség területén való követelményszint megemelését nem illethetjük az elitizmus vádjával, éppen ellenkezőleg: a jogos igényesség arculatot formáló eszközének kell tartanunk. A műveltség hivatalos terjesztőjétől elvárható, hogy maga is művelt legyen. Művelt, a szó Németh László-i értelmében:

„A művelt embert, a szellem emberét éppen az jellemzi, hogy nem olthatja el magában a teljesség szomját, s nem nyomhatja el az egész iránti felelősség érzetét. Lehet különös képzettsége, de a képzettségénél fontosabb általános műveltsége, ahol az általános nem sokfélét, hanem összefüggőt jelent, s a műveltség nem hátrára vett terhet, hanem aktív erőfeszítést.” (Németh 1941: 53)

Maróth Miklós törekvése az egyetlen egyénítő szándék az általunk megismert szakanyagokban. Felfogásával minden tekintetben egyetértünk, sajnálni lehet, hogy az akkori tervek nem válhattak valóra, ma már nem az ő felfogása szerint működik az általánosan művelő képzés.

A fentiekből jól látható, hogy az egyetem maga és a tanárképzéssel foglalkozó kara sem törekedett arra, hogy nagy részletességgel és pontosan meghatározza azt, hogy milyen felkészültséget, milyen jellegzetességet mutasson az itt képzett tanár. Az alapidokumentumok hangsúlyozzák, hogy a képzésnek meg kell felelnie a tanárképzés országos normáinak, azaz a képzési folyamat tartalmait, vizsgakövetelményeit, a pedagógiai gyakorlatok időtartamát és szervezési módját éppen úgy törvények és rendeletek szabályozzák, mint a kimeneti követelményeket, melyeket a szakirodalom ma tanári kompetenciáknak nevez. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a mindenkire vonatkozó normáknak minden képzőhelynek meg kell felelnie, így egyetemünknek is. Mi a dokumentumokban azt a többletet kerestük, amely sajátossá teszi a pázmányos képzést, s azt találtuk, hogy kevés konkrét utalást fogalmaztak meg a dokumentumok szerkesztői.

2. A katolikus iskolák és a katolikus pedagógusképzés

Vajon a legfontosabb megrendelő, a katolikus iskolahálózat képviselői kifejeznek-e valamilyen jól megragadható tulajdonságegyüttest, esetleg pedagógusszerepben megfogalmazható, jellegzetes tevékenységekre való felkészültséget a tantestületi rekrutáció szakirodalomban feldolgozott munkáiban? Milyen pedagógust keresnek a katolikus iskolák?

Erre a kérdésre részben ismerjük a választ. A katolikus nevelés intézményrendszerét részben szerzetesrendek működtetik. Nekik idő érlelte, többnyire sok száz éves tapasztalatuk van arról, hogy mit kell tenniük – és hogy milyen emberi-szakmai fölszereltség kell – ahhoz a pedagógiai munkához, amivel céljaikat elérhetik. A leendő bencés, ferences vagy piarista tanár, ha egyetemünkön képződik is, személyiségét, tanári habitusát vélhetőleg rendje bevált, jól követhető mintái alapján alakítja. Az államszocializmus időszakában csak szerzetesrendek működtethettek néhány iskolát, ma azonban a katolikus iskolahálózat nagyobb része az egyházmegyék irányításában, s döntően világi szereplők közreműködésével végzi szolgálatát. Nyilvánvaló, hogy az ő esetükben nincs ilyen követhető minta, a képzőintézmény tanárrá gyúró erőfeszítése formálhatja döntően a tanárjelöltet.

Milyen személyiségű, milyen tudású tanárt vár a katolikus iskola? Egyáltalán, van-e valamilyen módon megfogalmazott, konkrét elvárása egy katolikus iskolának a pedagógus milyenségével kapcsolatban? Erre a kérdésre a leghitelesebb választ a Katolikus Nevelés Kongregációja 1977-ben megfogalmazott, tételekbe tagolt dokumentuma adja.

„Az iskola épp azáltal válik katolikussá, hogy – bár más-más fokon – az iskolai közösség minden tagja osztozik a keresztény világlátásban, és ezt ki is jelentik. Így ebben az iskolában az evangéliumi elvek válnak nevelési eszménnyé. (Garrone-Javiere 1977: 14) [...] sajátos céljának megvalósulása nem annyira a kiválasztott tananyagtól, programoktól függ, hanem főként az iskolában munkálkodó személyektől. [...] A műveltség és a hit szintézise a másik szintézisben születik meg, amely a nevelő személyiségében jön létre a hit és az élet között.” (Garrone-Javiere 1977: 16)

Ebből az utóbb idézett mondatból válik egészen egyértelművé, hogy a Tanítóhivatal csak egy néven nevezhető követelményt fogalmaz meg: a katolikus hitet. (Az természetesen más kérdés, hogy ez az egy követelmény milyen bonyolult módon határozza meg aztán az egész személyiség minden vonatkozását.)

A katolikus iskolák problémáiról a magyar pedagógiai sajtóban és az egyházi orgánumokban két kiváló szakember írásai bizonyultak a leghitelesebb híradásoknak. Mindketten több évtizedes tanári tapasztalat és vezetői gyakorlat birtokában elemezték, elemzik az egyházi iskolák helyzetét, sajátos gondjaikat, konfliktusait. Az ő írásaikból válogatva kerestük azokat a gondolatmeneteket, melyeket a katolikus iskolában szolgáló tanárokról írtak, azt remélve, hogy belőlük megfogalmazható egy az ezekben az iskolákban tevékenykedő tanárokkal kapcsolatos – jobb szó nem jut eszünkbe – „fantomkép”, melyben a szükséges erények látszanak. Azok a jellegzetes szakmai-emberi vonások, melyeket e szakemberek a sikeresség feltételének látnak, s melyeket – értelemszerűen – a katolikus tanárképzéstől mint munkájuk eredményét, elvárnak. Azért is bízhatjuk magunkat e két szakember gondolataira ebben a kérdésben is,

mert tapasztalatunk szerint a katolikus pedagógiai publikációkban megjelenő – más szerzők tollából származó – írások nagyon gyakran az ő véleményükre, koncepciójukra, ötletükre vezethetők vissza, vagy fordítva, a más szerzők figyelemre méltó megfontolásai megfelelő visszhangot kapnak az ő írásaikban. Elfogadó, egyetértő, de néha elutasító véleményt is, tehát minden fontos témára vonatkozóan megismerhetjük e szerzők véleményét. (A katolikus iskola problémái, s benne a katolikus iskola pedagógusa különösen gyakran kerül szóba a rendszerváltást követő években, abban a hozzávetőleg egy évtizedben, amelyben a katolikus iskolahálózat újra talpra állt. Ekkor kellett a sokféle jó szándék között reális kompromisszumokat találni, az akadémikusok és az ellenzők kritikáját kivédeni.)

Azt reméltük tehát, hogy megismerhetjük a katolikus pedagógus jellegzetes arcvonásait. Ebbéli várakozásunk hamis reményeket táplált bennünk. A két szerző számtalan tanulmányát, cikkét újraolvasva sem találtunk olyan írást, amelyből kirajzolódhat volna a katolikus nevelő típusvonásai vagy akár a katolikus iskolákban különböző iskolafokokon betölthető kívánatos pedagógusszerepek jellegzetességei. Ez természetesen egyáltalán nem jelenti azt, hogy *Jelenits István* és *Korzenszky Richárd* nem foglalkozott volna a katolikus iskola céljai, feladatai számára megfelelő, ezekben az iskolákban a sikeres munka reményével alkalmazható tanár személyiségével vagy szereplehetőségeivel.

Jelenits több munkájában is igen részletesen és találóan írja le a katolikus iskola nevelői hatásrendszerének működését. Ezekből a találó elemzésekből nemcsak azt tudhatjuk meg, hogy mi történik az iskolában a gyerekekkel, hanem azt is, hogy mindazt, ami ott történik, miképpen lehet tervezni, vezetni, végrehajtani, értelmezni. S mindezeknek a kellékeknek, tevékenységeknek, történéseknek a specialitását nem a különlegesen fölkészült tanári személyiség adja, hanem a vallásos hit.

„Türelemre, bizalomra és önmagunkon való türelemkedésre ad lehetőséget a vallás”

– írja Jelenits, majd néhány mondattal később így folytatja a hívő nevelő pedagógiai előnyeinek bemutatását:

„Beszélni tudunk kényes dolgokról is. Meg tudunk bocsátani egymásnak. A kegyelmi tapasztalatok [...] emberi kapcsolatainkat teszik árnyaltabbá, hajlékonyabbá, leleményesebbé. Itt érzi meg a gyerek, hogy kedves barátja van. Ezzel vezetjük őt el igazán oda, hogy amikor kritika éri, akkor nem egyszerűen érveken gondolkodik, hogy ezt megcáfolja, hanem a vallásnak, a hitnek ezt az életgyarapító hatalmát érzi.” (Jelenits 2000: 106–107)

A piarista szerzetestanár áttételesen utal arra is, hogy a tanár szakmai fölkészültsége a pedagógiai siker fontos kérdése:

„Az iskola figyelmének középpontjában [...] a tanítás áll. A nevelés nagyon fontos [...], a tanár nagyon figyel rá, mégsem ezt veszi programba. Nem örökké arról van szó, hogy hogyan kell viselkedni, hanem a matematikáról, a földrajzról meg az irodalomról, és közben suttymban nevelünk. [...] Az erőfeszítésre is, az akadályok leküz-

désére is edzeni kell [...] a gyerekeket. Ilyen közös erőfeszítések hátterében bontakoznak ki az emberi kapcsolatok, s történik meg az, amit nevelésnek nevezünk.” (Jelenits 2000: 105)

E hosszabb idézetek ugyan egyetlen terjedelmesebb tanulmányból valók, a neves piarista, aki nem melleleg egyetemünk megbecsült oktatója is volt, szinte minden pedagógiai munkájában a hit erejét és – áttételesen utalva rá – a szolid szakmai felkészültséget említi a pedagógiai siker zálogának, azaz nem köti más, a személyiségben rejlő feltételhez az egyházi iskolában való jó tanárrá válást.

Korzenszky Richárd hasonlóan gondolkodik. Pedagógiai írásaiban újra és újra felbukkan az a vélemény, hogy az iskola sikerének kulcsa az alkalmas pedagógus.

„Az iskola nem a tantervektől és a tankönyvektől lesz iskolává. Nem az épület fölszereltségétől függ, hogy egy iskola jó-e vagy sem. [...] De mindezeknél sokkal fontosabb: kellene igazi, elkötelezett, magukat szétosztani kész emberek, akik kézen fogják a gyerekeket, és felvezetik őket az életbe. Akik segítik őket eligazodni nemcsak a tudományok világában, hanem ami ennél sokkal fontosabb, az emberi kapcsolatok titkaiban is. Kellene emberek, akik tudnak megelőlegezve szeretni.” (Korzenszky 2000: 227)

Az „elkötelezett” Korzenszkynél is elsősorban hívőt jelent.

„Szükség volt és van áldozatvállalásra, elkötelezett, szívvel-lélekkel dolgozó munkatársakra: e nélkül egyházi iskola nem létezhet.” (Korzenszky 2000: 225)

Hangot ad a szerző annak is, hogy

„[...] kellene igazi tanár-egéniségek. De ugyanilyen ereje van, vagy talán még meghatározóbb a szerepe magának a közösségnek, az egymásra figyelő, válllvetve dolgozó, közös célért harcolni tudó tanári közösségnek, bármily különbözőek legyenek is tagjai külön-külön.” (Korzenszky 2000: 221)

A bencés szerzetes és pedagógus arra is felhívja a figyelmet, hogy nem csupán az iskola vár hívő katolikus pedagógust, de a katolikus iskolahálózat bővülésével a hívő pedagógus számára vonzó munkahely is nyílik:

„[...] felnövekvőben van egy új pedagógus generáció, amely tudatosan készülhet arra, hogy életét olyan intézmény szolgálatába állítsa, amelyik az ő világnézeti elkötelezettségének is megfelel.” (Korzenszky 2000: 194)

Ez utóbbi gondolattal kapcsolatos fontos összefüggésre mutat rá egy vezetőtanárunk:

„Az egyházi iskolák tantestülete támogató, befogadó légkörével a pedagógus számára a kiégés megelőzésére is kimutathatóan jó környezet.” (Borzsákné 2013: 52–53)

A magyar katolikus pedagógiai gondolkodás két prominens képviselője – noha sok írásuk foglalkozik a katolikus iskola problémáival – nem talál okot arra, hogy az ott alkalmazott pedagógusok személyével, pedagógiai tudásával kapcsolatos különleges kívánságokat, összegezhető elvárásokat fogalmazzon meg. Egyetlen megkötést tesznek, s ez teljes összhangban áll a Tanítóhivatal felfogásával: legyen a katolikus iskola pedagógusa hívő keresztény.

Összegzés

Gondolatmenetünkben a katolikus tanárképzés fejlesztése érdekében levonható tanulságokat kerestünk. Eddigi oktatói tapasztalatunk az volt, hogy hallgatónk tanári szerepben nem mutatnak megkülönböztető jellegzetességeket. Arra voltunk kíváncsiak, hogy érdemes-e, egyáltalán lehetséges-e erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy a pázmányos képzésben karakteres, felismerhető megkülönböztető vonásokat mutasson az itt diplomát szerző tanár. A képzés dokumentumai várakozásunkkal ellentétben nem határoznak meg ilyen célokat, s a katolikus pedagógiai szaksajtóban sem láthatók erre vonatkozó törekvések. Sem a katolikus pedagógiai gondolkodás elitje, sem a képzés fő megrendelője, a katolikus iskolahálózat nem fogalmaz meg majdani munkatársai személyiségével, pedagógiai felkészültségével kapcsolatos kívánságokat a magától értetődő hitbeli követelményen kívül. Ez utóbbit Rómában is elvárják, a képzésben is természetesnek veszik, s a katolikus pedagógiai sajtó is meghatározó feltételnek tartja. Más homogenizáló tényezőt senki nem tart kívánatosnak, éppen ellenkezőleg: a tanári személyiségek sokféleségét, a tantestületek sokszínűségét tartják pedagógiai értéknek.

Felhasznált irodalom

- Az Apostoli Szentszék alapítólevele és annak magyar fordítása 1999.* In: dr. Fröhlich Ida (felelős kiadó) 2003. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának évkönyve 1. (1992–2000). Piliscsaba. 48–51.
- A Pázmány Péter Katolikus Egyetem küldetésnyilatkozata* é. n. In: dr. Fröhlich Ida (felelős kiadó) 2003. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának évkönyve 1. (1992–2000). Piliscsaba. 22–23.
- Borzsákné Szijártó Karolina (2013): „*A jövőbe vetett hit...*”. *Angol tanítás szakértői és vezetőtanári szemmel.* Balaton Akadémia Kiadó. Keszthely.
- Garrone, Gabriel Maria – Javierre, Antonio (szerk.) (1977): *A katolikus iskola. A Katolikus Nevelés Kongregációja.* Róma. Ford. Jelenits István. In: Katolikus Iskolák Magyarországon. 2000. Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet. 5–30.
- Jelenits István (1991a): *Keresztény nevelés. Amiről egy keresztény iskola indításakor gondolkodunk.* In: Jelenits István 2000. Küldetésben. Új ember. Budapest. 103–107.
- Jelenits István (1991b): *A katolikus egyetemről.* In: Jelenits István 2000. Küldetésben. Új ember. Budapest. 135–137.

- Korzenszky Richárd (1990): „*Légy áldott, régi hely...*”. *A Pannonhalmi Bencés Gimnázium 50. éves jubileumán*. In: Korzenszky Richárd 2000. Szünet nélkül. Egyházzól, iskoláról. Bencés Apátság, Pannonhalma. 219–222.
- Korzenszky Richárd (1997): *Egyház és iskola -1997*. In: Korzenszky Richárd 2000. Szünet nélkül. Egyházzól, iskoláról. Bencés Apátság, Tihany. 189–195.
- Korzenszky Richárd (1999): *Iskola az (évezred) határon*. In: Korzenszky Richárd 2000. Szünet nélkül. Egyházzól, iskoláról. Bencés apátság. Tihany. 225–227.
- Maróth Miklós (2003): *Alapelvek a kar szervezése során*. In: dr. Fröhlich Ida (felelős kiadó) 2003. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi karának évkönyve. 1. (1992–2000) Piliscsaba. 24–25.
- Németh László (1941): *Készülődés*. In: Tanulmányok – Új enciklopédia. 51–62.

Kaposi József¹

Történelem – tanítás és tanárképzés

Helyzetkép és fejlesztési javaslatok

Bevezetés

Ókori hagyományként él a köztudatban az, hogy a „történelem az élet tanítómestere”. E mondás azt feltételezné, hogy az emberiség tanult a múltjából és az egyszer elkövetett hibákat és bűnöket már nem ismétli meg. Sajnos – és erre már nagyon sokan rámutattak – nincs így. Hiába vált a 19. század során minden európai iskolarendszer részévé a történelem tantárgy tanítása, mégis ránk köszöntött a háborúkkal és népiirtásokkal terhelt „*pocsék XX. század*” (Kosáry Domokos). Sajnos a mai világunk újabb kihívásai, az ún. globális problémák sem feltétlenül kecsesgetnek sok jóval a jövőt illetően.

Az előbbiekből is következően az emlékezetkultúra és történetírás hazai helyzete nincs könnyű helyzetben, különösképpen azért sem, mert az elmúlt század folyamán – összekapcsolódva „hét rendszerváltással” – nagyjából hétszer írtuk újra történelmünket. Úgy tűnik, folyamatos a múltért folyó küzdelem, és minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keres és kínál. Sajnos e küzdelemben az egyszerű „előjelváltások” dominálnak – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy a narratívák a múlt bonyolult összefüggéseit próbálnák meg értelmezni. A múltért folyó állandó harc természetesen nem könnyíti a történelemtanítás helyzetét.

A történelemtanítás nehéz helyzetét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy számos tanár arról panaszskodik, hogy diákjai nem értik és nem is nagyon szeretik a történelmet, továbbá a felsőoktatásban tanítók is nem egyszer azt fogalmazzák meg, hogy nem elegendő a tanárképzésre belépő hallgatók felkészültsége ahhoz, hogy a későbbiekben igazán jó tanár legyen belőlük. Ez utóbbi problémára egyébként a gyakorlóiskolák vezetőtanárai is sokszor utalnak személyes beszélgetések alkalmával és éves értékelésük során. Annak, hogy miért ilyen szintű és színvonalú a történelemtanár-képzés, számos oka van, melyek egyik csoportja összefügg a tudásról, tanulásról vallott gondolatok megváltozásával, az átalakuló társadalmi–szociokulturális közeggel, a tanárok általános megítélésével és természetesen az egész oktatási környezetet átalakító informatikai változásrendszerrel.

Mind a történettudomány, mind a történelemoktatás – összefüggésben a változó társadalmi-gazdasági viszonyokkal, módosuló eszmerendszerekkel, a változó tudásfelfogással – meghatározó paradigmaváltás előtt áll. A következő időszakban, ha nem tudunk megfelelő válaszokat találni a történelemtanítást érintő kihívásokra, akkor komolyan megkérdőjeleződhet a

¹ Kaposi József a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi docense, a Vitéz János Tanárképző Központ tanára. Az OFI volt főigazgatója. A Tanárképző Tanszéken elsősorban a történelemtanításmódszertanának oktatója, mellette egyéb pedagógiai tárgyakat is oktat.

tantárgy tanításának az a fajta nélkülözhetetlensége, fontossága, amely közel két évszázadon át meghatározta a formális nevelési-oktatási folyamatokat.

Ez az írás természetesen nem vállalkozik arra, hogy a történelemoktatás és történelem-tanár-képzés problematikájának teljes összefüggésrendszerét feltárja. Ahhoz a diskurzushoz kíván hozzászólni, amely a múlt értelmezésének és tanításának lehetséges változásairól szól. Egy helyzetképet kíván felvázolni, amely értelemszerűen érinti a változó történetírást, a módosuló történelemtanítási gyakorlatot, a tartalmi szabályozókat, a kimeneti követelményeket, a tankönyveket és természetesen a pedagógusképzést és továbbképzést. Emellett arra is kísérletet tesz, hogy középpontba állítsa az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelést mint a történelemoktatás általános célját, illetve felvillantsa azokat az alternatívákat, amelyek a lehetséges megújítás, szemléletváltás alapelemei lehetnek.

1. Változó történelemszemlélet és történetírás

A 20. század második felének társadalmi és szellemi változásai kikerülhetetlenné tették a történelemnek mint tudományos fogalomnak olyan irányú újradefiniálását, amely során nem lehet egyenlőségjelet tenni a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmak közé, noha ez a mindennapi közbeszédben nem egyszer szinonimaként jelenik meg. Az emlékezet, amely „*maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll*”², a múlt egyéni vagy közösségi memóriákban írott vagy íratlan formában őrzött változata, noha az ún. történelem az egyéni vagy kollektív emlékezetből merít, vagy az emlékezetre támaszkodik. Mindezekből adódóan, amit ma a köznyelvben történelemnek nevezünk, az valójában a történetírás révén jött/jön létre, tehát egy szubjektív elemekkel átszőtt konstrukció, vagyis a múlt egy szeletének narratívája.

A jelenkori történelemszemlélet éppen ezért abból indul ki, hogy „*A történelem [...] tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.*”³. Továbbá érvényesül benne a szemlélet, hogy: „*Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem az, hogy miként írhatók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázatot jobban igazolják, mint a másikat.*”⁴ Ebből is következően átalakultak a múlt építőköveiről, vagyis a forrásokról való vélekedések is: „*a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket.*”⁵ Ezért is mondhatjuk, hogy a jó történést „*[...] a problémaérzékenység, a »kérdezni tudás« választja el a rossz történéstől*”⁶, továbbá azt, hogy az ún. történetírói munka „*nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.*”⁷ És ezért is vált elfogadottá az a közvélekedés, hogy nincs egyedüli „*érvényes történelem*”, amely a múltat a

² Nora, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között*. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest. <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html>

³ *Uo.*

⁴ White, Hayden (1978): *The fictions of factual representation*. Baltimore, John Hopkins. UP. 134.

⁵ Marc Bloch

⁶ Gyurgyák János – Kisantal Tamás (Szerk.) (2006): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest. 32.

⁷ Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.

maga teljességében föl tudná tárni. Ennek a szemléletváltásnak köszönhető az is, hogy kitágult a történelmi horizont, melynek nyomán látóterbe kerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek). S ez a megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a történelem feldolgozásának különböző nézőpontjai (perspektívái) megjelenjenek, és általánosan elfogadottá váljék a múlt feltárásának multiperspektivikus módszere.

A történetírás hazai viszonyaira – az általános nemzetközi folyamatok mellett – más sajátos tényezők is hatással vannak, már csak azért is, mert a történettudomány Magyarország 20. századi történelme során számos rendszerváltozást azonosított be. Úgy tűnik, hogy ez a „rendszerváltoztató” folyamat még ma is tart, így ezzel összefüggésben folyamatosan jelenünk része a múlt értelmezése és újraértelmezése.⁸ Ez pedig azt jelenti, hogy az ún. történelmi közgondolkodást mind a mai napig a történelmi kánonról folyó permanens viták határozzák meg.

A megújuló történetírás jellemzőit jól mutatja az alábbi összehasonlító táblázat.

| A hagyományos történetírás | Az új történetírás |
|---|---|
| Elsősorban a politikával foglalkozik. „A történelem múltbéli politika: a politika jelenben zajló történelem.” (John Seeley) | Érdeklődése minden emberi tevékenységre kiterjed. „Mindennek van története.” (J.B.S. Haldane) |
| A politikai események elbeszélésére, értelmezésére fókuszál. | A társadalmi, gazdasági, művelődési struktúrák bemutatására, elemzésére fókuszál. |
| „Felülről láttatja az eseményeket”: a nagy emberek nagy tetteire helyezi a hangsúlyt (államférfiak, egyházi méltóságok). | „Alulról bemutatott történelem”: a hétköznapi emberek látásmódja és a társadalmi változásokkal kapcsolatos tapasztalatai (pl. a népi kultúra története) is részévé válnak az értelmezésnek. |
| A legitim emlékezetre és a hivatalos dokumentumokra támaszkodik (pl. emlékiratok, jogszabályok és a levéltárakban megőrzött anyagok). | A sokszínű egyéni és közösségi emlékezetet, a dokumentumok széles körét vizsgálja, dolgozza fel (pl. statisztikai adatsorok, különféle vizuális és szóbeli források). |
| Egy nézőpontú történelmi megközelítések, kérdésfeltevések és magyarázatok jellemzik. | Bonyolult és több nézőpontú történelmi megközelítések, kérdésfeltevések és magyarázatok jellemzik. |
| Bemutatja a tényeket, kialakít <i>egy</i> értelmezési keretet, sugall egy konszenzusos magyarázatot, vagyis rögzíti, „mi is történt valójában.” (Ranke) | Bemutatja a tények és adatok sokaságát, az ellentétes álláspontokat, nem törekszik konszenzusos magyarázatra, vállalja a „több-szólamúság”-ot. |

⁸ Romsics Ignác (2002): *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Mindentudás Egyeteme, 4. előadás. 2002. október 7. <http://mindentudas.hu/el%5C91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/138-t%C3%B6rt%C3%A9nelettudom%C3%A1nyok.html>

A jelenkor történelemfelfogása és az új történetírásból következő szemléletmód óhatatlanul felértékelte a történelmi nézőpont (perspektíva) beazonosításának szükségességét, párhuzamosan azzal a megállapítással, hogy noha nincs egyedüli érvényes történelem, de minden nemzetnek van „kulturális kódja”⁹, amelyek feldolgozása az újabb és újabb generációk számára a kollektív történelmi tudat, ha tetszik, nemzeti közösséghez tartozás alapvető élményét biztosítja. E gondolatmenet átvezet bennünket a történelemtanítás változó funkcióihoz, mely során megállapíthatjuk, hogy az elmúlt évtized nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalma a történelmi kulcskompetenciák kialakítására helyezte a történelemtanítás hangsúlyát. Ennek keretében a „[...] történelmi kulcskompetenciák fejlesztésében alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazták [...]”¹⁰ A történelmi kulcskompetenciák elsajátítása nyomán „a tanulók képesek [...] a múlt-jelen-jövő hármasszoros dimenziójában az adatok, a tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazására”¹¹, vagyis kialakul bennük a történelmi gondolkodás keretrendszere, amely nemcsak a múlt eseményeinek értelmezését, hanem a jövőbeli folyamatok beazonosítását, megértését is lehetővé teszi.

2. Változó tudásfelfogás és pedagógusszerep

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. A tudással és a tanulással kapcsolatban az elmúlt évtizedekben e folyamat részeként két nagy szemléleti váltásnak lehetünk tanúi. Az első felismerés az volt, hogy az információrobbanás nyomán változtatni kell az oktatás tartalmán, hiszen nem lehet és nem is érdemes minden korábban fontosnak ítélt tartalmat megtanítani. E gondolatmenet eredményeképpen az oktatás tartalma másodlagossá vált, az egyes tantárgyak ismeretanyagainak feldolgozása inkább a képességek kifejlesztésének eszköze lett. Másodikként pedig az vált világossá, hogy a konkrét képességek alkalmazásának elévülési ideje is lerövidült, így hosszabb távon az egyén számára a legfontosabb elsajátítandó képesség valójában a tanulás, a tudás megszerzésének képessége lett¹².

A fentiekkel összefüggésben a fejlett, tudásalapú társadalmakban átalakult a tudás jellege, szerepe, a gazdaság világához való viszonya, és megjelent az igény a tudás kompetenciákban való

⁹ Schecker, H. – Parchmann, I. (2007): *Standards and competence models: The German situation*. In: Waddington, D. – a Nentwig, P. – Schanze, S. (Eds.): *Making it comparable. Standards in science education*. Munkster: Waxmann, 147–165.

¹⁰ Strandling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.

¹¹ F. Dárdai Ágnes (2006): *A történelmi tanulás sajátosságai*. In: Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás. Kecskeméti Főiskola Tanító-képző Főiskolai Kar, Kecskemét*. 95–105.

¹² Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 20–22.

leírására. A gyorsan változó munkaerő-piaci környezetben mind jobban elfogadottá vált az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning* – LLL) és a minden helyzetben való tanulás (*lifewide learning* – LWL) paradigmája. Egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák elsajátításának szükségessége.¹³ Az elmúlt időszakban többféleképpen is rögzítésre kerültek azok a kompetenciák és kompetenciaelemek, amelyek a 21. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. Ezek a különböző tanulmányokban és nemzetközi dokumentumokban¹⁴ összegzett főbb készségek: az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás), az ún. transzverzális képességek¹⁵, illetve a szakmaspecifikus képességek.

A munka világa az ún. 4C modell¹⁶ (2013) keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket [kritikus gondolkodás (*critical thinking*); együttműködés (*collaboration*); kreativitás (*creativity*); kommunikáció (*communication*)].¹⁷ Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (*non-formal learning*) és az informális (*informal learning*) keretek között megszerzett tudásnak. További fontos felismerés, hogy az IKT-eszközök széles körű alkalmazása, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerése jelentős mértékben javíthatja az egyének és az oktatási folyamatok eredményességét. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve az intézményesített (formális) oktatás világában a tanulás perszonalizációja iránti igényt.

A tudásról alkotott tudásunkban bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményeket előtérbe helyező oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben megváltoztatta a pedagógia kulcsszereplőinek feladatrendszerét. Az új pedagógiai szemléletben¹⁸ a pedagógusok a tudásosztó szerepből „átlépnek” a tanulástámogató szerepbe, melynek lényege, hogy a korábbi, döntően ismeretátadó funkció helyett egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) válik hangsúlyossá. Mindez összekapcsolódik azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbé, gyakorlatiasabbá váljanak, feldolgozásuk pedig a diákok (egyéni és közösségi) aktív tevékenysége révén valósuljon meg. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamatának lehetünk tanúi, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, ezzel párhuzamosan mind fontosabbá válik a gazdag pedagógiai módszertani repertoár, és azok a

¹³ European Commission (2007)

¹⁴ Pl. OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/oeed-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1; Európai Bizottság, 2006.

¹⁵ Kritikus gondolkodás és problémamegoldás; alkalmazkodóképesség és rugalmasság; együttműködés, munkavégzés csoportban; hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven); kreativitás és innovációs készség; digitális írástudás; önismeret, önmotiválás; vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.); önálló tanulás.

¹⁶ <http://iaetx.com/the-4-c-%27s.html>

¹⁷ Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

¹⁸ Adam, Stephen (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland: http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf

Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC) http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf

tanítói/tanári kompetenciák, amelyek „azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét.”¹⁹

3. Változó történelemtanítás

A tudás értelmezésében bekövetkező változások és a pedagógiai kultúraváltás és igénye természetesen a történelemtanítás esetében is létező folyamat, amely az általános tendenciákon túl jó néhány egyedi sajátossággal is bír. Ezek közül feltétlenül kiemelendő, hogy jelentősen átalakult a korábban szinte csak politikatörténetre fókuszáló tartalom, és nagyobb súlyt kapott a társadalom-, életmód- és művelődéstörténelem.²⁰ A tantervek és követelmények ugyanakkor egyre markánsabban egészültek ki jelenismereti tartalmakkal, valamint a demokráciára nevelés szándékaival²¹ és újszerű, tanulói aktivitást igénylő gyakorlatával.

A változó nézőpontok szinte permanensen vetik föl azt az alapkérdést, hogy a történelemtanítás során mit is kell tanítanunk. Feltehetően nem tudunk mást tanítani, mint amit az évezredek történetéből valamikor valakik lejegyeztek, és amik a közösség által elfogadottan történelmi tényekké váltak²², másképpen szólva beépültek abba a „szellemi formába, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról.”²³ Az egyes közösségek, népek története (ideértve különösképpen a mítoszokat) a közösségi identitás megteremtését, valamint a közösen vallott társadalmi normarendszer átörökítését is szolgálják. Ugyanakkor minden, a múltról szóló történet szervesen kapcsolódik a mindenkori jelenhez, és hordozza magában a jövő dimenzióját is. Ezért is mondhatjuk, hogy a megírt történelem tulajdonképpen a múlt kontextualizálása, értelmezése, végső soron tehát történelmi gondolkodás.

A fentiekkel összefüggésben mára mindenki által elfogadott tényé vált, hogy a történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a történelmi gondolkodásra való felkészítés, már csak azért is, mert ez a fundamentuma az ún. történelmi tudatnak, amely a szűkebben vett szociokulturális közegből, az életből szerzett tapasztalatokból, illetve a formális iskolai keretek között megismert és feldolgozott történetekből, ezekből levont egyedi és általános tanulságokból alakul ki. A kialakuló történelmi tudat fontos építőkövei az idő- és a térdimenzió megismerése és alkalmazása, valamint a szereplők és a történelmi cselekmény kapcsolatának felfedezése. Ezek a készségek már kisiskolás korban elsajátíthatók az ún. történetek feldolgo-

¹⁹ Halász Gábor (2007): *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás*. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 370. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm

²⁰ Szebenyi Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

²¹ Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

²² Carr, Edwerd Hallett (2006): *What is History? (Mi a történelem?)*. Penguin. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet I-II*. Osiris Kiadó, Budapest.

²³ Johan Huizinga, *A Definition of the Concept of History = Philosophy and History: Essays*. Ed. Raymond Klibansky, Herbert James Paton: Oxford, Clarendon, 1936. 1–10. Id.: Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.

zása révén, és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés²⁴ alapjaivá. E folyamatban fontos kialakítani a realitás és a fikció megkülönböztetésének képességét²⁵, amely a kitáguló horizontok révén folyamatosan „építhető”, bővíthető. A magasabb iskolai fokozatban – nem egyszer a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszerének, alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

Az új kihívásokra választ kereső történelemtanításban éppen ezért kiemelt szerepe van a történeteknek (a narratív kompetenciák fejlesztésének), a történelmi dokumentumok multiperspektivikus feldolgozásának és ezzel összefüggésben a kulturális kódrendszer kialakításának. A történetek, más néven narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) a megismert történetsemák, forgatókönyvek (*scriptek*) révén komoly információfeldolgozási és tanulási technika közvetítésére alkalmasak. Ugyanakkor a narratív megismerési módok – miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják – „*komoly szerepet játszanak az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni és a közösségi identitásképzésben.*”²⁶ Ami azért lényeges, mert az iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a „*felszűrődő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába.*”²⁷

A régi és új felfogású történelemtanítás közötti különbségeket az alábbi táblázat szemlélteti:

| A hagyományos történelemtanítás | A 21. századi történelemtanítás |
|---|--|
| A meghatározó cél a nemzeti identitás és az alattvalói tudat kialakítása. | A cél az aktív állampolgárság, a demokrácia iránti elkötelezettség és a közös kulturális kódrendszer kialakítása. |
| Az egyetemes és magyar történelem átfogó eseményeinek megismertetése, hősök és antihősök bemutatása – metatörténelem. | A történelmi műveltség megszerzése szempontjából releváns történetek, témák feldolgozása – mélységelvű megközelítés. |
| Kronologikus felépítés, adatok folyamatközpontú megközelítése. | Problémaközpontú, kutatási alapú megközelítés – a történelmi látásmód megismertetése. |
| Tények, adatok, fogalmak megismertetése. | Ismeretszerzési és -feldolgozási, valamint kommunikációs képességek fejlesztése. |
| Egy nézőpontú és elfogadott magyarázatok, következtetések átadása. | Multiperspektivikus megközelítés, kritikai gondolkodás fejlesztése. |
| Reproduktív képességek fejlesztése. | Produktív és kreatív készségek fejlesztése. |

²⁴ Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 11–36.

²⁵ Kratochvíl, Viliam (2014): *A történelemtanári kulskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája*. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs. 205–209.

²⁶ Pataki Ferenc (2003): *Együttes élmény – kollektív emlékezet*. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) évf. 1. sz. 26–35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája című tematikus szám). www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html

²⁷ Kinyó László (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf [2009. június 6.]

| | |
|---|---|
| Verbális tanári előadás, prezentáció. | Aktív tanulói tevékenységek (problémamegoldás, projekt, prezentáció). |
| Egyéni feldolgozás és versenyelvű tanítás jellemzi. | Együttműködésre, szolidaritásra nevel (projekt módszer, csoportmunka stb.). |

Az új szemléletű történelemtanítás a fentiekből következően jelentősebb szerepet szán a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet kialakításának. Ebben kitüntetett helye van a sok-sok egyedi történet, jelenség megismeréséből levont általánosításoknak, mivel ezek révén fejlődhetnek ki a tanulóknál a történelmi gondolkodás alapstruktúrái. A társadalom és a történelem feldolgozása során tehát induktív megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van.²⁸

A konkrét történelmi tényismereteken túlmutató, a narratívumok feldolgozásának tapasztalataiból kirajzolódó mintázatok (*template-ek*) tanulásban betöltött jelentőségét az adja, hogy ezek „*rejtett történet-szervező sémaként*”²⁹ alkalmasak különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, ezen keresztül pedig az értelmező (*meaningful*) történelemtanulás elsajátítására. Támogatják továbbá a történetekből kirajzolódó különböző forgatókönyvek (*scriptek*) felismerését, illetve az ezekből építkező változatos sémavariációk azonosítását. Ugyanakkor ezek a sémák jelentős adaptálási hatásmechanizmussal bírnak, így hozzájárulnak a transzverzális készségek (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) kialakításához, illetve a transzfer gondolkodás különböző típusainak fejlesztéséhez.³⁰

3.1. A Nemzeti alaptanterv

A Nemzeti alaptanterv (NAT) jelenleg hatályos (2012-es) változata struktúráját és szemléletmódját illetően tulajdonképpen az 1995-ben megjelent dokumentum egy változataként értelmezhető. Döntően azok az alapelvek, felismerések, szándékok határozzák meg, amelyek az 1988–1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Láthatóan azon elemei a legidőállóbbak, amelyek mögött komoly és széles körű szakmai konszenzus alakult ki. Ezek közül kiemelhető az, hogy a dokumentum (amely egyszerre jogi és pedagógiai is) magtanterv típusú (core curriculum), nem az elsajátítandó tudástartalmak állnak a középpontjában, hanem a diákok fejlesztése. Hangsúlyosak a fejlesztési (nevelési) célok, és a feldolgozandó tartalmak ún. műveltségterületekbe rendeződve jelennek meg. A dokumentum felépítése független az iskolatípusoktól, mivel a fejlesztési szakaszoknál megfogalmazott elvárások egy-egy iskolaszakaszra (1–4., 5–9., 9–12.) fókuszálva jelennek meg.

A NAT 2012-es megújításakor az oktatásirányítás alapvetően két fontos célt határozott meg: egyrészt a köznevelési törvénnyel összhangban a nevelési-oktatási rendszer küldetésének, értékközvetítő feladatának újrafogalmazását, másrészt az alaptanterv közműveltségi tartalmakkal

²⁸ Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 20–22.

²⁹ Pataki Ferenc (2010): *Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika*. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf

³⁰ Molnár Gyöngyvér (2002): *Tudásstranszfer*. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 71.

történi kiegészítését. Ez utóbbi héttérében annak a szándéka állt, hogy: „*ahhoz, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek, szükséges, hogy létezzék olyan közös műveltséganyag (közműveltség), amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető. Ez az a »közös nyelv«, amelyen a nemzedékek közötti párbeszéd a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható.*”³¹

Természetesen e megközelítést sokan vitatták, vitatják, és a legtöbben ezzel magyarázzák a hazai oktatási gyakorlatra jellemző, a diákokat sokszor nehéz helyzetbe hozó tartalmi túlterhelést.

A jelenleg folyó NAT-fejlesztésnek³² talán az egyik legfontosabb elvárása az lenne, hogy sajátos és differenciálható egyensúlyt hozzon létre az egyre nagyobb hangsúllyal megfogalmazott, személyre szabott fejlesztési célok és az ún. közműveltség vonatkozásában. A nehezen feloldható ellentmondásokat talán az a megoldás tudná kezelni, ha elvárna egymástól a NAT szűken vett oktatáspolitikai, jogi része, amely a tanügyi szabályozásra vonatkozik (műveltségterületi arányok, órakeretek, tanulásszervezési módok stb.), és a dokumentum pedagógiai elemeit tartalmazó fejlesztési, műveltségi rész. Ez utóbbit az Akadémia, a felsőoktatás és a közoktatás megegyezése révén volna szerencsés megfogalmazni, flexibilis és dinamikusan változtatható keretrendszerként. Ez a dokumentum – az oktatáspolitikai szabályozás adta lehetőségeken belül – lehetne az alapja és kiindulópontja az ún. nevelési-oktatási programoknak, amelyeknek elemeit (pl. tanterv, tankönyv, tanulói segédesszközök, továbbképzés) a jelenlegi szabályozók is rögzítik. Ezzel a tartalmi szabályozás második szintje jelentős mértékben átalakulna, hiszen a mai kötelező kerettantervek szerepét átvinnék a – különböző pedagógiai műhelyekben kidolgozott – nevelési-oktatási programok.

A jelenlegi kerettantervi szabályozásból ugyanakkor érdemes néhány elemet továbbfejleszteni. Az egyik az ún. előzetes tudásra vonatkozó szemléletmód, amelynek elméleti alapját az új konstruktivista ismeretelmélet adja, mely „*az emberi tudást konstrukció eredményének tartja, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek az individuális belső világnak, vagy inkább világmodellnek egyik nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. A tanulás tehát nem más, mint állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése.*”³³ A másik tovább építendő elem az ún. nevelési-fejlesztési célok rendszere, mivel a történelem tantárgynál itt kerültek megfogalmazásra a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek (mintázatok, sémák), továbbá a személyiségfejlesztésre vonatkozó morális tanulságok, normatív elvárások. Vagyis azok az – európai kulcskompetenciák struktúrája szerint rögzített – ismeretek, képességek és attitűdök, amelyek a nevelési-oktatási folyamat meghatározó elemeként egy folyamatosan tovább építhető és építendő rendszerbe foglalják az egyes tematikai egységek tartalmait, fejlesztési követelményeit. Harmadikként pedig a fejlesztés várt eredményei „rovat” szemléletmódja is tovább gondolható, mert az itt megfogalmazottak megjelenése egyfajta sajátos elmozdulást mutat a folyamatjellegű, döntően leíró típusú, hagyományos tantervektől a követelmény típusú, ún. standardok vagy tartalmi keretek (*framework*) irányá-

³¹ Cidree Yearbook (2013): *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*, 2013. (Editors): Wilma Kuiper & Jan Berkvens. Gildeprint – Enschede, the Netherlands.

³² Csépe Valéria vezetésével 2017 folyamán megkezdődött egy új szemléletű NAT kidolgozása.

³³ Pálvolgyi Ferenc (2015): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 151–152.

ba.³⁴ Ennek háttérében az a mind jobban általánossá váló felismerés áll, hogy „*a tradicionális tanterv tartalmi elemeit hangsúlyozó, a bemenetre (input) koncentrált megközelítés önmagában nem eredményez a modern kor követelményeinek megfelelő piacképes tudást, illetve hogy a területi különbségek nem pusztán regionális sajátosságok, hanem jelentős színvonalbeli eltérések is.*”³⁵ Természetesen az e rovatban megjelenő elvárások még nem nevezhetők tantárgyi standardoknak, noha megjelennek bennük a gondolkodás, a műveltség és a diszciplináris tudás főbb elemei, de csak áttételes módon következtethető ki belőlük az, milyen mélységű és szerveződésű tudás várható el a tanulóktól, és csak közvetve utalnak arra, hogy mit kellene hangsúlyosan tudni, illetve ennek révén mit is kellene vagy lehetne egy adott fejlesztési szakasz végpontján mérni.

Fontos és lényeges elvárás lenne, hogy az új szabályozási rendben a nevelési-oktatási programok a felsőoktatás és a közoktatási gyakorlat együttműködésével, hálózatos formában, transzparens és szabályozott kipróbálási folyamaton keresztül jöjjenek létre, mert ezek biztosíthatnák a fejlesztéshez kapcsolódó minőségi garanciákat. Lényeges annak a rögzítése is, hogy a különböző felfogású és típusú nevelési és oktatási programokhoz kapcsolódjanak olyan széles körű implementációs elemek, amelyek a programok szakszerű átvételét és folyamatos korrekcióját is biztosíthatják.

3.2. Ember és társadalom műveltségterület

A jelenlegi NAT *Ember és társadalom* műveltségterülete az integrált³⁶ és komplex³⁷ társadalomtudományi szemléletből indul ki. Az integrált szemlélet ebben az esetben azt jelenti, hogy a különböző, társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe. A komplexitás pedig emellett arra utal, hogy a műveltségterület alapvetően a történelmi múlt feldolgozására, a társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosít. Ebből adódóan a *Történelem* tantárgy elemei mellett meghatározó része a *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek*, az általános fejlesztési célok pedig a narratív kompetenciák³⁸ kialakítására összpontosítanak.

A műveltségterület felépítése, tantárgyi tartalmi egyértelműen lényeges elmozdulást mutatnak a hagyományosan kizárólag történelemtanítás-központú felfogáshoz képest a „civic education”-nek nevezett komplex társadalomtudományi szemlélet felé. Ez pedig azzal a kö-

³⁴ D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián: Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.) (2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 25. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>

³⁵ Reményi Judit (2015): Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban. In: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanterv, tankönyv, vizsga. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 50. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tankonyv_vizsga_beliv.pdf

³⁶ Az ehhez kapcsolódó tanulmány: Berend T. Iván: Műveltségelmélet és történelem. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján (1980). Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.

³⁷ Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): *Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák*. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.

³⁸ F. Dárdai Ágnes (2006): *A történelmi tanulás sajátosságai*. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata*, Budapest, 14–29.

vetkezéssel jár, hogy az alaptanterv egyszerre jeleníti meg a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. Míg az előbbi jelen idejű, „a közelmúltra vonatkozó emlékeket öleli fel, [azokat] amelyekben az ember a kortársaival osztozik, [... addig] a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul.”³⁹ E felosztást figyelembe véve bár a tanterv dominánsan a kulturális emlékezet kialakításának szükségességére koncentrálna, helyet kap benne a jelenidejűség nézőpontja is. Különösképpen a nemzeti és társadalmi kohézió erősítésének szándékával, mint ez a következő megfogalmazásból is jól látható: „A társadalmismeret és az állampolgári ismeretek tartalmainak feldolgozása jó alapot ad a tudatos közéleti részvételhez, és a kulcskompetenciák kialakításán keresztül erősíti a demokrácia értékeinek (többek között a jogállamiság, a részvétel a döntéshozatalban, a társadalmi igazságosság, az önrendelkezés, a szolidaritás, a tolerancia, az együttélés) tiszteletét.”⁴⁰

A komplex társadalomtudományi szemlélet érvényesülésének egyik meghatározó eleme az, hogy az *Ember és társadalom* műveltségterületében megfogalmazott fejlesztési célok összhangban maradnak az aktív állampolgárságra és a demokráciára nevelésre vonatkozó szándékokkal. Ennek révén biztosítható ugyanis az összhang az egyéni célok és az ún. közjó között, és ennek révén építhető a társadalmi összefogás (kohézió), illetve alakítható ki a méltányosság (*equity*) szemlélete, amely lényegében a társadalom tagjai számára az egyenlő (oktatási, kulturális stb.) esélyek biztosítását jelenti.

Lényeges, hogy kiemelt cél legyen az aktív állampolgársághoz kapcsolódó attitűdök kialakítása, amely a közügyekben való aktív részvétel lehetőségét teremti meg. Ugyanakkor a kreativitást fejlesztő elemeket is meg kell tartani, hiszen ezek jelentik az alkotó- és teremtőképesség meghatározó feltételeit. Ez a képesség a szaktudomány szerint leginkább divergens gondolkodást feltételez, amely a gondolkodás könnyedségében (fluencia), rugalmasságában (flexibilitás) és eredetiségében (originalitás) nyilvánul meg. E képesség a gyakorlatban mindenképpen problémaérzékenységet, az új megoldások iránti nyitottságot és az össze nem illőnek tartott elemek, jelenségek originális összekapcsolását jelenti. E képességhez szorosan köthető az önálló kritikai gondolkodás, amely a közügyekben való aktív részvétel egyik alapfeltétele.

A hosszú távú társadalompolitikai célok érdekében a műveltségterület komplexitását mindenképpen fent kell tartani, a történelemoktatás vonatkozásában pedig erősíteni kell azt a szándékot, hogy azok a fejlesztési célok és tartalmak domináljanak, amelyek az ún. történelmi műveltség (*historical literacy*) kialakítását állítják középpontba. Ugyanakkor a történelemre vonatkozó tartalmakat illetően lényeges változtatásokra lenne szükség. A korszerű tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás (*meaningful learning*), amely összefügg a tudástranszferre támaszkodó elméletekkel, miszerint „amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban.”⁴¹ Ez pedig a gyakorlatban azt jelentheti, hogy sokkal kevesebb ún. hagyományos tartalom feldolgozásával is eredményesen lehet megismerni jelenségeket, folyamatokat, ha azokat kellően motivált légkörben, értelmezett és sokoldalú módon, a diákok aktív közreműködésével dolgoztatjuk fel.

³⁹ Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet*. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 51. és 53.

⁴⁰ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* (2012) 78. évf. 66. sz. 10707. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf.

⁴¹ Molnár Gyöngyvér (2002): *Tudástranszfer*. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 65.

Fenntartandó és tovább erősítendő a jelenlegi NAT-nak az az ajánlása, hogy a 6–12 éves korosztály számára elsősorban az emocionálisan is átélhető témákat, történeteket kell középpontba állítani oly módon, hogy a tanulók „érintettsége” megvalósuljon, és ezáltal motivált közegben, közösségben vagy egyénileg oldjanak meg feladatokat. A középiskolás korosztály esetében szintén lényeges az, hogy még markánsabban érvényesüljön a dokumentumokra/forrásokra épülő tanulói tevékenységeken alapuló szemlélet, mivel ez járulhat hozzá leginkább ahhoz, hogy a történelmi folyamatok lényegét értő és egy adott történelmi kor jellemzőit beazonosítani, fogalmi rendszerét használni képes diákok jussanak el az érettségiig.

A tartalmi változtatási (csökkentési) javaslatok közül talán leglényegesebb az eddigi meta-történelmi szemléletmód, illetve a kizárólagosan alkalmazott kronologikus rendező elv meghaladása, korrekciója. Erre azért is nagy szükség van, mert a mindennapi gyakorlat azt jelzi vissza, hogy a most előírt kronologikus felépítésben – bármennyire is ez az előírás – mégsem jutnak el a diákok a 20. század végi folyamatok, illetve a konkrét *Társadalmi és állampolgári ismeretek* feldolgozásáig. Ezért radikálisan új megközelítésre volna szükség a tananyagtartalmak kiválasztását illetően! Kiindulópontként az ún. mélységelvű (*study of depth*)⁴² tanulási-tanítási mód alkalmazása tűnik kivitelezhetőnek. E módszer lényege, hogy „*amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan köréjük lehet építeni a másodlagos tényeket*”,⁴³ illetve az, hogy egy téma többszöri „körbejárásával” lényegi felismerésekre és összefüggésekre lehet jutni. Vagyis lényegesen kevesebb tartalmat kell feldolgozni, de a megismerési folyamatnak sokkal többértűnek kell lennie. Ennek érdekében fel lehet használni a nemzetközi didaktikai irodalomban már elterjedt, problémaorientált (*problem based learning*) vagy a felfedezettető tanulást (*discovery learning*), illetve a kutatásalapú (*inquiry based learning*) típusú tanulási-tanítási elméletet/gyakorlatot. Ezek mindegyike azon a „*felismerésén alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében.*”⁴⁴

Az általános iskola 5–8. osztályában a hosszmetzeti témák alapján meghatározóvá kellene tenni a történetekkel való tanítást, és háttérbe kellene szorítani a tananyag történelem-tudományi megközelítését, nyelvezetét. A középiskola 9–12. évfolyamán pedig a történeti dokumentumokra támaszkodó multiperspektivikus nézőpontot középpontba állító, értelemgazdag, differenciálást, perszonalizációt elősegítő egyéni és közösségi projektekre épülő tanulási-tanítási gyakorlatot kellene általánossá tenni.

A tartalmak kiválasztásának mélységelvű megközelítésé egyébként több hazai előzményre is támaszkodik. Ezek közül az első az 1990-es évek végén – az ún. kétszintű érettségi fejlesztésének összefüggésében – Bihari Péter és Knausz Imre által készített szakmai javaslat⁴⁵. Ez ugyan az akkori viszonyok között nem nyerte el a történelemtanárok többségének egyetértését, de a 2005-ös érettségi szóbeli témaköreinek meghatározásánál mégis megjelent. Ugyancsak a mélységelvű szemlé-

⁴² Bihari Péter – Knausz Imre: *A mélység elve és a történelemérettségi*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. március.

⁴³ Chambliss, Marilyn J. – Calfee, Robert C. (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*. Blackwell Publishers. Wiley – Sons, 55.

⁴⁴ Hmelo-Silver, C. (2004): *Problem-based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, 16. 3. sz. 235–266. Jonassen, D. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. Educational Technology Research and Development, 45. 1. sz. 65–94.

⁴⁵ Bihari Péter – Knausz Imre: *A mélység elve és a történelemérettségi*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. március.

letmód jelent meg a 2000-es évek végén publikált kulcsfogalmakra épülő tantervi javaslatoknál⁴⁶, illetve a jelenlegi NAT-ban az ún. ismétlődő és hosszsmetszeti témáknál. (1. számú melléklet)

Ezen előzményekre támaszkodva lehetne újragondolni a történelemoktatás tartalmait. A jelenlegi NAT-ból el kellene hagyni az ún. kronologikus témaköröket, és csak tematikus/problémaközpontú témák határoznák meg a feldolgozandó anyagot. A problémaközpontú szemléletben is érvényesülne az egyes témákon belüli kronologikus felépítés. A témákhoz tartozó konkrét példák kiválasztásának egyik szempontja az lehetne, hogy az adott egyedi esemény, jelenség feldolgozása mennyire segíti az ún. gondolkodási transzfer kialakulását, azaz hogy ennek révén a diákok általános értelmezési keretet ismerjenek meg. Vagyis az egyedi problémák feldolgozása mindenképpen eredményezze az ún. foratókönyvek, mintázatok kialakítását is, hiszen ezek a történelmi gondolkodás, műveltség alapjai.

Az alábbi példa azt illusztrálja, hogy a *Társadalom és állam* hosszsmetszeti témán belül például az általános iskola 5–8. évfolyamán mely tartalmak jelennének meg feldolgozandó tartalomként.

| Uralkodók, államférfiak | |
|--|---|
| Magyar történelem | Világtörténelem |
| <ul style="list-style-type: none"> – Szt. István, az államalapító – IV. Béla, a második honalapító – Hunyadi Mátyás, a birodalomépítő – Rákóczi, a vezérlő fejedelem – Mária Terézia, az „anyakirálynő” – Széchenyi, a legnagyobb magyar – Kossuth Lajos, az érdekegyesítő – Deák Ferenc, a „kiegyenlítő” – I. Ferenc József, az osztrák császár és magyar király | <ul style="list-style-type: none"> – Periklész, az athéni államférfi – Augustus, első az egyenlők között – Nagy Károly, a keresztény császár – XIV. Lajos, a Napkirály – Nagy Péter, az erőszakos orosz újító – George Washington, az USA megteremtője – I. Napóleon, a francia uralom hadvezére – Bismarck, a német egység atyja – Viktória királyné, az angol világbirodalom jelképe |
| Birodalmak/Világtörténelem | |
| <ul style="list-style-type: none"> – A Fáraók Birodalma – A Perzsa Birodalom – Nagy Sándor birodalma – A Római Birodalom – A Német Római Császárság – A Habsburgok Birodalma – Az Angol Világbirodalom – Az Amerikai Egyesült Államok – A Nemzetiszocialista Birodalom – A Szovjet Birodalom | |

⁴⁶ Kaposi József (2007): *Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon*. Kézirat. Budapest, 2007. november 30.

Kojanitz László (2007): *A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés*. Kézirat, 2007. május 3.

A táblázatban bemutatott tartalmi átrendezés alapját a NAT átalakítására vonatkozó javaslatok (lásd: az írás 8–9. oldala) alapján kellene, lehetne elvégezni. Természetesen ez a változás alapvetően átírná a jelenlegi „kis történelemtudományra” alapuló szemléletet, mivel a tananyagot a személyekhez, illetve a témához kapcsolódó történetek jelentenék, így csak széles körű szakmai egyeztetés és konszenzus nyomán – amelyben a szaktudomány képviselőinek és a pedagógiai gyakorlatot folytatóknak kellene egyezsége jutniuk – valósulhatna meg. Ebben a folyamatban arról is dönteni kellene, hogy az itt megjelent konkrét témák, személyek már a jelenlegi NAT-szintnek megfelelő keretrendszerben is helyet kapjanak-e, vagy ezek csak az ún. nevelési-oktatási programokban jelenjenek meg.

A tartalmi szabályozásra vonatkozó fenti javaslat értelemszerűen csak kiindulópont kíván lenni egy közös gondolkodáshoz, mert ez olyan mélységű és összetettségű átalakítási folyamat indukál, amely az érettségi követelményektől kezdődően kihat a tankönyvekre, a tanárképzésre és tanártovábbképzésre is.

3.3. Érettségi vizsga

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az érettségi a mindennapi tanítási gyakorlat szintjén jó folyamatokat indított el. A szabályozókban bekövetkezendő változások kétségkívül elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait. *„A leglényegesebb változások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése az iskolai tanítás/tanulás során, sőt bizonyos iskolatípusokban elindult egyfajta szükséges és kívánatos csökkenés is, valamint felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Nagyobb teret kapott az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása, a multiperspektivikus és kontroverzív (azaz a több szempontú és az ellentétes nézőpontokat egyidejűleg érvényesítő) történelemszemlélet gyakorlati alkalmazása. Az érettségi feladatsorok következményeként a tanórákon kimutathatóan több a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása, amelynek keretében számos szövegértési és szövegalkotási feladattípus is polgárjogot nyert.”*⁴⁷ A változások jelentőségét az alábbiakban értékelte a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006-os kötet* tanulmánya: *„A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának kikényszerítésével.”*⁴⁸

⁴⁷ F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései*. Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségről*. OFI, Budapest.

⁴⁸ Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 217. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>

A NAT-ra vonatkozó változtatási javaslatok csak hosszú időtávban jelenhetnek majd meg az érettségi követelmények vonatkozásában, de addig is a meglévő eszközök felhasználásával, kibővítésével előrébb lehetne lépni. A meglévő szabályozási rendszerben is tovább erősíthető az általános történelmi kompetenciák (kritikai gondolkodás, ismeretszerzési, feldolgozási képességek) szerepének vizsgálata az érettségiben. E törekvést jól szolgálhatja, ha az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokban nagyobb hangsúlyt kapnak a dokumentumok kontextualizálásához kapcsolódó kérdések, illetve ha az ún. rövid esszéfeladatok nem a tényismeret reprodukálását, hanem valódi problémahelyzet értelmezését várják el, és az ún. hosszú esszéekben elvárt elemzéseknel domináns lenne a multiperspektivikus nézőpont érvényesülésének vizsgálata. Az esszéfeladatoknál érdemes lenne megfontolni, hogy a diákok olyan témákat kapjanak problémamegoldásra, elemzésre, amelyeket nem feltétlenül dolgoztak fel a tanulmányaik nyomán. Ezt persze csak abban az esetben lehetne megtenni, ha az értelmező tanulás révén a diákokban az érettségi idejére már kialakulnának azok a mintázatok, forgatókönyvek, amelyek a feladathoz kapcsolódó dokumentumok segítségével egy nem ismert téma feldolgozását, értelmezését is lehetővé teszik. A jelenlegi szabályozás kis módosításával a szóbeli vizsga is továbbfejleszthető lenne. Ennek keretében érdemes lenne a szóbeli helyett a diák önkéntes döntése alapján választott, projektalapú vizsgát engedélyezni.

E döntést az a nemzetközileg is igazolt mérési-értékelési tapasztalat támaszthatja alá, amely szerint sokkal megbízhatóbban lehet a tanulói teljesítményt megítélni a folyamatos ismeretszerzés, tanulás, feladatmegoldás során, mint az egyszeri megmérettetés, vizsga alkalmával. Igazán az lenne jó, ha a történelem projektérettségét egy kísérleti fejlesztés keretében, az iskolák önkéntes döntése alapján előzetesen kipróbálhatnák, és a tapasztalatok is beépülnének a végleges szabályozásba.

Az érettségi követelmények számos vonatkozásban tartalmaznak standardizációs elemeket, de ezen a területen is sok még a tennivaló. Például végiggondolandó a feladatkészítés professzionizálódása, a készítési eljárás további minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása, szintézise, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztése, egységesítése, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtése⁴⁹. A 2015-ben végrehajtott változtatások csak a vizsgakövetelmények egyszerű javítását eredményezték, például a választási lehetőségek racionalizálását. A módosítások bizonyos értelemben – de egyben ellentmondásosan – szolgálták a történelmi gondolkodás fejlesztését, ugyanakkor érdemben nem valósultak meg az előző gondolatban érintett standardizációs lépések.

Az érettségi hosszú távú fejlesztésének vonatkozásában döntő és érdemi változtatást a vizsgarendszer teljes reformja (pl. egyszintűség, kétszintűség) hozhat, amely feltehetően a papíralapú vizsga elektronikus alapra való helyezésével⁵⁰ is jár, és olyan új mérési eljárások (adaptív tesztelés) megjelenését eredményezheti, amelyek a korszerű történelmi műveltség eredményes elsajátításának új módszertani repertoárját is kikényszerítik.

⁴⁹ F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései*. Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. OFI, Budapest.

⁵⁰ Szepesi Gábor (2017): *A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból*. Kézirat.

3.4. Tankönyvek

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: *„A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük. [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzerméken és a zászlókon szereplő figurák.”*⁵¹ Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréeként is felfoghatók. François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában azt állítja, hogy *„bármilyen is történjenek egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében »kiolvashatóak« az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásiügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.”*⁵²

A tudásgazdaság eredményességi és hatékonysági kihívásai kitüntetett szerephez juttatták a tankönyveket, hiszen – miként az Egyesült Államok neves oktatási szakemberei megállapították – *„a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak a fejlesztésére.”*⁵³ E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés is áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni. A tankönyvek fejlesztése iránti felfokozott elvárások és az iskolahasználók részéről történő elvárások szükségessé tették a hagyományos tankönyvírás átalakítását.

Hazánkban a '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai figyelmének középpontjába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapdokumentumának tekinthető Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó viták, melyek révén a pedagógusok szakmai tekintetben elbizonytalanodtak, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó tartalmi szabályozási funkciót. Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságának egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg: a '90-es években készült tankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókincs 2-3 szorosára bővült a korábbiakhoz képest. E kedvezőtlen tendencia magyarázata az, hogy a jogszabályok a tanárokhöz telepítették a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint a tankönyvből tanuló diákokét.⁵⁴

⁵¹ Shoemaker, F. (1962): *Textbooks in American education*. The Education Quarterly vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–15. Idézi: Závodszky, 1986.

⁵² Horváth Zsuzsanna (1996): *Tankönyvelemzési szempontok és eljárások*, Új Pedagógiai Szemle, 1996/10. 37–41.o.

⁵³ Chambliss Marilyn J. – C. Calfee Robert (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*, Blackwell Publishers. 54.

⁵⁴ Kojanitz László (2008): *Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés*. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.

A 2008-as átfogó tankönyvvizsgálat a kétségtelen eredmények mellett több területen tárt föl problémákat és jelölt meg beavatkozási területeket. Pozitívumként rögzítette, hogy a 21. század elejére fokozatosan megújult a hagyományos tudáskanon, így több modernebb tartalmi elem jelent meg, és ezzel párhuzamosan elindult az ismeretelemek csökkentésének folyamata is. A kutatás meglepéssel nyugtázta azt is, hogy egyre fontosabb szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál középpontba állítsák a tanulók érintettségét, és ezáltal is motiválják őket a tananyag feldolgozására. Megállapította, hogy a tankönyvkiadók a fejlesztések területén jelentős eredményeket értek el, így az életkori sajátosságok figyelembevétele, továbbá az aktív tanulói részvétel ösztönzése a tanulási-tanítási folyamatban egyre fontosabb szempontként érvényesült. Tartalmaikban erősödött a mindennapi élethez való kapcsolódás, megjelent az egészség- és környezetvédelemre nevelés – főként a természettudományi tankönyvek esetében.

Miként a fentiek is bizonyítják, a tankönyvek terén az elmúlt évtizedekben ellentmondásos folyamatok játszódtak le. Mindez összefüggött azzal is, hogy a 2000-es évek közepétől teljes egészében magánosításra került és piaci alapú lett a tankönyvkiadás Magyarországon. A 2010-es évek elején a korábbi kormányzatoktól eltérő társadalom- és oktatáspolitikai gondolatok fogalmazódtak meg, melynek eredményeként az évtized közepén lezajlott a tankönyvpiac visszaállamosítása. Nincs elegendő távlatunk a döntés megítéléséhez – és egyébként is sajnálatosan sok terméketlen vita alakult ki az állami tankönyvfejlesztés megítélését illetően, így e folyamat értékelését a jövőre bízunk.

Ha ellentmondásosan is, de a történelemtankönyvek terén az elmúlt másfél évtizedben számos kedvező folyamat indult el, amelyek közül kiemelhető a kompetenciaközpontúság megjelenése (pl. ismeretszerzés és -feldolgozás, kommunikáció, kritikai gondolkodás), illetve a 19–20. századi történelemtananyag súlyának növekedése, a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás és mérés-értékelés.⁵⁵ E változások nyilvánvalóan tükröződnek a megjelenő új tankönyvekben, bár ezen a területen ellentmondásosabb helyzetkép alakult ki, mert a piaci alapú tankönyvválasztás lehetőséget biztosított arra, hogy a meghirdetett új alapelvekkel szemben az ismeretközpontúság domináljon, amit az igazol, hogy a 2000-es évek első felében nem csökkent, hanem nőtt a tankönyvekben szereplő adatok száma.⁵⁶ A 2005-ös történelem-érettségi, valamint a 2008-as tankönyvrendelet és az ebben megjelenő új bírálati szempontok képesek voltak e kedvezőtlen folyamat megállítására. 2010-hez közelítve – a négyzín nyomású tankönyvek általánossá válásával párhuzamosan – komoly fejlesztési folyamatok mentek végbe, amelyek eredményeként sokkal több életszerű példa és a tanulók egyéni és közösségi feladatmegoldására ösztönző kérdés is bekerült a tankönyvekbe. További pozitív fejleményként általánossá vált az azonos szemléletet képviselő tankönyvcsaládok létrejötte, illetve megjelentek az ún. tankönyvcsomagok, amelyek munkafüzettel, feladatgyűjteménnyel, CD-kkel egyértelműen az aktív tanulói feldolgozás ösztönzését kívánták elérni. Az újonnan fejlesztett tankönyvek egyre jobban eltávolodtak a korábbi tankönyvi elképzelésektől, és az ismeretek egyszerű közvetítése helyett a tanulási képességek fejlesztését állították középpontba.

⁵⁵ Kaposi József (2010): *Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról*. Új Pedagógiai Szemle, 60. évf. 3–4. sz. 69–92.

⁵⁶ Kojanitz László (2005): *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai*. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 3. sz. 53–68.

Megállapíthatjuk, hogy a tanítás-tanulás folyamatában ma is kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek éppen jelenleg élik át egy generációváltás időszakát, hiszen a korábbiakban döntően papíralapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formában is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a köz- és felsőoktatás majdnem minden területén feltétlenül új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén. Ma már megjósolható, hogy a digitalizáció és a világháló együttes jelenléte számos ponton átrendezi nemcsak a tanórák világát, ahol általánossá válhatnak a differenciált és egyénre szabott tanulási technikák, de a tankönyvekét is, hiszen a „minden gyereknek laptopot” programok keretében kézzel fogható közelségbe kerülhet az a gyakorlat, amikor a tanórán szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokat használnak majd.⁵⁷

A tankönyvek világának általános változásai – összefüggésben a tudásról, tanulásról alkotott paradigmaváltással – a történelemtankönyvekre is hatottak, amelyek ennek nyomán jelentős módosulásokon mentek keresztül. Szinte minden újonnan fejlesztett könyv kísérletet tesz a tanulói motiváció felkeltésére (nem egyszer egy-egy lecke cím is egy probléma felvetésére fókuszál), megpróbálja kérdésekkel előhívni a tanulók előzetes tudását, nagy figyelmet fordít az ismeretanyag életkorhoz igazodó strukturálására, valamint a vizuális rendezők, ábrák, képek, grafikonok széles körű alkalmazására. Mindezek a tankönyvi design új megjelenési formáival (pl. képregények) járnak együtt, és különféle attraktív eszközökkel is az aktív tanulói felhasználást próbálják elérni. A tankönyvek rövid távú fejlesztését az szolgálná legjobban, ha a konkrét adatok kárára a főszövegben növekednének a magyarázó, értelmező részek, bővülnének a metaforikus megfogalmazások, és hangsúlyosabbá válnának a transzfer gondolkodást elősegítő, általánosításra alkalmas részek.

A digitalizáció terjedése és az informatikai eszközök széles körű használata egészen új távlatokat nyithat meg, amelynek köszönhetően a tankönyvek esetében is meg lehetne valósítani az intézményre, osztályra, diákra való személyre szabottságot. A tankönyvek fejlesztése terén hosszú távú javaslatként azt lehetne megfogalmazni, hogy a digitális (elektronikus) anyagok széles körű választékát kellene megteremteni, hogy azok minél több és változatosabb tankönyvhöz legyenek ingyenesen elérhetők. Az is fontos volna, hogy olyan egyszerű, minden tanár által megtanulható tananyag- és tankönyvszerkesztési eszközök álljanak rendelkezésre, amelyekkel a tanárok kisebb-nagyobb csoportjai maguknak, az általuk tanítandó gyerekeknek tudnak tankönyveket, illetve ezek tanítását elősegítő, valamint mérő feladatokat, munkalapokat készíteni. A felvetett javaslat feltehetően 10-15 éves távlatban valósítható meg. Addig is a fenti fejlesztési folyamattal együtt ki kellene alakítani és konszenzusos módon el kellene fogadni a tankönyvi értékelés, minősítés standardjait. A standardoknak nem elsősorban a tudományos tényanyagra kellene fókuszálniuk, hanem a tanulással, tanítással összefüggő kérdésekre, problémákra.

⁵⁷ Csapó Benő (2008): *A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás*. In: Simon Mária (szerk.) Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

3.5. A mindennapi tanítási gyakorlat

A hazai oktatási rendszer lassan fél évszázada permanens válságát éli, amit többek között az is igazol, hogy nem javul, sőt romlik az iskolarendszer társadalmi esélyteremtő képessége, azaz méltányossága. Az iskolaszervezet, a tartalmi szabályozók nem segítik a hátránykompenzációt és az ún. társadalmi és kulturális tőke újratermelését. Az iskolai munka eredményessége és hatékonysága sem javul a kívánt mértékben, így – egy-egy korosztályon belül – relatíve egyre kevesebben jutnak versenyképes tudáshoz. A kudarcok hátterében sok minden egyéb mellett az is áll, hogy nem sikerült a pedagóguspolitikában sem átütő eredményeket felmutatni. Ezt igazolja, hogy továbbra sem igazán vonzó a pedagógusi pálya, sőt a kontraszelekció inkább nő, minthogy csökkenne.

A tanítási gyakorlat terén azt tapasztalhatjuk, hogy az elmúlt évtizedek központi tartalmi-módszertani reformjai (NAT-ok, kerettantervek, érettségi követelmények, a kompetencia-alapú oktatás elterjesztési szándéka) osztálytermi szinten felemás eredményeket hoztak. A tanórai munka hagyományos jellegzetességei az elmúlt negyedszázadban alig-alig változtak. A legfrissebb kutatások⁵⁸ is bizonyítják, hogy a tanítási gyakorlatot továbbra is az ismeretközlés dominálja, és kevésbé általános a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésére, az élményszerű, a tanulók aktív tevékenykedtetésére épülő tanórai feldolgozás. *„Sok tanórán a frontális, diktálásos módszer a domináns, melyet a legfrissebb felmérések is igazolnak. A tanárok 71%-a frontális óravezetéssel tartja az óráit, és a tanulók sokkal többet jegyzetelnek, az órán sokszor diktálással, táblára felírt vázlattal egészítik ki a hiányosnak vélt tankönyvet. Ezért is több mint 44 százalékpontos a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között.”*⁵⁹

A szükséges változások elmaradásának számos oka van, ezek feltárása legalább egy új tanulmánykötetet igényelne. Az oktatáspolitikai kiszámíthatósága, az intézményi és pedagógusi szakmai autonómia erősítése, az iskolai szervezetfejlesztés támogatása, a tudásmegosztó rendszerek és hálózatok elterjedése rövid távon sokat lendíthetne a reformfolyamat eredményességén. Az is kedvező hatást gyakorolna, ha az oktatáspolitikai döntések, támogatások hangsúlya az ún. makroszintről átkerülne a mikroszintre. A rendszerszintű beavatkozások helyett a tantermi folyamatok támogatására, a pedagógusok szakmai munkájának segítésére kellene sokkal több figyelmet és erőforrást biztosítani. A támogatási folyamat egyik sarokköve lehetne a központi innovációk társadalmisítása (pl. nevelés-oktatási programok, tankönyvek fejlesztése), a helyi jó gyakorlatok ösztönzése, megosztása. De ezt a folyamatot szolgálhatná a szaktanácsadói rendszer eredeti szándékainak helyreállítása is, a pedagógusképző intézmények bevonásával.

A felsőoktatási intézmények bevonása ebbe a folyamatba akkor lehetne a leghatékonyabb, ha a közoktatási és a felsőoktatási tanárok közös tapasztalatszerzése szervezettebb és folyamatosabb lenne, és a közös tanulás szemlélete határozná azt meg. A szaktanácsadás esetében pedig el kellene szakadni a hivatal típusú ellenőrzés gyakorlatától, és az eredetileg megfogalmazott „személyi edző” szemléletet kellene érvényre juttatni, kiegészítve azzal, hogy a tanártovábbképzések új rendszerében nem elszigetelten az egyes tanárok képzésére kellene koncentrálni, hanem egy-egy teljes tanári közösség lenne a felkészítés célcsoportja. Értelemszerűen e

⁵⁸ Kerber-Lakatos ill. Sági Matild: *Pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Kézirat. OFI, 2015.

⁵⁹ *Uo.*

folyamatok alapjaiban rendezhetnék át a pedagógus minősítési rendszer szemléletmódját is, amelyben a „edzésterv”-nek értelmezhető tanári portfólió mellett/helyett a „csapat”, a tanulóközösség tanulási eredményei lennének a meghatározó indikátorok.

A történelemtanítás terén több előremutató elem azonosítható be, amelyek közül a hivataltartalmi szabályzók (NAT, érettségi követelmények) egyértelműen mutatják a változásokat. Ezek közül kiemelendő a központi dokumentumokban megjelenő kompetencia-központúság erősödése (pl. ismeretszerzési és -feldolgozási képesség, kommunikáció, kritikai gondolkodás), egy korszerűbb mérés-értékelés megjelenése, illetve a 19–20. századi történelem-tananyag súlyának növekedése, valamint a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás térnyerése.⁶⁰

A történelemtanítási gyakorlat terén is nagyon differenciált képpel találkozhatunk. Az elmúlt évtized tapasztalatai azt mutatják, hogy a 2005-ben bevezetett új érettségi – mint erős kimeneti követelmény – volt képes leginkább az osztálytermi folyamatok szintjéig hatást gyakorolni a tartalmak és módszerek tekintetében.⁶¹ Számos iskolában és a tanárok egy részének mindennapi tevékenységében – különösképpen az elmúlt tíz esztendő során – komoly szemléletváltási folyamat indult el. Ennek eredményeként a tanárok munkájában csökkent az a tevékenység, amely pusztán az információk átadására szorítkozott, és nőtt a forrás- és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, kiegészülve új, interaktív tanulásszervezési módszerekkel (pl. projekt, pármunka, drámapedagógia).⁶² Természetesen az előzőekben leírt pedagógiai kultúráváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljes körűen még nem vált általánossá. Egyértelműen az látszik, hogy a tanítási gyakorlat átalakításának eddigi szándékai csak részlegesen valósultak meg. Ezen a területen még további feladatok várnak megoldásra.

4. Tanárképzés, tanár-továbbképzés

A tudással összefüggő szemléletváltozás nemcsak a tanulás-tanítás folyamataira, hanem annak szereplőire is komoly hatást gyakorolt. A pedagógusoknak egy új, az eddigetől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Egy olyan pedagógiai kultúráváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek fejlesztik „*azt a mesterségbeli tudásukat, amely ahhoz kell, hogy eredményesebben segíthessék tanítványaik tanulási tevékenységét.*”⁶³ Sajátos módon ezt a pedagógiai kultúráváltási folyamatot egy szervezetfejlesztési és intézményirányítási szemléletmódváltás is kíséri,⁶⁴ mivel mind szélesebb körben válik elfogadottá az, hogy a pedagógusi szerepváltozás leginkább olyan iskolafejlesztési

⁶⁰ Kaposi József (2010): *Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról*. UPSZ. 2010. 3–4.sz.

⁶¹ *Uo.*

⁶² *Uo.*

⁶³ Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 373. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm

⁶⁴ Weldy, T. G. (2009): *Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance*. The Learning Organisation. The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management, 16: 58.

környezetben tud eredményesen végbemenni, ahol az egyes intézmények közösségei átfogó tanulószervezetekké válnak, és tevékenységük homlokterébe a közös pedagógiai innováció és kreativitás támogatása, valamint a horizontális és vertikális tudásmegosztás kerülnek.⁶⁵

A versenyképes tudás igénye, az innovációs potenciál felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direktebb kapcsolódása hallatlanul fontossá tette a pedagógusok eredményes munkavégzését. Mindezek hatására a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma az elmúlt évtizedekben egyre meghatározóbbá vált. A mérések és a tesztelések alapján tudományosan is igazoltta, hogy a minőségi oktatás feltétele a széles pedagógiai repertoárral rendelkező, a tanulást személyessé tevő, jó felkészültségű pedagógus, hiszen „*az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják*”.⁶⁶ A minőségi és eredményességi szempontok erősödése vezetett a szakirodalomban „*standard alapú reformnak (standard based reform), néha pedig teljesítményalapú elszámoltatásnak (performance based accountability) nevezett felismerésekhez. Ez lényegében azt jelenti, hogy (1) a tanulói teljesítményekkel kapcsolatban világos követelményeket fogalmaznak meg, (2) olyan mérőeszközökkel, amelyeket e követelmények alapján alkotnak meg, kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola teljesítményét rendszeresen megméri, majd (3) a mért eredmények alapján kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola esetében a fejlődést segítő vagy annak akadályait felszámoló konkrét lépéseket tesznek.*”⁶⁷

Mindezek következtében a tanárok képzésének és továbbképzésének kérdése egyre inkább központba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. Az európai tanárpolitika egyik alapvetéseként megfogalmazódott az új szemléletet tükröző általános pedagógus kompetenciák kidolgozásának szükségessége, az ún. egységes, az alsó- és felsőközépfokú oktatásra egyaránt jogosító felkészítés gyakorlati megvalósításának igénye. Általánossá vált az a felfogás, hogy a tanárok képzése nem áll meg az oklevélszerzéssel a tanárképzés végén, hanem folytatódik a gyakornoki vagy más néven bevezető szakasz alatt, tehát az egész tanári életpályát folyamatos szakmai fejlődésként kell és lehet értelmezni. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, és az általános tanári kompetenciákra épülnek. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert alkotnak.⁶⁸

A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette, részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról. Ezek közül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képesítési és kimeneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, a hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése.

⁶⁵ Fullan, Michael (2008): *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest; Mourshed, Mona – Chijioko, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.

⁶⁶ McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Szeptember 7. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>

⁶⁷ U.o.: Halász Gábor (2007) 370.

⁶⁸ Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Phd értekezés. ELTE, Budapest. http://nevelis-tudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf

Az 1995-ös NAT-ban markánsan megjelenő, tartalmakat háttérbe rendező, a diákok fejlesztésére koncentráló felfogás, összekapcsolódva az *Ember és társadalom* műveltségterület komplex társadalomtudományi szemléletével, tulajdonképpen felkészületlenül érte a klasszikus történelem tantárgyat tanító egyetemi oktatást. A NAT-ban megjelenő új megközelítés lényegében nem vette figyelembe a felsőoktatás tartalmi, szervezeti kereteit meghatározó tradicionális tanszéki struktúrát, a tantárgyakat oktatók általános és speciális szakmai kompetenciáit. Az egyetemek új tartalmakkal és módszerekkel kapcsolatos reagálását némiképp magyarázza, hogy ebben az időszakban kellett megbirkózniuk többek közt a szerteágazó bővüléssel (szakok, hallgatók), az intézményi integrációval, illetve a tömegesedésből és a kétciklusú képzés bevezetéséből adódó színvonalváltozással is. A folyamatokat az is nehezítette és mind a mai napig nehezíti, hogy a tantárgyi didaktikai tudás (közismertebb nevén a módszertan) általában nem kellően preferált a felsőoktatásban, amelyet az is mutat, hogy ez a terület az egyetemek egyik részében a diszciplináris felkészítés részét képezi, más helyütt a pedagógiai képzéshez tartozik.⁶⁹

Ugyanakkor a tanári felkészítés területén több pozitív folyamat elindulásának is szemtanúi lehetünk. Például a képzési és kimeneti követelményekben megjelentek azok az új elemek, amelyek a köznevelési folyamatokhoz igazodó tartalmi és módszertani változáshoz szükségesek. A kétciklusú tanárképzés új követelményei⁷⁰ jelentős mértékben átírták a tanárképzési programot, nőtt a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak óra- és kreditszáma. Az általános diszciplináris ismeretek és a specifikus történelemtanári ismeretek oktatása különvált, s az utóbbi a korábnál jóval hangsúlyosabb szerepet kapott. A pedagógus professzió erősítését szolgálja a tanulmányok végét lezáró tanári képesítő vizsga, bár a 2008-as vizsga elvárásai kissé elavult módszertani szemléletet tükröztek.⁷¹

A bolognai rendszer 2013-as korrekciója – a tanári felkészítésben résztvevők létszámnövelése mellett – a részleges és irányított dualitás kereteiben differenciált képzési idővel (4+1 éves és 5+1 éves) a leendő tanárok szaktudományos felkészültségének növelését, a két tanári szakképzettség azonos arányú felkészítését, a gyakorlati idő kibővítését és végső soron a pedagógus szakma professzionalizálását jelölte meg célként. A bevezetésre került szabályozás jelentős mértékben a köznevelési igényekhez és a végzés után ellátandó óraszámhoz igazította a tanár szakos képzési kínálatot, továbbá az ún. első és második szakok választási lehetőségeinek szabályozásával kísérletet tett a szakválasztás optimalizálására.⁷²

A 2013-ban bevezetett rendszerben a bemenet és az első három év a két képzési formát illetően közös. Ugyancsak 1-1 éves mindkét képzési formánál a gyakorlati idő. Az eddigi tapasztalatok arról szólnak, hogy az egyetemek kizárólag 5+1-es történelemtanár-képzést folytatnak,

⁶⁹ F. Dárdai Ágnes (2010): *Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején* (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat, 2010/02. szám <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

⁷⁰ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről (Letöltés: 2012. 09. 03.)

⁷¹ F. Dárdai Ágnes: *Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején* (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

⁷² *Uo.*

és csak a korábbi főiskolákon van 4+1-es, ún. általános iskolai tanárképzés. Ez utóbbinak a népszerűsége alatta marad az egyetemi képzésnek. A változtatások kapcsán többen problematikusnak ítélték – és az európai trendtől elfordulónak minősítették – az egységes tanárképzés megszüntetését, valamint azt, hogy csökkent a pedagógiai tárgyak kredit száma és ezzel a súlya, és azt fogalmazták meg, hogy ez a csökkenés kedvezőtlenül befolyásolhatja a folyamatosan változó pedagógiai feltételekhez igazodó tanári professzionalizáció megvalósítását.

Az ún. osztatlan képzésben a felvétel konkrét tanári szakra történik (pl. történelemtanár) egy bemenettel, de két kimeneti lehetőséggel (általános iskolai, illetve középiskolai tanár). Az új, duális tanárképzési rendszerben így az első három év (180 kredit) közös, vagyis azonos szakterületi követelményekre épül. A harmadik év során történik a kimeneti szint megválasztása. A gyakorlati év (jelenleg fél év) megduplázódik, ami lehetővé teszi, hogy a hallgatók valós pedagógiai körülmények között készüljenek fel későbbi hivatásukra.

A változtatást ellenzők kritikaként az egységes tanárképzési rend megbontását, a kétszakos diszciplináris felkészítés növekvő kreditértékét, arányát nehezményezik az általános pedagógia és pszichológia rovására.

A tanárképzés területén természetesen még további feladatok várnak megoldásra. Egy viszonylag friss felmérés a történelemtanár-képzés vonatkozásában azt vizsgálta⁷³ (10 felsőoktatási intézmény tekintetében), hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a Nemzeti alaptantervben megjelenő fejlesztési területeket, nevelési célokat, illetve a műveltségterületek tartalmait, követelményeit. A kutatás – többek közt – azt tárta fel, hogy például a médiatudosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerését szinte egyetlen felsőoktatási program sem tartalmazza kötelező jelleggel, miközben ezek mindegyike része az *Ember és társadalom* 5–8., illetve 9–12. évfolyamos tanterveinek.

A tanári alapképzés tantárgyi kínálata ezek alapján azt eredményezi, hogy a NAT-ban és a kerettantervekben megjelenő új tartalmak oktatásához szükséges képességeket – jelenleg – a tanártoábbképzés keretei között kell elsajátítani – különös tekintettel arra, hogy ezek oktatása a történelem tanításától eltérő kompetenciákat, tanulásszervezési módszereket igényel (pl. társadalomismeret, demokráciára nevelés). A felkészítési hiátusok pótlását – sajnálatosan – csak részlegesen tudja pótolni a kiépülő szaktanácsadói, tantárgygondozói rendszer, mivel az e tevékenységet végzők képzési programjában a konkrét tantárgyi szintű ismeretek kisebbségben vannak (a 45 kontaktórából csak 8 óra foglalkozik ezzel), másrészt ezen új területek csak alig-alig kapnak helyet a képzési dokumentumokban.⁷⁴ Remélhető, hogy a későbbiekben – a felsőoktatás bevonása révén – az általános szaktanácsadói kompetenciák rutinszerűvé válása megnyithatja a lehetőségét az újszerű és interaktív történelemtanári tevékenységek szélesebb körű megismertetéséhez a szaktanácsadás rendszerén belül is.

Ami a pedagógusképzés egészének jövőjét illeti, az mindenképpen végiggondolandó, hogy a tanító- és tanárképzést sokkal szervezettebben kellene – akár intézményi, szakmai és strukturális szinten is – összekapcsolni. Az egységes tanári felkészítés, vagyis az 5+1 éves képzés visszaállításának javaslata is felvethető, ez tudná ugyanis garantálni annak a differenciált pedagógiai tudásnak az elsajátítását, ami ma a köznevelés kihívásaiból következik.

⁷³ Gál László (2015): *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján*. Kézirat, TÁMOP 4.1.2.B. OFI, Budapest.

⁷⁴ OFI, TÁMOP 3.1.5, 2014, Budapest. (Szakmai vezető: Pompör Zoltán)

A történelemtanár-képzés jövőjére vonatkozóan – az eddigi tapasztalatok alapján – mindenképpen arra kellene törekedni, hogy markánsabban jelenjenek meg benne a közoktatásból származó igények. (Vannak erre törekvések, lásd a 2. számú mellékletet.) Látni kell azonban, hogy a szükségesnek ítélt átalakítások olyan következményekkel is járhatnak, amelyek érintetik a hagyományos tanszéki struktúrát, hiszen mind nagyobb teret kapott az általános- és középiskolai tananyagban a 19–20. század történelme, illetve a társadalmi, állampolgári, gazdasági és médiaismeretek elsajátítása. A tanári felkészítés minőségi javítását eredményezhetné, ha a képzés első évfolyamában lenne egy olyan felkészítő kurzus, amely egyértelműen célul tűzi ki a középiskolában tanultak elmélyítését és szintetizálását. E kurzus teljesítése szintvizsgaként is értelmezhető lehetne. Ez az első év végén leteendő záróvizsga biztos alapot adhatna a további tudományos és pedagógiai felkészítésnek. Továbbra is fontos az ún. történelemdidaktikai gondolkodás megerősítése a képzésben, már csak azért is, mert ez a szemléletmód tud leginkább hozzájárulni, hogy a jelen és jövő történelemtanárai korszerű történelmi gondolkodással és a tanításhoz elengedhetetlen történelmi tudattal rendelkezzenek.

Összegzés

A történelemtanítással összefüggő jelenségek, folyamatok áttekintése azt mutatja, hogy azok minden ellentmondásossága ellenére az elmúlt másfél évtizedben jelentős változások diagnosztizálhatók a tartalmi szabályozókban, tankönyvekben, tanárképzésben és a tanítási gyakorlatban is. Ezek a változások jórészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, a kompetencia-központúság erősödésében és a módszerek, feldolgozásmódok gazdagodásában érhetők tetten. *„A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságának az erősítésével, módszertanilag első sorban a források használatának kiképzésével.”*⁷⁵ A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára. A számos kedvező folyamat ellenére *„határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént.”*⁷⁶ A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság, és ebből következően a meg-megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

A következő időszak kiemelt feladata lesz, hogy az eredményekből a változó tudás- és tanuláselméletekre támaszkodva megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, a hagyományos pedagógiai repertoár bővítése, az interaktív és digitális gyakorlat alkal-

⁷⁵ Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma*. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2017.

⁷⁶ F. Dárdai Ágnes: *Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején* (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

mázásának tudatosítása. Ebben a nagyarányú átalakítási folyamatban kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világnak és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde. Már csak azért is, mert az elmúlt évtizedek felemás eredményei ennek hiányára is visszavezethetők.

Nehéz, de megkerülhetetlen feladatnak látszik a történelemtanítás küldetésének konszenzusos újradefiniálása, a fejlesztési célok és tartalmak új egyensúlyának megteremtése, a didaktikai elvek és módszerek rendszerének áttekintése, valamint ezzel összefüggésben a pedagógusképzés és -továbbképzés eddigi felépítésének és gyakorlatának új alapokra helyezése. E folyamatban az eddigieknél nagyobb figyelmet kell kapnia pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítésének, az osztálytermi folyamatok elemzésének, támogatásának, a pedagógiai professzió sokkal tudatosabb fejlesztésének. Mindezek megvalósulásában – sok más megoldandó probléma mellett – meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló szándék közpolitikai és társadalmi elfogadottságának.

A történelemtanítás hazai képe számos ellentmondásosságával azt mutatja, hogy „helyzet van”, ha tetszik, kényszerhelyzet a változtatásokat illetően. A közéleti és oktatáspolitikai folyamatok legalább kétféle, markánsan eltérő scenáriót vetítenek előre. Az egyik – összefüggésben a múltért folyó, mindennapi politikai küzdelemmel és a közélet elsekélyesedésével, a pedagógiai gyakorlat mindennapi gondoljaival – az eddigi modernizációs eredmények (pl. multiperspektívikus, kompetencia-központú és tevékenység alapú tanulási gyakorlat) egyfajta mellékvágányra terelésével járhat. A másik – összefüggésben a demokratikus elvek és gyakorlat kiteljesedésével, az európai értékek iránti elkötelezettséggel, a differenciáltabb történelmi gondolkodás és tudat tágabb horizontba helyezésével – a hazai emlékezőskultúra modernizációját, valamint a mai kor kihívásaira sokkal jobban reflektáló és – aktívabb társadalmi és közéleti magatartás rényerésével együtt hosszabb-rövidebb időtávban – a történelemtanítás és a tanárképzés szakdidaktikai és módszertani kultúráváltását eredményezheti.

Felhasznált irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny (2012) 78. évf. 66. sz. 10707. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
- Adam, Stephen (2008): Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland: http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf
- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet*. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 51. és 53.
- Berend T. Iván: Műveltségelmélet és történelem. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján (1980). Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.

- Bihari Péter – Knausz Imre: *A mélység elve és a történelemérettségi*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. március.
- Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Carr, Edward Hallett (2006): *What is History? (Mi a történelem?)*. Penguin. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chambliss Marilyn J. – C. Calfee Robert (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*, Blackwell Publishers. 54.
- Chambliss, Marilyn J. – Calfee, Robert C. (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*. Blackwell Publishers. Wiley – Sons, 55.
- Cidree Yearbook (2013): *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 2013*. (Editors): Wilma Kuiper & Jan Berkvens. Gildeprint – Enschede, the Netherlands.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): *A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás*. In: Simon Mária (szerk.) *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csépe Valéria vezetésével 2017 folyamán megkezdődött egy új szemléletű NAT kidolgozása.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 25. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): *A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései*. Bánykúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. OFI, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (2006): *A történelmi tanulás sajátosságai*. In: Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét. 95–105.
- F. Dárdai Ágnes (2010): *Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva)*. *Történelemtanítás online folyóirat*, 2010/02. szám <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- F. Dárdai Ágnes (2006): *A történelmi tanulás sajátosságai*. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt. XLI*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.
- Fullan, Michael (2008): *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest; Mourshed, Mona – Chijioke, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Gál László (2015): *A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján*. Kézirat, TÁMOP 4.1.2.B. OFI, Budapest.
- Gyurgyák János – Kisantal Tamás (Szerk.) (2006): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest. 32.

- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2007): *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás*. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl*. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK, 370. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm
- Herbert James Paton: Oxford, Clarendon, 1936. 1–10. Id.: Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- Hmelo-Silver, C. (2004): *Problem-based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, 16. 3. sz. 235–266. Jonassen, D. (1997): Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. Educational Technology Research and Development, 45. 1. sz. 65–94.
- Horváth Zsuzsanna (1996): *Tankönyvelemzési szempontok és eljárások*. Új Pedagógiai Szemle, 1996/10. 37–41.
- Johan Huizinga, A Definition of the Concept of History = Philosophy and History: Essays. Ed. Raymond Klibansky,
- Kaposi József (2007): *Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon*. Kézirat. Budapest, 2007. november 30.
- Kaposi József (2010): *Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról*. Új Pedagógiai Szemle, 60. évf. 3–4. sz. 69–92.
- Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC) http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf
- Kerber-Lakatos, ill. Sági Matild: *Pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Kézirat. OFI, 2015.
- Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): *Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák*. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
- Kinyó László (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. Magyar Pedagógia, 105. évf. 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (2009. június 6.)
- Kojanitz László (2007): *A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés*. Kézirat, 2007. május 3.
- Kojanitz László (2008): *Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés*. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.
- Kojanitz László (2005): *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai*. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 3. sz. 53–68.
- Kratochvíl, Viliam (2014): *A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája*. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs. 205–209.
- Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.

- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Szeptember, 7. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Molnár Gyöngyvér (2002): *Tudástranszfer*. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz.
- Nora, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között*. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest.
- OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/oced-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1; Európai Bizottság, 2006.
- OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 15/2006. (IV. 3.) (Letöltés: 2012.09.03.)
- Pálvölgyi Ferenc (2015): *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2003): *Együttes élmény – kollektív emlékezet*. Magyar Tudomány, 47. (108.) évf. 1. sz. 26–35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája tematikus szám). www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html
- Pataki Ferenc (2010): *Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika*. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf
- Reményi Judit (2015): *Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban*. In: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 50. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tan-konyv_vizsga_beliv.pdf
- Romsics Ignác (2002): *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Mindentudás Egyeteme, 4. előadás. október 7.
- Schecker, H. – Parchmann, I. (2007): *Standards and competence models: The German situation*. In: Waddington, D. – a Nentwig, P. – Schanze, S. (Eds.): *Making it comparable. Standards in science education*. Munkster: Waxmann, 147–165.
- Shoemaker, F. (1962): *Textbooks in American education*. The Education Quarterly vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–115. Idézi: Závodszy, 1986.
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Phd-értekezés. ELTE, Budapest. http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
- Strandling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe
- Szebenyi Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szepesi Gábor (2017): *A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból*. Kézirat.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma*. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 217. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
- Weldy, T. G. (2009): *Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance*. The Learning Organisation. The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management, 16: 58.
- White, Hayden (1978): *The fictions of factual representation*. Baltimore, John Hopkins. UP. 134.

Melléklet

1. melléklet. Ismétlődő/visszatérő és hosszszetszeti témák a NAT 2012 történelem részében

| 5–8. évfolyam | 9–12. évfolyam |
|--|---|
| <i>Társadalmi helyzet, életmód, életviszonyok</i> | |
| Gyermekek nevelése, oktatása. Család, lakóhely. Falvak és városok, urbanizáció. Hétköznapi és ünnepek. Öltözködés, divat. Betegségek, járványok. >> | Nők és férfiak életmódja és társadalmi helyzete, életformák. Szegények és gazdagok világa. Egyenlőség, emancipáció. Tömeztájékoztatás, sajtó, propaganda. Népesség, demográfia (vándorlás, migráció). |
| <i>Társadalom és állam</i> | |
| Uralkodók és államférfiak. Birodalmak. Kisebbség, többség, nemzetiségek. >> | Államformák, államszervezet. A hatalommegosztás formái, szintjei. Forradalom, reform és kompromisszum. |
| <i>Helyi és nemzetközi együttműködések, konfliktusok</i> | |
| Békék, háborúk, hadviselés. Egyezmények, szövetségek. >> | Függetlenség és alávetettség. Kisállamok, nagyhatalmak. |
| <i>Természet és technika kölcsönhatása</i> | |
| A földrajzi környezet. A természetformálás és -átalakítás hatásai. Közlekedés, úthálózat, hírközlés. Felfedezők, feltalálók. >> | Erőforrások és termelési kultúrák. A technikai fejlődés feltételei és következményei. Fölzárkózás, lemaradás. |
| <i>Kultúrák, vallások és eszmék</i> | |
| Hasonlóságok és különbségek. Népek és vallások egymásra hatása, együttélése. A világvallások alapvető tanításai, vallásalapítók, vallásújítók. Történelemformáló eszmék. >> | Korok, korstílusok. Vallások szellemi, társadalmi, politikai gyökerei és hatásai. Világkép, eszmék, ideológiák, társadalomkritika. A fanatizmus jellemzői és formái. |

2. melléklet. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem történelemtanári képzésének
 diszciplináris és tanárképzési programja szakdolgozat és portfólió nélkül

| Félév- szám | Heti órasz. | Tárgynév | Kredit | Követelmény |
|--------------------|----------------|--|--------|-----------------|
| <i>1. évfolyam</i> | | | | |
| 1 | 2 | Bevezetés a történettudományba | 2 | Kollokvium |
| 2 | 2 | Társadalomtörténeti és politikai alapfogalmak | 2 | Kollokvium |
| 1 | 2 | Bevezetés az egyháztörténetbe | 2 | Kollokvium |
| 1 | 2 | Történeti földrajz | 2 | Gyakorlati jegy |
| 1 | 2 | Az ókori Görögország története | 3 | Kollokvium |
| 2 | 2 | Az ókori Róma története | 3 | Kollokvium |
| 2 | 2 | Magyarország története a középkorban | 3 | Kollokvium |
| 1 | 2 | Magyarország története a középkorban | 3 | Gyakorlati jegy |
| 2 | 2 | Politikai struktúrák a 19–20. században – állampolgári ismeretek | 3 | Kollokvium |
| 1 | 2 | Bevezetés a pedagógiába | 2 | Kollokvium |
| 1 | 2 | Pedagógiatörténet | 2 | Kollokvium |
| 2 | 2 | A pszichológia alapjai | 2 | Kollokvium |
| 2 | 2 | Pedagógiai kommunikációs gyakorlatok | 2 | Gyakorlati jegy |
| 2 | 2 | Személyiségfejlesztő és konfliktuskezelő gyakorlat | 2 | Gyakorlati jegy |
| <i>2. évfolyam</i> | | | | |
| 4 | 2 | Egyetemes történet 500–1500 | 3 | Kollokvium |
| 3 | 2 | Magyarország története 1500–1703 | 4 | Kollokvium |
| 4 | 2 | Magyarország története 1703–1848 | 4 | Kollokvium |
| 4 | 2 | Magyarország története 1849–1914 | 4 | Kollokvium |
| 4 | 2 | Magyarország története 1849–1914 | 3 | Gyakorlati jegy |
| 3 | 2 | Egyetemes történet 1500–1700 | 3 | Kollokvium |
| 4 | 2 | A kulturális közvetítés formái: iskolarendszer és iskolakultúra | 3 | Kollokvium |
| 3 | 2 | Nevelésméлет | 2 | Kollokvium |
| 3 | 2 | Személyiség- és egészségpszichológia | 2 | Kollokvium |
| 3 | 2 | Fejlődéspszichológia | 2 | Gyakorlati jegy |
| 4 | 2 | Szociálpszichológia előadás | 2 | Kollokvium |
| 3 | | Oktatásméлет | 2 | Kollokvium |

| Félév- szám | Heti órasz. | Tárgynév | Kredit | Követelmény |
|--------------------|----------------|--|--------|-----------------|
| <i>3. évfolyam</i> | | | | |
| 6 | 2 | Egyetemes történet 1849–1914 | 3 | Kollokvium |
| 5 | 2 | Magyarország története 1914–1945 | 3 | Kollokvium |
| 6 | 2 | Magyarország története 1945–1990 | 3 | Kollokvium |
| 5 | 2 | Egyetemes történet 1914–1945 | 3 | Kollokvium |
| 6 | 2 | Egyetemes történet 1945–1990 | 3 | Kollokvium |
| 5 | 2 | Magyarország története 1914–1945 | 3 | Gyakorlati jegy |
| 6 | 2 | Magyarország története 1945–1990 | 3 | Gyakorlati jegy |
| 6 | 2 | Egyetemes történet 1914–1990 | 3 | Gyakorlati jegy |
| 5 | 2 | A történelemtanítás elmélete (történelemdidaktika) | 2 | Kollokvium |
| 6 | 2 | A történelemtanítás elmélete (történelemdidaktika) | 2 | Gyakorlati jegy |
| 5 | 2 | A nevelés gyakorlati feladatai | 2 | Gyakorlati jegy |
| 6 | 2 | Tanítás és tanulás (gyakorlatra előkészítő szeminárium) | 2 | Gyakorlati jegy |
| 6 | 2 | Közösségi pedagógiai gyakorlat | 1 | Gyakorlati jegy |
| <i>4. évfolyam</i> | | | | |
| 7 | 2 | Latin nyelv minimumszint (A1/2) | 3 | Gyakorlati jegy |
| 8 | 2 | Latin nyelv alapszint (A2/2) | 3 | Gyakorlati jegy |
| 7 | 2 | Ókortörténeti gyakorlat | 3 | Gyakorlati jegy |
| 7 | 2 | Politikai gondolkodás a középkori Magyarországon | 3 | Kollokvium |
| 8 | 2 | A magyar középkor forrásai | 3 | Gyakorlati jegy |
| 8 | 2 | Felekezet és identitás a kora újkori Európában és Magyarországon | 3 | Kollokvium |
| 7 | 2 | Magyarország története 1500–1703 | 3 | Gyakorlati jegy |
| 8 | 2 | Politikai és kulturális kapcsolatok a három részre szakadt Magyarországon | 3 | Kollokvium |
| 7 | 2 | Közép-Európa története | 4 | Kollokvium |
| 8 | 2 | Nemzetszerveződés és nemzeti átalakulás, vallás, katolicizmus a 19–20. században | 4 | Gyakorlati jegy |
| 7 | 2 | A történelemtanítás gyakorlata | 2 | Kollokvium |
| 8 | 2 | A történelemtanítás gyakorlata | 2 | Gyakorlati jegy |
| 7 | 2 | Mikrotanítás (gyakorlatra előkészítő szeminárium) | 2 | Gyakorlati jegy |

| Félév- szám | Heti órasz. | Tárgynév | Kredit | Követelmény |
|-------------------------------|----------------|--|--------|-----------------|
| <i>5. évfolyam</i> | | | | |
| 10 | 2 | Haza és haladás: magyarországi eszmetörténet | 3 | Kollokvium |
| 10 | 2 | Világháborúk és forradalmak Magyarországon | 3 | Kollokvium |
| 9 | 2 | Szovjet megszállás Közép-Európában és Magyarországon | 3 | Kollokvium |
| 9 | 2 | Demokráciák és diktatúrák | 3 | Kollokvium |
| 10 | 2 | Politikai gondolkodás Magyarországon | 3 | Gyakorlati jegy |
| 10 | 2 | Erőszak történet a 20. századi Magyarországon | 3 | Gyakorlati jegy |
| 9 | 2 | Szakterületi gyakorlat történelem | 2 | Gyakorlati jegy |
| <i>6. gyakorlati évfolyam</i> | | | | |
| 11 | | Összefüggő egyéni gyakorlat 1. történelem | 10 | Gyakorlati jegy |
| 12 | | Összefüggő egyéni gyakorlat 2. történelem | 10 | Gyakorlati jegy |

Szőke-Milinte Enikő

Mentorok a köznevelés rendszerében

1. Bevezető

A magyar köznevelés rendszerében a mentorszerep és -tevékenység informálisan már régóta jelen van, a rendszerváltozás utáni közoktatási törvények már számolnak a mentori tevékenységgel. Mégis csak a pedagógus életpálya bevezetésével került a tevékenységük a szakmai diskurzusok középpontjába, ettől kezdődően képezte egyre több vizsgálat tárgyát a mentori tevékenység. Egyértelművé vált a bevezető pályaszakasz támogatásában nyújtott mentori segítség jelentősége, viszont, miközben a mentori tevékenység szakmai szempontból felértékelődött, aközben a mentorok képzése, szakmai és anyagi támogatása egyelőre a várakozások és a szükségletek alatt maradt.

2. Helyzetelemzés

2.1. A bevezető pályaszakasz támogatásának nemzetközi kontextusa

Az utóbbi évtizedben Európa és az Egyesült Államok több országában meghatározásra került a bevezető pályaszakasz támogatásának igénye és programja.¹ A bevezető pályaszakaszra vonatkozó szakmapolitikai szabályozás kialakulásának okai igen összetettek.

1. Több országban is a képzett pályakezdők jelentős számban hagyták el 1-3 évi gyakorlat után a pályát, ami azon túl, hogy jelentősen hozzájárult a tanárhiányhoz, az oktatásra fordított emberi és anyagi erőforrások elfecsérlését is eredményezte.
2. Az ún. valóságshockot (*reality shock*) – azaz a felsőoktatásból kilépő pályakezdőknek a gyakorlat valós körülményeivel való szembesülés okozta traumáját – elkerülendő valamilyen bevezető szakaszt, támogatott gyakorlatot kívántak bevezetni az egyes országokban.
3. A pedagógus mesterségre is igaz az a felismerés, hogy a felsőoktatás képtelen teljesen kész, minden iskolatípusban, minden környezetben azonnal sikeresen működni képes tanárokat kibocsátani.
4. A kompetenciaalapú tanárképzés tervezése során világossá vált, hogy vannak olyan tanári kompetenciák, amelyeknek kialakulása nem az alapképzésben a legkedvezőbb, sokkal jobb feltételeket biztosítanak ehhez a gyakorlati tanítás körülményei.

¹ Falus Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Európában és az USA-ban. TÁMOP 3.1.5. „A »Gyakornoki Minősítő Vizsgák« és a »Pedagógusjelöltek felkészítése« pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése.”

5. Az élethosszig tartó tanulás gondolatának elterjedése a pedagógusképzés területén is meghonosította a képzési szakaszok és a pályaszakaszok egységes rendszerben, a szakmai fejlődés rendszerében történő értelmezését.
6. A képző intézmények nem képesek hidat teremteni az alapképzés és a továbbképzés rendszere között, szükségesnek látszik egy olyan pályaszakasz támogatása, amelyben az alapképzés és a továbbképzés közötti szakadék áthidalható.

Az Európai Bizottság által létrehozott tematikus munkacsoport, a Tanárok és Oktatók Klaszter, melyet a tagországok tanárképzéssel kapcsolatos szabályozásának nyílt koordinációjára hoztak létre, 2008-ban olyan oktatáspolitikai feltárására vállalkozott, amely garantálja az új tanárok hatékony bevezetését a tanári szakmába.² Az Európai Unió Tanácsa és a tagállamok kormányainak képviselői 2009-ben elfogadták a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről szóló következtetéseket. E dokumentum rögzíti, hogy az Európai Unió tagországainak törekedniük kell arra, hogy minden „*frissen végzett tanár elegendő és tényleges támogatást és iránymutatást kapjon pályafutása elején.*”³ Az Európai Bizottság szakértői szerint a megfelelő támogatást négy koherensen egymásba illeszkedő rendszer biztosíthatja: a mentorálás rendszere, a szakemberek tudásátadása, a gyakornok kollégák támogatása és az önreflexió lehetősége.

A felsorolt tapasztalatokra támaszkodva 2013–2015 között Magyarországon is megvalósult a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 keretében a pedagógusképzés támogatása, melynek eredményeképpen a gyakornoki minősítő vizsgák és a pedagógusjelöltek felkészítése, valamint a mentorálás rendszere és a minősítővizsgák vizsgatematikája, eljárásrendje, értékelési szempontjai kerültek kidolgozásra és tesztelésre.

2.2. A bevezető szakasz funkciója, helye, jellemzői

A bevezető szakasz a pedagógusi oklevél megszerzését követő, a tanári pálya indulásakor kezdődő két évig tartó időszak, amikor a diplomás gyakornok megkezdte a munkáját a köznevelési intézményben. A bevezető szakasz során nyújtott támogatás a pályakezdő tanár karrierjének elindulásához nyújtott támogatás, amely valamennyi pályakezdő pedagógus számára hozzáférhető, ezáltal jog, és valamennyi pályakezdő pedagógus számára kötelező, tehát kötelezettség is.

Ezt a jogot és kötelezettséget a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szabályozza, melynek rendelkezései alapján 2013. szeptember 1-jétől bevezetésre került a pedagógus-életpályamoddell első szakasza, a gyakornoki szakasz, melyből – legkevesebb két év gyakornoki munka után – a pályakezdő pedagógusok egy minősítővizsga letételével szerezhetnek jogot arra, hogy továbbhaladjanak a pedagóguspályán.

A bevezető pályaszakasz mentor általi támogatásának várható eredményei:

² Magyarország 2008-tól vesz részt a klaszter munkájában, magyar delegáltak Falus Iván és Stéger Csilla.

³ Az Európai Unió Hivatalos lapja C302/6, http://epa.oszk.hu/00800/00877/02359/pdf/C_2009_302_FULL.pdf (2015. 10. 19.)

1. a pályán maradás támogatása, a sikeres szakmai fejlődés – a mentor és a társak által nyújtott szakmai és szociális védőháló átsegíti a pályaszakasz nehézségein a gyakornokot, támogatja a szakmai szocializációt és az identitás kialakítását;
2. a tanítás minőségének emelése – a pályakezdő pedagógus innovációja, tanulási motivációja, naprakész elméleti ismeretei új erőforrásokat jelentenek a köznevelési rendszer számára;
3. az iskolák szakmaiságának a fejlődése – a mentoroknak kiemelt szerepe van az új, innovatív javaslatok felszínre hozatalában és iskolai hasznosulásában, az iskolák tanulószervezetté alakításában;
4. a bevezető pályaszakasz betöltheti a pedagógusképzés és a folyamatos szakmai fejlődés közötti hídfunkciót – a bevezető pályaszakasz feladata a pedagóguskompetenciák továbbfejlesztése, sajátos, a bevezető szakaszra jellemző, a mentor által koordinált programmal és módszertannal; visszacsatolást nyújt a képzési szakasz eredményeiről és előkészíti a folyamatos szakmai fejlődés további szakaszait; a gyakornoki pályaszakasz végén a sikeres gyakornoki vizsga a továbbhaladás feltétele;
5. kialakítható az élethosszig tanuló tanár ideája és tevékenysége, hiszen megtapasztalhatják a pedagógusok, hogy a képzési szakaszt követően a pályán való elhelyezkedéssel a szakmai fejlődés folyamata nem zárul le, csak más formát ölt.

2.3. A bevezető szakasz sikerességének feltételei

1. A bevezető pályaszakasz eredményességének feltétele, hogy illeszkedik-e abba a keretbe, amelynek alapján a pedagógusképzés és a folyamatos szakmai fejlődés is működik. A képzési és kimeneti követelményekből kiindulva kell a gyakornoki sztenderdeket kidolgozni, majd ezekre épülnek a Pedagógus 1, Pedagógus 2, Mesterpedagógusi és Kutatótanári sztenderdek. Az egymást követő pályaszakaszok a kompetenciák folyamatos fejlődését kell szolgálni, így a bevezető pályaszakasz is a kompetenciák továbbfejlesztése a feladata. Fontos tehát a kompetenciák diagnosztikus értékelése, majd ehhez igazítva az egyéni fejlődési terv elkészítése.
2. Tiszta szerepkörök és felelősségi viszonyok – a bevezető szakasz minden szereplőjének, a gyakornoknak, a mentornak, az intézményvezetőnek, a pedagógusközösségnek, a szakmai szervezeteknek stb. egyértelművé kell tenni a rendszer által támasztott feladatköröket és felelősségi viszonyokat.
3. A szereplők közötti kölcsönös bizalmi viszony – a bevezető szakasz lényege a gyakornok önfejlesztő tevékenységének és reflexióinak a támogatása, ez nehezen elképzelhető a mentor és a gyakornok közötti bizalmi kapcsolat, egyenrangú viszony nélkül. Úgyisint az intézményi környezet támogató, befogadó sajátossága is feltétele a gyakornok pályaszocializációjának.
4. A szereplők kiváló felkészültsége – a kiválóan képzett mentorok, szaktanácsadók és szakértők, de az intézmény vezetőjének kiválósága is a bevezető szakasz működésének a garanciája. A szakmai tudás és tapasztalat mellett fontos ismerniük a pedagóguskompetenciák fejlődésének természetét a képzési szakasztól a bevezető szakaszon át a folyamatos szakmai fejlődés szakaszainak eléréséig.

5. A pedagógusképzés és az iskola közötti együttműködés – a bevezető szakasz támogatása során fontos, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés szinterei és szereplői egymást erősítve és kiegészítve segítsék a pályakezdő pedagógus pályaszocializációját. Az együttműködés legfontosabb szereplői a gyakorlatvezető oktató, a vezetőtanár, a gyakorlatvezető mentor, a gyakornokok mentora.
6. A bevezető pályaszakasz sikerességének fontos feltétele a mentorok megfelelő pénzügyi támogatása és elismerése. Amennyiben az előmeneteli rendszer előkelő helyet biztosít – mesterpedagógusként – a mentorok számára, úgy mind az anyagi, mind a szakmai (óra-kedvezmény) támogatás problémáját jelentős mértékben megoldja. Ebben az esetben a mentor saját időt és saját tevékenységet szánhat a gyakornokkal való együttműködésre, kísérletezésre, az önelemzés, az önfejlesztés, a reflektivitás gyakorlására és gyakoroltatására.
7. A bevezető támogató rendszer fontos eleme a mentorok tevékenységének minőségbiztosítása. Külső, objektív visszajelzés a mentorok támogató tevékenységéről a minősítővizsga eredménye, emellett azonban a mentori szupervízió is a rendszer fontos eleme kell legyen.

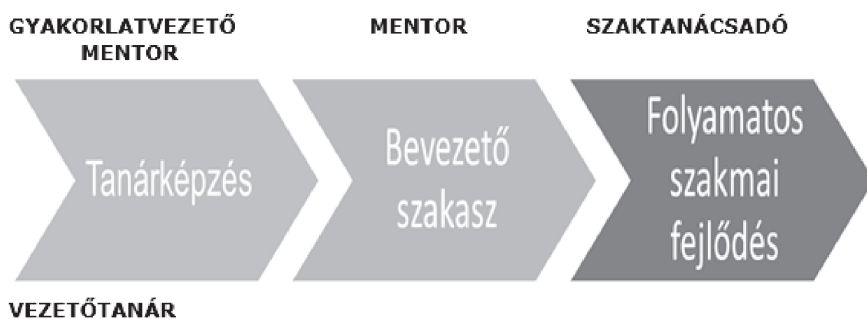
2.4. Ki a mentor, avagy mentorok a köznevelés rendszerében

Az európai gyakorlatban, a lisszaboni stratégiával összhangban, a pedagógus életpálya mint kontinuum jelenik meg. A pedagógus életpályában a pedagógusképzésnek és ezen belül a mentortanári és vezetőtanári támogatásnak, az előmeneteli rendszerben a pályakezdők mentorálásának, valamint a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének, továbbképzésének koncepciója egységes rendszert kell képezzen.

A pedagógus életpálya szakaszaiban megvalósuló támogatási formák a következők (1. ábra):

1. A képzési szakaszban, a tanárképzés ideje alatt a pedagógusjelölt támogatását az iskolai környezetben a *vezetőtanár*⁴, illetve a *gyakorlatvezető mentor* biztosítja.
2. A pedagógus életpálya bevezető szakaszában a gyakornokot a minősítővizsga letételéig a *mentor* támogatja, a pályán eddig eltöltött idő a gyakornoki idő.
3. A folyamatos szakmai fejlődés időszakában a segítség főként képzésekben és a szervezeti, valamint a hálózati tanulás lehetőségeinek megismertetésében/biztosításában valósul meg. Ekkor már a tanulás és a tanítás minőségének a fejlesztése a cél, a reflektív pedagógusmagatartás kialakulásának segítése, illetve az innovatív tanárok támogatása. A pedagóguspálya során a támogatás ezen szakaszában a gyakornokot a *szaktanácsadók és a kollégák* („ktitikus barát”) segíthetik.

⁴ A 2011. évi CXCV. Nemzeti köznevelésről szóló törvény vezetőpedagógus terminológiát használja.



1. ábra. A pedagógus-életpálya szakaszaiban megvalósuló támogatási formák

2.4.1. A gyakorlatvezető mentor

A jelenleg hatályos törvényi szabályozók közül a 8/2013-as EMMI rendelet tesz említést a gyakorlatvezető mentorról.⁵ A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló rendeletben az elméleti képzéshez rendelt gyakorlatok a következők:

- a képzéssel párhuzamosan végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás;
- a képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetés, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat;
- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő, *gyakorlatvezető mentor* és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat. Az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a köznevelési intézményrendszer megismerése.

A tanárképzés gyakorlati részét tehát az iskolában mentor támogatásával tudja a felsőoktatási Tanárképző Intézet megvalósítani. Ebben az esetben a mentorálás célját és a mentori feladatokat az egyetemi autonómia értelmében az egyes képzőintézmények határozzák meg.⁶ A gyakorlatvezető mentor tehát, az éves összefüggő egyéni hallgatói gyakorlattal kapcsolatos minden iskolai tevékenységben a tanárjelölt hallgató támogatója.

⁵ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2015. 12. 07-én hatályos állapot).

⁶ Például a Debreceni Egyetem szabályzata: http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztott/mentor_es_vezetotanar_feladatkor.pdf (Utoljára ellenőrizve 2017. 12. 05.).

2.4.2. Vezetőpedagógus / gyakorlatot vezető tanár

A 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről a 7. § (3). bekezdésében úgy rendelkezik, hogy a gyakorló nevelési-oktatási intézményekben, a gyakorló szakszolgálati intézményben a pedagógusjelöltek szakmai munkáját vezetőpedagógus irányítja.

A Köznevelési törvény a 66. § (3) bekezdésében úgy rendelkezik, hogy gyakorló nevelési-oktatási intézményben, gyakorló pedagógiai szakszolgálati intézményben *vezetőpedagógusi megbízást* az kaphat, akinek pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá *pedagógus-szakvizsgálója*, a munkakör ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozata vagy doktori cselekmény alapján szerzett doktori címe, valamint a nevelő-oktató munkában, pedagógiai szakszolgálatban eltöltött legalább ötéves szakmai gyakorlata van. A szakvizsga feltételeit egy Oktatási Hivatal által kiadott közlemény pontosítja.⁷

A Köznevelési törvény 62. § (9) bekezdése értelmében a vezetőpedagógus neveléssel-oktatással lekötött munkaideje gyakorló óvodában a teljes munkaideje hatvan százaléka, más gyakorló nevelési-oktatási intézményben, gyakorló szakszolgálati intézményben a teljes munkaideje harminc százaléka lehet.

A 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet 5. mellékletének 3. pontja rendeli el a tanárképzés további speciális tárgyi és személyi feltételeit:⁸

a) minden hallgató számára (előzetes megállapodással) igazoltan biztosított a gyakorlati képzőhely, ahol a gyakorlatot vezető tanár szakirányú felsőfokú végzettséggel és legalább 5 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik; a felsőoktatási intézményben – a szabályzatban meghatározott módon – tanárképző központ biztosítja a szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatok összehangolását, az elméleti és gyakorlati képzés szervezését.

A *gyakorlatvezető tanár* a 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet értelmében a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának a képzéssel párhuzamosan folyó csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlati képzésének vezetésével gyakorlóiskolában vagy más külső közoktatási intézményben megbízott gyakorlatvezető tanára.

⁷ Vezetőpedagógusi szakvizsgának tekinthetők a következő szakképzettségek:

- szakvizsgázott pedagógus zenei mentor és gyakorlatvezető tanári szakterületen,
 - szakvizsgázott pedagógus gyakorlatvezető, mentorpedagógus az iskoláskor előtti nevelés és gondozás intézményeiben szakterületen,
 - szakvizsgázott pedagógus gyakorlatvezető mentortanári szakterületen,
 - szakvizsgázott pedagógus gyakorlatvezető és mentortanítói szakterületen,
 - szakvizsgázott pedagógus testnevelés-, sport-, gyógytestnevelés-műveltség nevelési területen (gyógytestnevelő mentortanár),
 - szakvizsgázott pedagógus testnevelés- és sportműveltség nevelési területen (testnevelő mentortanár),
 - szakvizsgázott pedagógus német nemzetiségi mentorpedagógus szakterületen,
 - szakvizsgázott pedagógus horvát nemzetiségi mentorpedagógus szakterületen.
- http://www.oktatas.hu/kozneveles/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminositest2016_tajekoztato (Utoljára ellenőrizve: 2015. 12. 07.).

⁸ 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról (2015. 12. 07-én hatályos állapot).

| | Vezetőpedagógus | Gyakorlatvezető tanár |
|-----------------------------------|---|---|
| Szabályozó | 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről | 87/2015. (IV. 9.) a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény végrehajtását szabályozó kormányrendelet |
| Feladat | a gyakorló nevelési-oktatási intézményekben, a gyakorló szakszolgálati intézményben a pedagógusjelöltek szakmai munkáját irányítja | a pedagógusjelöltek képzésével párhuzamosan, gyakorlati képzőhelyen folyó tanítási gyakorlati képzését vezeti gyakorlóiskolában vagy más külső közoktatási intézményben |
| A feladatvégzés feltételei | <ul style="list-style-type: none"> – szakirányú felsőfokú végzettség és szakképzettség – pedagógus-szakvizsga (vagy tudományos fokozat, doktori cím) – legalább 5 éves szakmai gyakorlat | <ul style="list-style-type: none"> – szakirányú felsőfokú végzettség – legalább 5 éves szakmai gyakorlat |
| A feladatvégzés támogatása | – órakedvezmény (szabályozása nem egyértelmű, csak az óvodapedagógusra vonatkozik) | – nincs órakedvezmény nevesítve |

Megállapítható, hogy a Köznevelési törvény (vezetőpedagógus) és A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény végrehajtását szabályozó kormányrendelet (gyakorlatvezető tanár) eltérő terminológiával írja le ugyanazt a szerepet, és eltérő feltételeket szab a szerepet betöltő személlyel szemben, amennyiben a vezetőtanárral szemben nem támasztja a pedagógus szakvizsga követelményét.

A 8/2013-as EMMI rendelet a szerephez rendelhető mindkét megnevezés használatát elfogadja, továbbá pontosítja a szerephez kapcsolódó feladatokat is:⁹

„a) a képzéssel párhuzamosan, iskolában vezetőpedagógus (vezetőtanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás”.

2.4.3. A gyakornokot támogató mentor

2008 januárjától a törvényi szabályozás változásával a közalkalmazott pályakezdő pedagógus munkakörben foglalkoztatottak alkalmazásában megjelenik a gyakornokok megkülönböztetése.¹⁰ A munkáltató intézményeknek gyakornoki szabályzatot kell készíteniük, amelyben rögzíteniük kell a kezdő szakaszra vonatkozó teendőiket, beleértve a gyakornok (minősítését) értékelését is. A szabályzat eredményeképpen az intézmények szintjén változatos gyakorlatok,

⁹ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről, a 2. melléklet 2.2. bekezdésben az iskolai gyakorlatok formáinak leírása.

¹⁰ 2008. évi LXI. törvény a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény módosításáról.

gyakornoki programok és változatos eredmények születtek. „A szabályzat célja a gyakornokok felkészítésének, beilleszkedésük segítésének megalapozása, a foglalkoztatási feltételek rögzítése annak érdekében, hogy segítse a gyakornokok tudásának, képességeinek, készségeinek fejlesztését, alakítsa, fejlessze az elkötelezettségüket a pedagógus hivatás iránt, segítse az oktatás ágazati céljaival, az intézményi célokkal való azonosulást” (idézet a központilag kiadott mintából)¹¹. A 2008. évi LXI. Közalkalmazottakról szóló törvény értelmében jelenleg minden oktató-nevelő intézménynek rendelkeznie kell gyakornoki szabályzattal.

A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 64–65. §-a szabályozza a pedagógusok új előmeneteli rendszerét, melynek rendelkezései alapján 2013. szeptember 1-jétől bevezetésre került a pedagógus-életpályamodell. Az életpályamodell első szakasza a gyakornoki szakasz, melyből – legkevesebb két év gyakornoki munka után – a pályakezdő pedagógusok egy minősítővizsga letételével szerezhetnek jogot arra, hogy továbbhaladjanak a pedagógus-pályán.

A Nemzeti köznevelésről szóló törvény nem említi, de a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 5/A. §-a értelmében a gyakornokot a köznevelési intézményi szervezetbe történő beilleszkedésben és a pedagógiai-módszertani feladatok gyakorlati megvalósításában az intézményvezető által kijelölt mentor segíti.¹² A rendelet értelmében a mentorálás célja a gyakornok felkészítése a pedagógus-életpálya feladataira.

A rendelet által meghatározott mentori feladatok:

1. A mentor segíti a gyakornokot a köznevelési intézményi szervezetbe történő beilleszkedésben és a pedagógiai-módszertani feladatok gyakorlati megvalósításában.
2. A mentor támogatja a gyakornokot az általa ellátott pedagógus-munkakörrel kapcsolatos tevékenységében, e körben segíti:
 - a) az iskola helyi tantervében és pedagógiai programjában, az óvoda, a kollégium pedagógiai programjában, a Gyvt. hatálya alá tartozó intézmény szakmai programjában a munkaköri feladataira vonatkozó előírások értelmezésében és szakszerű alkalmazásában;
 - b) a tanítási (foglalkozási) órák felépítésének, az alkalmazott pedagógiai módszereknek, a tanításhoz alkalmazott segédleteknek, tankönyveknek, taneszközöknek (foglalkozási eszközöknek) a célszerű megválasztásában, a Gyvt. hatálya alá tartozó intézményben az adott pedagógus-munkakörhöz tartozó feladatok módszertanilag összetartozó egysége (a továbbiakban: foglalkozási egység) felépítésének, az alkalmazott pedagógiai módszereknek, a felhasználható szakmai segédleteknek a megválasztásában;
 - c) a tanítási (foglalkozási) órák, a foglalkozási egységek előkészítésével, megtervezésével és eredményes megtartásával, megvalósításával kapcsolatos írásbeli teendők ellátásában, valamint
 - d) a minősítővizsgára való felkészülésében.

¹¹ www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/gyakornoki_szab_minta_071031.doc

¹² A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 2015. 12. 07-én hatályos állapota.

3. A mentor szükség szerint, de negyedévenként legalább egy, legfeljebb négy alkalommal látogatja a gyakornok tanítási (foglalkozási) óráját, illetve foglalkozási egységét, és ezt követően óramegbeszélést tart, továbbá, ha a gyakornok igényli, hetente konzultációs lehetőséget biztosít számára.
4. A mentor legalább félévente írásban értékeli a gyakornok tevékenységét, pedagógus-kompetenciáinak fejlődését, és az értékelést átadja az intézményvezetőnek és a gyakornoknak. A mentor a gyakornoki idő lezárulta előtt összefoglaló értékelést készít a gyakornoki időszak tapasztalatairól. Ekkor külön féléves értékelést nem kell készíteni. Ha a foglalkoztatási jogviszony a gyakornoki idő lejáta előtt megszűnik, a jogviszony megszűnésekor a mentor soron kívül értékelést készít.

A következő táblázat összesíti a képzés során és a bevezető pályaszakaszban megjelenő támogató szerepeket azért, hogy egyértelművé váljék a gyakornokokat támogató mentorok jelenlegi helye és szerepe a köznevelés rendszerében:

| Támogató szerepek a képzés során és a bevezető pályaszakaszban | Gyakorlatvezető mentor (az egyéves iskolai gyakorlathoz) | Gyakorlatvezető tanár / vezetőpedagógus (csoportos és önálló szaktárgyi gyakorlathoz) | A gyakornokot támogató mentor |
|---|---|--|---|
| Szabályozó | 8/2013-as EMMI rendelet | 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a Nemzeti felsőoktatásról; 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti köznevelésről | 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 5/A. |
| Megbízó | Intézményvezető | Intézményvezető | Intézményvezető |
| Kinevezési feltétel | Nem ír elő központi szabályozót. A tanárképző központok saját szabályzatot dolgoznak ki. | Legalább 5 éves szakmai gyakorlat, szakvizsga/tudományos fokozat/pedagógiai szakszolgálatban eltöltött legalább öt-éves szakmai gyakorlat szükséges. | Nem ír elő szabályozót. Az Oktatási Hivatal ajánlásokat fogalmaz meg a jelen mentori koncepcióban. |
| Javasolt helye a pedagógus-előmeneteli rendszerben | Mesterpedagógus (támogató profil) a mesterpedagógusi feltételek teljesülése esetén | Mesterpedagógus (támogató profil) a mesterpedagógusi feltételek teljesülése esetén | Mesterpedagógus (támogató profil) mesterpedagógusi feltételek teljesülése esetén |

2.5. A mentori képzések jellegzetességei, szakmai elvárások

A bevezető pályaszakasz legfontosabb iskolai szereplője a mentor, ő az, aki személyes példájával professzionális segítői felkészültségével, szervezési kompetenciájával segíti a gyakornokot a pályakezdés nehézségeinek leküzdésében, az önálló tanítási tapasztalatok feldolgozásában. Minden olyan szakmában, amelynek az elsajátítása összetett és hosszabb ideig tartó folyamat, és a felkészülés részét képezi a csak gyakorlatban megszerezhető tudás, a kezdők folyamatos támogatást igényelnek. Ez a segítői szerep külön szakmai felkészülést igényel, nem elegendő az iskolában eredményesen dolgozó pedagógus tudása. Természetesen a mentorálás magában nem garantálja a sikert, de a bevezető szakasz egyéb elemeivel (a társak rendszere, az önelemzés rendszere, a szaktanácsadói támogatás) együtt a leghatékonyabb segítője a kezdő tanárok szakmai megerősítésének, az első minősítésre való felkészülésnek.

Előzmények

Az Európai Bizottság Socrates-Comenius Programja által támogatott TISSNTE (Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe) nemzetközi projektben, 2006–2009 között a Comenius 2.1. program keretében 12 európai ország szakembereiből álló csoport foglalkozott a tanári pálya kezdő szakaszában segítőként dolgozó mentorok felkészítésének kérdéseivel. Két fontos eredménye volt a munkálatoknak: egyrészt feltárta a 12 ország aktuális mentori gyakorlatát, másrészt a mentorok, vezetőtanárok kérdőíves kikérdezése alapján elkészült egy egyhetes intenzív továbbképzés alapjául szolgáló segédanyag, feladatgyűjtemény *„Bevezetés a tanári pályára: Kezdő tanárok segítőinek segítése Európában”*¹³ címmel, melynek helye van a hazai mentorképzésben is.

2008-ban az OM megbízásából szakmai tanácsadó testület dolgozott a tanárképzés egyéni összefüggő iskolai gyakorlatának jogi, tartalmi, módszertani kérdésein.¹⁴ A munkacsoport, a gyakorlatvezető mentort vezetőtanárként értelmezi, aki az ajánlásba foglaltak szerint az összefüggő szakmai gyakorlat vezetésére kap megbízást.¹⁵ Amennyiben a gyakorlatvezető mentort vezetőtanárként értelmezik, érvényes rá nézve a 1993. évi LXXIX. törvény 17.§ (10) bekezdése, miszerint szakvizsgával kell rendelkeznie.¹⁶ Ebből következett, hogy a tanácsadótestület számára az egyik fő kérdés a mentorok kiválasztásának, szakmai-jogi státuszának, feladatainak és képzésének meghatározása volt. Egyetértés volt abban, hogy a mentorképzés szükséges, minél hamarabb el kell indítani, mert a gyakornokok megjelenésével az iskolákban szükség lesz a szakképzett mentorokra.

¹³ Joan Stephenson (szerk.) (2009): *Bevezetés a tanári pályára: Kezdő tanárok segítőinek segítése Európában*. Comenius 2.1. TISSNTE Projekt.

¹⁴ Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási, valamint Felsőoktatási Főosztályának felkérésére, az OFI támogatásával 2008 októberében létrejött munkacsoport tagjai: Bácsi János, Brezsnyszky László, Falus Iván, Iker János, Kotschy Beáta, Nagy Mária, Sándor József és Soósne Faragó Magdolna.

¹⁵ Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára, 2009. szeptember 30. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2337>.

¹⁶ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 17.§ 10. bekezdése értelmében a pedagógusképző felsőoktatási intézmény hallgatójának óvodai, iskolai gyakorlati képzésének vezetésére vagy pedagógusok továbbképzésére vezetőtanári (gyakorlatvezető óvónői, tanítói) megbízást az kaphat, akinek pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, továbbá pedagógus szakvizsgája, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább ötéves szakmai gyakorlata van. A gyakorlatvezető mentor fogalmát ez a törvény nem értelmezi.

A munkacsoport javaslatot tett a gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményeire, tartalmi kidolgozására:

„A mentori munkára való tudatos felkészülés eredményeképpen a mentor – a pedagógusképző intézmény megbízásával és elvi útmutatásai szerint – a hallgatók közoktatási intézményben történő egyéni gyakorlatának szakvezetői feladatait, illetve a már diplomát szerzett gyakornokok körében az iskolavezetés megbízásából a pályakezdő pedagógusok szakmai szocializációját támogató feladatokat láthatja el.

A mentori munkával kapcsolatos ismeretek és kompetenciák köre részben azonos a pedagógusképzés feladataival és céljaival, de munkájukat a pedagógusi kompetenciák magas szintű és tudatos alkalmazása kell, hogy jellemezze, illetve emellett a mentornak képesnek kell lennie a pedagógusképzés követelményeiben megkívánt szakmai képességek fejlesztésére is. Az erre irányuló módszerek ismerete mellett az önreflexió az a kulcsképeség, amelynek alkalmazásával lehetővé válik a tervezett pedagógiai hatások és a gyakorlatban történő megvalósulásuk összevetése, értékelése, valamint a diszcrepancia okainak a feltárása. Ugyanez a tudatosság szükséges a hallgatók tapasztalatszerző munkájának az irányításához, elemzéséhez és értékeléséhez is, amely ezáltal a hallgatók tapasztalati tanulásának a hatékonyságát, így a gyakorlati képzés, illetve a pályakezdők beilleszkedésének az eredményességét szolgálja.

A hallgatók önreflexióval egybekötött kritikai értékelését mind a pedagógus munka egészét, mind pedig az adott szakterület szerinti konkrét feladatokat tekintve kell alkalmazni. Elsajátításához a mentornak is szupervízióra van szüksége, amely gyakorlat a gyakorlóiskolában lévő hallgatók körében, a vezetőtanár szupervíziója mellett lehet a legeredményesebb. A képzésben részt vevők megszervezik, bemutatják, elemzik a szakvezetői (gyakorlatvezetői) tevékenység egy konkrét fázisát; s a megadott szakirodalmak tükrében saját tanítási és mentori tevékenységüket elemzik.” (Javaslat... 2009, 56.)¹⁷

A felsőoktatási intézmények a javaslat értelmében úgy alakították képzéseiket¹⁸, hogy azok tartalmi és módszertani kidolgozása a mentori kompetenciák egyértelmű meghatározására épült, ezek fejlesztését tűzte ki célul, de differenciáltan lehetőséget biztosított az általános tanári kompetenciák szükség szerinti fejlesztésére is.¹⁹ Példát találunk az olyan képzési formák kialakítására is, amelyek, figyelembe véve az akkori igényeket – ti. rövid idő alatt képezzenek gyakorlatvezető mentorokat – és egyben a jövőre megfogalmazott célokat – jól képzett szakvizsgázott mentorok képzése –, olyan hárommodulos képzés kidolgozására törekedtek, amelynek első fázisa egy akkreditált tanfolyam, a második fázis lehetővé teszi a szakirányú továbbképzési szak megszerzését, míg a harmadik a szakvizsgára való felkészítést biztosítja.

¹⁷ Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről, 2009. április 21. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2338>.

¹⁸ A hatályos jogszabályok értelmében 2008-ban, de jelenleg is, a szakirányú továbbképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit a szakindítási kérelmet benyújtó felsőoktatási intézmény dolgozza ki az Oktatási Hivatal tájékoztatása alapján. http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/hatosagi_ugyintezes/intezmenyi_kepzesek_adatai/szakiranyu_tovabbkepzes_letesitese.

¹⁹ Eszterházy Károly Egyetem Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar.

Ily módon rugalmasan alkalmazkodtak az egyéni igényekhez és a törvényi követelményekhez is (Kotschy, 2011b).²⁰

A jelenlegi gyakorlat

A hatályos szabályozás értelmében csak a gyakorlatvezető tanár/vezetőpedagógus számára követelmény a mentori szakirányú szakvizsga, a gyakorlatvezető mentor és a gyakornokot támogató mentor számára nem. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények képzési gyakorlatában kialakult hagyománya van annak, hogy azokat a gyakorlatvezető mentorokat részesítik előnyben, akik rendelkeznek felsőfokú szakirányú képzéssel vagy szakvizsgával.

2015-ben 16 helyen hirdettek meg mentorképzést Magyarországon (köztük a PPKE VJTK is), amelyek a legtöbb helyen pedagógusképző intézményekhez kapcsolódnak, és feladatuknak a tanárképzés utolsó félévéhez/évéhez kapcsolódó mentori feladatok ellátására való felkészítést tekintik. Minden képzés szakirányú továbbképzési formában történik, van köztük olyan képzés is, amely a szakvizsgára is felkészít. Az optimális továbbképzési előírás a mentori szakvizsga megszerzését várja el a mentori munkához, mivel a szakvizsgának van megfelelő szakmai megbecsültsége a hazai viszonyok között²¹.

A mentor szakirányú továbbképzések belépési feltétele a pedagógus végzettség és legalább 3 év szakmai gyakorlat. A képzőintézmények programjainak változatossága mellett is van elvi lehetőség ún. kreditátvitelre, ennek eljárásrendje intézményi hatáskörben került kidolgozásra. A mentori programok minőségbiztosítását a képzőintézmények maguk végzik, a minőségbiztosításnak nincs egységes kerete és szabályzata.

2.6. Mentori kompetenciák

A mentori kompetenciák meghatározásakor figyelembe kell venni a mesterpedagógus-támogató profil kompetencia-elemeit, hiszen a mentorszerep egy mesterpedagógusi szerep²².

A mentornak a nyolc pedagóguskompetencia kiváló birtoklásán túl sajátos, a mentorálás gyakorlásához szükséges ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel is rendelkeznie kell.

Ismeretek

- Ismeri a kompetenciafejlesztés elméletét és módszertanát.
- Ismeri a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés rendszerét, követelményeit.
- Tisztában van a pedagógusi gyakorlatot meghatározó nézetek szerepével, ismeri alakításuk lehetőségeit.

²⁰ A TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 kutatás 9. alprojektje Kotschy Beáta vezetésével. A gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozása és bevezetése témában kezdte meg munkáját Egerben, azzal a céllal, hogy egy olyan mentorképző programot dolgozzon ki, amely felkészíti a régió tanárait egyrészt az egyéni gyakorlatukat végző hallgatók, másrészt a pályakezdő gyakornokok segítésére.

²¹ A vezetőpedagógus feltételeként előírt szakvizsgát az Oktatási Hivatal pontosította: http://www.oktatas.hu/koznevels/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminosités2016_tajekoztato (Utoljára ellenőrizve: 2017. 12. 07.).

²² „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” című TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosítószámú projekt, szakmai vezető Szivák Judit.

- Ismeri a pedagóguspálya választásának, elhagyásának és a pályán maradásnak soktényezős hátterét.
- Ismeri a pedagógusjelöltek, a pályakezdőkkel való foglalkozás és a felnőttképzés specifikumait, a tanácsadás szakmai követelményeit és etikai elvárásait.
- Ismeri a reflektív gondolkodás, szakmai elemzés fejlesztésének módszereit, technikáit.
- Ismeri az intézmények szervezeti működésének sajátosságait, a szervezeti jellemzők hatását a pedagógusok munkájára.
- Ismeri a pedagógusok munkájához kapcsolódó legújabb kutatási és fejlesztési eredményeket.
- Széles körű szakmai tájékozottsággal rendelkezik, ismeri a szakterületéhez kapcsolódó szakirodalmi forrásokat, a szakirodalmi folyóiratokat, alternatív pedagógiákat stb.

Képességek

A mentor szaktárgyi és pedagógiai tudásának birtokában:

- Képes a pedagógusi kompetenciák és kompetenciafejlesztő módszertani kultúra magas szintű és tudatos alkalmazására;
- képes a gyakornok tanórai és tanórán kívüli tapasztalatszerzésének irányítására;
- képes a gyakornok munkájának nyomon követésére, fejlesztő értékelésre;
- képes a szakmai kompetenciák felismerésére, fejlesztésére, mérésére, értékelésére;
- képes a gyakornok szakmai szocializációjának támogatására, segítésére;
- képes az adott szakterületen a korszerű, jó gyakorlat bemutatására;
- képes a pedagógiai problémák, konfliktushelyzetek kezelésére;
- képes minta és segítség nyújtására a pedagógiai szituációk és folyamatok tervezésében, megvalósításában, elemző értékelésében;
- képes a gyakornok önálló elképzeléseinek támogatására, szakszerű elemzésére és a megvalósítás reális értékelésére;
- képes segíteni a gyakornokot abban, hogy megtalálja a személyiségéhez illeszkedő saját szakmai fejlődési útját.
- Képes a mentorálás szempontjából hatékony, kreatív válaszokat keresni/találni a különböző kontextusban felmerülő pedagógiai problémákra.
- Képes a szabályozók, tények, helyzetek elemzésére és értékelésére támaszkodva a gyakornok teljesítményét (eredményeit) meghatározni, illetve ezek eléréséhez tevékenységet, tartalmat, eszközt, módszert választani vagy fejleszteni, adaptálni.
- Képes a mentorálási folyamatokat a mentorálttal közösen, együttműködve megtervezni, megszervezni és értékelni.
- Képes a pedagógiai nézetrendszer és gyakorlat változását, tökéletesítését támogató, bátorító mentorálási környezet kialakítására.
- A mentorálást tanulási helyzetnek tekinti, kihasználja az egymástól való tanulás lehetőségeit.
- Képes fejleszteni a pályakezdők reflektív gondolkodását.
- Képes a pályakezdő kompetenciáit felmérni, ezen alapuló fejlődését megtervezni és megfelelő módszertani kultúrával támogatni azt.
- Képes a gyakornok szakmai kompetenciáit és fejlődését szakmailag megalapozottan, a fejlődést támogatóan értékelni.

- Képes hatékony szakmai együttműködésre, egyenrangú kommunikációra, konstruktív problémamegoldásra pályakezdőkkel és kollégákkal is.

Attitűdök

- Attitűdje elfogadó, támogató, türelmes.
- Hitelessége saját pedagógusi gyakorlatában gyökerezik.
- Felelősséget érez gyakornoka folyamatos szakmai fejlődéséért.
- Igényli és elfogadja gyakornoka visszajelzéseit, és felhasználja azokat folyamatos önfejlesztése érdekében.
- Fontosnak tartja a folyamatos önreflexiót a saját mentori fejlődése érdekében.
- Figyelemmel kíséri a támogató szereppel és a támogatás módszertanával kapcsolatos szakirodalmat, gyakorlati fejlesztéseket, és ezen a területen is folyamatosan képzzi magát.

2.7. A mentor helye és szerepe az előmeneteli rendszerben

Tevékenységeit tekintve a mentorszerep egy mesterpedagógusi szerep, a támogató a mesterpedagógus fokozaton belül olyan tevékenységterület, amelynek fókuszában a segítség, támogatás, fejlesztés áll. A segítség irányulhat speciálisan a pedagógusjelöltekre, pályakezdőkre vagy bármilyen okból támogatást igénylő kollégákra. A gyakornokok mentorai jelentősen hozzájárulnak a pedagógusgyakornokok szakmai identitásának alakulásához, a mesterségbeli tudás elsajátításához, a pedagógushálózatok kialakulásához. A pedagóguselőmeneteli-rendszer kitüntetett szerepet szán a gyakorlatvezető mentoroknak és a gyakornokok mentorainak, mesterpedagógusi fokozatban tartja a legjobban felhasználhatónak a mentorok kompetenciáit.

A mentori támogató tevékenységprofil fő profilként választó mesterpedagógus a köznevelési rendszer fejlődését az alábbi módokon támogatja:²³

- pedagógusjelöltek és pályakezdők szakmai fejlődésének támogatása, pályaszocializációjának, intézményi beilleszkedésének segítése, elkötelezettségének erősítése;
- pedagógusjelöltek, pályakezdők és kollégák módszertani kultúrájának fejlesztése, az adaptív pedagógiai szemlélet erősítése;
- a pedagógusképzés és a továbbképzés összekapcsolása az eredményesség növelésének érdekében;
- a szakma elméletének és gyakorlatának együttkezelése, egymásra hatásának erősítése;
- együttműködés pedagógusképző intézményekkel, pedagógiai szakszolgálatokkal;
- mintanyújtás a reflektív gondolkodással, kritikus önelemzéssel kapcsolatban, a reflektív gondolkodás szemléletének terjesztése, a szakmai tevékenység elemzéséhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztése;

²³ „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” című TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosítószámú projekt, szakmai vezető Szivák Judit.

- a folyamatos szakmai fejlődés igényének erősítése, ösztönzése az intézményen belül és tágabb hatókörben is; az intézmény tanulószervezetté válásának támogatása, bekapcsolódás a szakmai támogató rendszer működtetésébe az intézményen belül vagy annak környezetében;
- a pedagógus szakma folyamatos, a kihívásokra, változásokra választ kereső tartalmi-módszertani megújulásának tevékeny támogatása.

A mentorok mesterpedagógussá válásának folyamatát a Mesterpedagógusok Minősítésének Útmutatója szabályozza.²⁴

2.7.1. Átjárhatóság, együttműködés a támogató mesterpedagógusi tevékenységek között

A mesterpedagógus fokozat tevékenységei közt lehet átjárás (2. ábra). A mentor esetében nagy odafigyelést és körültekintést igényel a profilok és tevékenységek közötti váltás. A gyakornok–mentor közötti bizalom kialakulásának feltétele a támogató és az értékelő, minősítő szerepek szétválasztása. Ezért a mentori támogató rendszert és az értékelő, minősítő rendszert szét kell választani, még abban az esetben is, ha azonos kompetenciájú személyek képesek is mind a két funkciót betölteni.

Más a helyzet a mentor–szaktanácsadó átjárhatósággal, hiszen ebben az esetben nem sérti a mentor és a gyakornok közötti kölcsönös bizalmat a két tevékenységtípus, hiszen egymást kiegészítő, erősítő szerepekről beszélhetünk. Ezért a mentorként tevékenykedő mesterpedagógus szakmai érdeklődésének specializálódása esetén vagy a külső körülmények és feltételek változása miatt (nem áll rendelkezésre megfelelő számú gyakornok) dönthet úgy, hogy a mesterpedagógusi tevékenységét a szaktanácsadás területén szeretné folytatni. A gyakornok kettős mentorálásában fontos szerepe van a szaktanácsadóknak: különösen azokban az esetekben értékelődik föl a támogató tevékenységprofilok közötti együttműködés jelentősége, amikor a mentor és a gyakornok nem azonos szakot végzett.

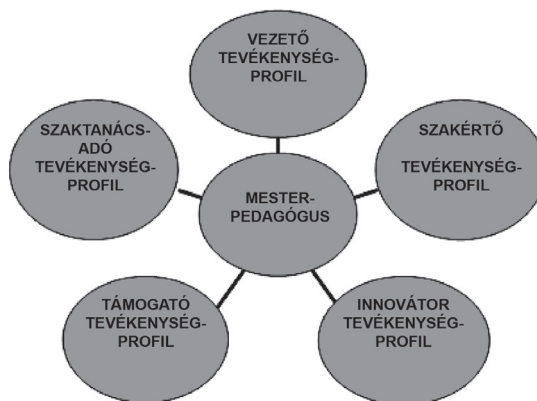
A szaktanácsadó támogatja a pedagógusok szakmai fejlődését, a pedagógus-életpályán történő előrehaladását, közös tanulását, a szervezeti tanulást, az intézmények egymás közötti tanulását, valamint az oktatáspolitikai döntések végrehajtását, a központi szakmai irányítás és a köznevelési intézmények közötti információáramlást. A szaktanácsadói szakterületeket a 48-as rendelet 26. § (4). bekezdése határozza meg.²⁵

²⁴ A mester- és kutatópedagógus fokozatok minősítésének útmutatói a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, szakmai vezető Szivák Judit.

²⁵ Tantárgygondozói szakterületek:

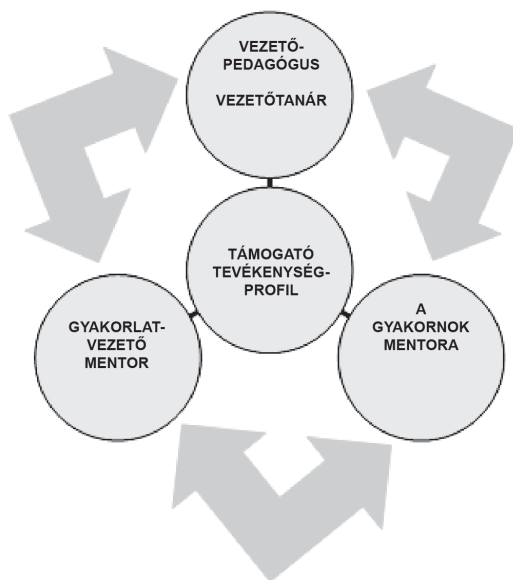
- a) nemzetiségi szakterület (a nyelv megjelölésével),
- b) intézményfejlesztési szakterület,
- c) kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése szakterület,
- d) konfliktuskezelési szakterület,
- e) halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése szakterület,
- f) pedagógiai mérés-értékelési szakterület.

A szaktanácsadóvá válás felkészülési szakaszában a pedagógus megismeri a szaktanácsadói tevékenységhez kapcsolódó jogszabályokat, dokumentumokat, elvégzi és eredményes vizsgával teljesíti az OH által meghirdetett akkreditált pedagógus-továbbképzést.



2. ábra. Átjárhatóság a mesterpedagógusi tevékenységek között

A támogató tevékenységprofilon belül a gyakorlatvezető mentor, a vezetőpedagógus vagy gyakorlatvezető tanár és a gyakornok mentora szerepek közti átjárhatóságnak jelenleg a belépés feltétele szab akadályt (3. ábra), ugyanis a vezetőpedagógus-szerep gyakorlása szakvizsgálathoz kötött, a gyakorlatvezető mentor és a gyakornokmentor-szerep pedig nem. Praktikusán szemlélve a mentori és vezetőtanári/vezetőpedagógusi kompetenciák jelentős mértékben átfedésben vannak, tehát az átjárhatóságnak nincs szakmai akadálya. Ez azt jelenti, hogy igény szerint a mentor vagy pedagógusjelöltet vagy gyakornokot mentorál, illetve vagy mentorál vagy a szaktárgyi szakmai gyakorlatot támogatja.



3. ábra. A támogató tevékenységprofilon belüli átjárhatóság

2.7.2. A gyakornokot támogató mentor tevékenységei, feladatai

A támogatás a mesterpedagógus fokozaton belül a pedagógusképzésben és/vagy a pedagógus-továbbképzésben, valamint a helyi szakmai közösség tagjainak segítségével közreműködő tevékenységterület. A támogató tevékenységprofil középpontjában – a pedagógus mintaértékű fejlődést támogató, tanító, nevelő tevékenységén túl – a gyakornokok és a pedagógustársak segítése áll, kompetenciáik tervszerű, tudatos fejlesztésének érdekében. A támogatói tudás forrása a mesterszintű pedagógiai kompetenciák, a mindennapi pedagógiai tevékenység problémáinak megoldásában eredményesnek bizonyuló módszertani kultúra és a tevékenységből származó tapasztalatok visszahatnak a pedagógiai munka gazdagítására, eredményességére.

A tevékenységprofilhoz kapcsolódó fontosabb feladatok:

1. Pályakezdők szocializációjának, intézményi beilleszkedésének, szakmai fejlődésének támogatása intézményében vagy azon kívül:
 - A gyakornoki időszakot megtervezi (feladatok, tevékenységek tervezése). A gyakornokot támogatja, egyéni fejlődését segíti (hospitálási lehetőség biztosítása, konzultáció, foglalkozás/óra/tevékenység látogatása, elemző-reflektáló megbeszélés; visszajelzés, fejlesztő javaslatok megfogalmazása, esetmegbeszélés).
2. A pedagógus kolléga önreflexiójának, szakmai fejlődésének, intézményi fejlődésének támogatása, új módszer kipróbálásának, adaptálásának segítése, problémahelyzet megoldásában tanácsadás:
 - A pedagógus kolléga foglalkozását/óráját látogatja, megbeszéli, elemzi.
 - A pedagógus kolléga szakmai fejlődését támogatja konzultációval, elemző visszajelzéssel, önreflexióra készítéssel, fejlesztő javaslatokkal, indirekt tanácsadással, konkrét segítségnyújtással, esetmegbeszéléssel.
 - Az intézményen belüli szakmai támogató rendszerben közreműködik (szakmai munkaközösségek támogató szerepének erősítése, problémahelyzet, új módszer adaptálása esetén segítségnyújtás).
3. A pályakezdő gyakornokok szakmai munkájának elemzése, kompetenciáik diagnosztikus és fejlesztő értékelése:
 - A pedagógusjelölteket értékeli a gyakorlati tapasztalatszerzés folyamán (diagnosztikus értékelés, segítség a kompetencia-térkép, egyéni fejlődési terv elkészítésében; fejlesztő, támogató értékelés, összegző értékelés).
 - A gyakornokok fejlődését fejlesztő értékeléssel támogatja, segíti a személyes feladatok meghatározását.
4. Együttműködés a pedagógusképzés, továbbképzés intézményen kívüli szereplőivel, más mentorokkal:
 - Közreműködik a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés értékelő folyamataiban (pl. szakdolgozat témavezetése, értékelése, vizsgáztatás, záróvizsga-bizottságban való részvétel).
 - Kapcsolatot tart, egyeztet, együttműködik más mentorokkal.
 - Mentori, gyakorlatvezetői tevékenységét, tapasztalatait, jó gyakorlatait megosztja társakkal a szakmai közösségben, szakmai fórumon.

5. Aktív szerepvállalás a pedagógusképzés, -továbbképzés elméleti-gyakorlati fejlesztésében:
 - A pedagógusképzéshez vagy a gyakornokok segítéséhez szakmai anyagot dolgoz ki (tevékenységterv, feladatleírás, értékelési szempontsor, tervezést segítő szempontsor, visszajelzési módszer, szemléltető film).
 - Aktívan részt vesz pedagógusképzéssel, gyakorlati képzéssel, mentori tevékenységgel foglalkozó szakmai rendezvényeken, konferenciákon.
6. A gyakornoki vizsgára való felkészítés:
 - Naprakész tudását megosztja a gyakornokkal a minősítő vizsga eljárásrendjéről, tartalmi elemeiről, a minősítés módszertanáról.
 - Ismeri és biztonságosan kezeli az e-portfólió felületet.
 - A gyakornok számára támogatást nyújt az e-portfólió tartalmi elemeinek kidolgozásában, a felületre való feltöltésben.
 - A portfólió védéséhez szükséges infokommunikációs és szakmai támogatást biztosít a gyakornok számára.
7. A reflektivitás kultúrájának a megteremtése:
 - Tudatosan támogatja a pedagógusjelöltek és gyakornokok tapasztalatainak, cselekedeteinek szisztematikus végiggondolását, pedagógiai nézetrendszerük letisztulását, döntéshozatalát segíti.
 - Facilitálja a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, olyan kognitív stratégiára ösztönöz, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.
 - Öszinteséggel, elfogadással, a direkt irányítás tudatos kerülésével, nyílt kommunikációval, a kritikusbarát-módszer alkalmazásával támogatja a gyakornok önálló fejlődését.

2.7.3. A gyakornok mentorálásának folyamata

1. A gyakornoki időszak kezdetén fel kell tárnai a gyakornok bemeneti felkészültségét (diagnosztikus értékelés), hogy a tevékenység tervezése az egyéni fejlettségi szint figyelembevételével történhessen.
2. A kiinduló szint meghatározásához jelentős segítséget nyújthat a gyakornoknak a képző intézményből származó dokumentációja.
3. Az induló szint és az elérendő fejlettségi szint (Pedagógus I.) figyelembevételével a gyakornoknak – az indikátorok mentén, mentori támogatással – ki kell dolgoznia az egyéni fejlődési tervét, amelyet a gyakornoki időszak során a mentor folyamatos fejlesztő értékelésére támaszkodva teljesítenie kell.
4. A fejlődés támogatásának változatos módozatait – felkészülés a tanítási–tanulás–nevelési tevékenységre, tanítás, óramegfigyelés, óraelemzés, óraértékelés – a gyakornok és a mentor közös munkatervben rögzíti.
5. A fejlődés dokumentumait folyamatosan gyűjteni, reflexiókkal ellátni és ezeket portfólióban dokumentálni szükséges.

6. A gyakornoki időszak végére a gyakornok mentori támogatással elkészíti az e-portfólióját és fölkészül a minősítő vizsgára.
7. A gyakornoki időszak végén a mentor elkészíti az összegző mentori értékelését.

A tevékenység támogatására jól felkészült mentorokat kell kiválasztani, a mentorokat alapképzésben, majd időről időre frissítő képzésben kell részesíteni.

Kedvezőbb feltételeket jelent, ha a mentor a gyakornokkal azonos szakos és ugyanabban az iskolában tanít. Ennek ellenére előfordul a nemzetközi gyakorlatban az is, hogy a mentorok a sajátjuktól eltérő szakosokat mentorálnak, és az is, hogy a mentorok más iskolában tanító gyakornokok munkáját segítik. Ugyancsak előnyös az, ha nemcsak a mentor, hanem az iskola többi tanára és az iskolavezetés is felelősséget érez a gyakornok fejlődéséért.

3. Javaslatoak a gyakornokokat támogató mentorok tevékenységének támogatására

3.1. A mentorálás feltételei

A mentorok megfelelő felkészítése a gyakornokok színvonalas szakmai támogatására (azaz a mentorképzés) a pedagógus előmeneteli rendszer kulcskérdése. A mentori szerepre és a mentori feladatok ellátására speciális mentori felkészültségek szükségesek, amelyeket szakirányú szakvizsgás képzésen és a szakma gyakorlása során lehet megszerezni. Ezért a gyakornokok és a pedagógusjelöltek mentorai számára hosszútávon célként és követelményként kell megnevezni a mentori szakirányú szakvizsgás továbbképzést, melynek birtokában a mentorok mesterpedagógusi fokozat megszerzésére kapnak lehetőséget.²⁶ A mentorok előmeneteli rendszerben való haladása, a mesterpedagógusi szint megszerzése javasolt, hiszen csak így válik lehetségessé a mentorok szakmai támogatása, a mesterpedagógusnak járó órakedvezmény és anyagi elismerés biztosítása.

A képző intézményeknek a mentorképzések képesítési követelményeit felül kell vizsgálni a megújuló tartalmi elemek miatt (pl. minősítővizsgára való felkészítés).

3.2. A mentori tevékenység minőségbiztosítása: irányítás, kontroll, értékelés

A mentori tevékenység minőségbiztosításának fontos eleme a mentorok reflektív gondolkodása saját mentori tevékenységükről: arról, hogy hogyan sikerült támogatni a gyakornok fejlődését (pl. a közös munkát jellemző szakmai kommunikáció vagy a munka során felmerülő

²⁶ A PPKE VJTK jelenlegi kínálatában szerepel a mentorpedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak (360 óra, 4 félév).

problémáink, konfliktusaink kezelése). A mentorok ún. reflektív naplókban saját szerepükre, koncepciójukra, kompetenciáikra reflektáljanak, nevezzék meg a fejlesztésben alkalmazott módszereiket, a fejlődésben betöltött szerepüket.

Javasolt egy országosan érvényes on-line informatikai felület működtetése, ahol a mentori tevékenység dokumentációja mellett megjelenhetnének olyan szakmai anyagok, amelyek az aktualitásokról tájékoztatják a mentorokat, hozzájárulva a mentori tevékenység irányításához és kontrolljához is.

Szükség lenne egy országos hatáskörű hatóságra (Oktatási Hivatal), amely kézben tartja az egész rendszer kidolgozását, segédanyagokkal való ellátását, adminisztrációját, az érintettek továbbképzését és a működés folyamatos felügyeletét, minőségbiztosítását.

Regionálisan kialakított mentor- és gyakornokhálózatok működtetésével, rendszeres tevékenységgel és tapasztalatcserével biztosítható a mentori és gyakornoki tevékenységek szakmai összehangolása, professzionalizálása. A mentor- és gyakornokhálózatok on-line és valódi szakmai műhelyek rendszeresített tevékenységeiben testesülhetnek meg. Ezekben a műhelyekben érvényesülhet a társak támogató szerepe mind a mentorok, mind a gyakornokok vonatkozásában.

Amennyiben a regionális mentor- és gyakornokhálózatok tevékenységeibe bevonják a tanárképző intézetek szakembereit, úgy biztosíthatják az elmélet és a szakmai gyakorlat koherenciáját a pedagógusképzésben.

A gyakornokok rendszeres visszajelzési lehetőségének a biztosítása a mentor-gyakornok tevékenység minőségi javulását eredményezhetné. Az országosan egységes módszertanon és elveken nyugvó gyakornoki minősítővizsga lehet a garancia arra, hogy mindenhol azonos szemlélet, kritériumok és eljárásrend alapján hozzák meg a gyakornoki időszak sikeres vagy sikertelen teljesítésével kapcsolatos sorsdöntő döntéseket.

3.3. Speciális esetek

Az átmeneti időszakban, amikor nincs elegendő képzett mentor a köznevelés rendszerében, néhány speciális szabályt érdemes figyelembe venni:

1. Mentori feladatra az intézményvezető olyan szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógust bíz meg, akinek legalább egy tanfolyam keretében szerzett mentori képzettsége van.
2. Amennyiben az iskolában nincs képzett mentor, átmenetileg azokat a kollégákat bíz meg a vezető mentori feladatokkal, akiknek elegendő szakmai tapasztalatuk van és példaértékű pedagóguskompetenciákról tesznek tanúbizonyságot, esetleg az életpálya Pedagógus II. fokozatában vannak.
3. A szakvizsgával és mentori végzettséggel nem rendelkező, de szakmai tapasztalatuk okán mentori feladatokat ellátó pedagógusok ösztönzése a szakvizsgás mentori szakirányú továbbképzés elvégzésére, a végzettség megszerzésére.
4. A szakvizsgával rendelkező, de gyakorlatvezető mentori képzettséggel nem rendelkező és mentori tevékenységet ellátó kollégák ösztönzése a mentori szakirányú továbbképzés elvégzésére, a mesterpedagógusi portfólió összeállítására és a mesterpedagógusi pályázat benyújtására.

5. A szakvizsgával és mentori szakképzettséggel is rendelkező és mentori tevékenységet ellátó kollégák ösztönzése mesterpedagógusi portfólió összeállítására és mesterpedagógusi pályázat benyújtására.
6. Amennyiben egy adott iskolában nem áll rendelkezésre a gyakornokkal szakazonos mentor a mentori támogatáshoz, célszerű a tantárgygondozó szaktanácsadó segítségét is igénybe venni elsősorban a szaktudományos, szaktárgyi és szakmódszertani kompetencia és a tanulás támogatásához, de akár a gyakornok diagnosztikus és formatív értékelésének elkészítéséhez is.

3.4. Mentori szupervízió

A mentori kompetenciák tudatos fejlesztése a szakirányú továbbképzési programok tartalmi elemein és tevékenységein túl szupervizori támogatással történhet. A szupervizor olyan mentorkolléga, aki a pedagógus életpályán több mint 25 évet eltöltött, ebből legalább 5 évet mentorként is tevékenykedett, ezáltal globális rálátása van a mentorálás folyamatára, ugyanakkor a napi iskolai gyakorlat problémáit is pontosan ismeri. A szupervizorok csak a mentorok bevonásával, közvetetten kommunikálnak a gyakornokokkal, non-direktív, személyközpontú kommunikációs mintát adnak a mentorok számára. A szupervizor ugyanakkor a mentor rendelkezésére áll, amennyiben a mentor olyan szakmai problémával szembesült, amelyre egymaga nem talál megoldást. A szakmai konzultáció lehetőségét a szupervizor folyamatosan biztosítja a mentor számára.

3.5. Törvényi szabályozás

1. Az elmúlt évtizedben a mentori tevékenységekhez és szerepekhez eltérő terminológiák, a tevékenység végzéséhez eltérő bemeneti feltételek társultak, ezért fontos lenne az egyes szabályozók összehangolása, egységes mentori koncepció szerinti átdolgozása.
2. Meg kellene teremteni a törvényi kereteit a támogatói tevékenységek közötti átjárhatóságnak (vezetőpedagógusból lehessen a gyakornokot támogató mentor és fordítva), garantálni kellene a mesterpedagógusi órakedvezményt és bért azon mentorok számára, akik teljesítik a mesterprogram kritériumait.
3. A mentoráláshoz kapcsolódó egyes szereplők jogköreinek, együttműködésének törvényi támogatása halaszthatatlan feladat (pl. a tanárképző központok és a köznevelésben a gyakornokok mentorai közötti kapcsolat formája, körülményei, a minősítővizsgán az egyes szereplők együttműködésének módozatai).
4. Egy országos mentori névjegyzék kialakításának szabályozása, mely áttekinthetőbbé tenné a mentorálás személyi feltételeit, segítené a virtuális és a valódi a mentori hálózatok, műhelyek kiépülését.

Felhasznált szakirodalom és források

- „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt, szakmai vezető Szivák Judit.
2008. évi LXI. törvény a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény módosításáról.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2015. 12. 07-én hatályos állapot).
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2015. 12. 07-én hatályos állapot).
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról (2015. 12. 07-én hatályos állapot).
- A gyakorlatot vezető mentorok kiválasztása és felkészítése. A TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 kutatás 9. alprojektje Kotschy Beáta vezetésével.
- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.
- A mester- és kutatópedagógus fokozatok minősítésének Útmutatói a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, szakmai vezető Szivák Judit.
- Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára, 2009. szeptember 30. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2337>.
- Az Európai Unió Hivatalos lapja C302/6, http://epa.oszk.hu/00800/00877/02359/pdf/C_2009_302_FULL.pdf (2015. 10. 19.).
- Falus Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Európában és az USA-ban. Készült a TÁMOP 3.1.5. „A »Gyakornoki Minősítő Vizsgák« és a »Pedagógus jelöltek felkészítése« pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése” projektben. https://www.google.hu/search?q=+Falus+Iv%C3%A1n+A+pedag%C3%B3gus+gyakornoki+rendszer+saj%C3%A1tosságai+Eur%C3%B3p%C3%A1ban+%C3%A9s+az+USA-ban+In.+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=KqmbWvStGeSA8QfM5orQBA (2018. 02. 23.).
- Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről, 2009. április 21. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2338>. (2017. 12. 14.).
- Joan Stephenson (szerk.) (2009): Bevezetés a tanári pályára: Kezdő tanárok segítőinek segítése Európában. Comenius 2.1. TISSNTE Projekt.
- www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/gyakornoki_szab_minta_071031.doc (2017. 12. 14.).

Kormos József¹

A reflexió szerepe a pedagógussá válás folyamatában

Bevezetés

A reflexió fogalma a hazai pedagógusok körében a minősítési rendszer bevezetésével került előtérbe. (Antalné 2013) A minősítéshez szükséges a tanári portfólió megléte.² A portfóliót a készítőjének a saját reflexióival kell kiegészítenie.

„A reflexió világítja meg az olvasó számára az e-portfólió készítőjének gondolkodásmódját, azt, hogy mit, miért tesz. Emellett lehetővé teszi a készítő számára saját pedagógiai gyakorlatának kritikus vizsgálatát is, tehát a szakmai fejlődést is szolgálja.”
(Antalné 2013: 58)

A reflexió rávilágít arra, hogy a készítője milyen módon gondolkodik, milyen logikát követ, milyen összekapcsolódásokat, egymásrautaltságokat tart fontosnak, milyen ok-okozati összefüggéseket, magyarázatokat tart elfogadhatónak, vagyis arra, hogy milyen filozófiai szempontjai vannak a tanárnak. Emellett az, hogy mit miért tesz, megmutatja azt is, hogy mit gondol a nevelés-oktatás folyamatáról, annak lényegéről, céljáról, stratégiájáról, módszereiről, szervezési módjairól, szereplőiről, vagyis azt, hogy milyen pedagógiai szempontjai vannak a tanárnak. A gondolkodásmód és a „mit miért tesz” ugyanakkor arra is rámutat, hogy a tanárt tevékenysége során milyen tudatos és tudatalatti motivációk, adottságok, személyiségjegyek, érzelmek, emlékek „mozgatják”, vagyis arra, hogy milyen pszichológiai szempontjai vannak a tanárnak. Tehát a tanári reflexió három szempont alapján épül fel: filozófiai, pszichológiai és pedagógiai szempontok alapján. A tanulmány ezen szempontok figyelembevételét, érvényesítését kívánja bemutatni a pedagógussá válás folyamatában.

Természetesen a reflexió és annak fontossága korábban is ismert volt a pedagógusok előtt, még ha nem is volt ennyire nyomatékosítva a szerepe. A reflexió fogalmának bevezetése *John Dewey (1859–1952)* amerikai filozófus nevéhez fűződik, aki a reflektív tanításnál a hagyományok által irányított, rutinszerű tanítással szemben a tudatosságot hangsúlyozta, a peda-

¹ Kormos József a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar habilitált egyetemi docense, a Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszékének tanára. Villamosipari műszaki tanári (BMF KKVK), filozófia tanári (ELTE BTK) és hittanári (PPKE HTK) végzettséggel rendelkezik. Fő kutatási területei: Edith Stein munkássága, nevelélmélet-nevelésfilozófia, filozófiatörténet. Fontosabb publikációi: *Erkenntnis – Glaube – Pädagogik. Edith Stein gondolataihoz kapcsolódó tanulmányok*. 2010, Budapest, MASZTT.; *Nevelésfilozófia*. 2012, Budapest, PPKE BTK.; *Erziehungphilosophische Gedanken bei Edith Stein*. In Peter, Volek (Hg.) 2016. *Husserl und Thomas von Aquin bei Edith Stein*. Nordhausen, Verlag Traugott Bautz, 188–207. Gimnáziumi és szakközépiskolai tanárként is dolgozott. 1998 óta a PPKE BTK oktatója. Oktatott tárgyai: Nevelésfilozófia, Iskola és társadalom, Az iskola belső világa, A nevelés gyakorlati feladatai, Összefüggő egyéni iskolai gyakorlat – felkészítő szeminárium, Filozófia és etika szakmódszertan.

² Már a 15/2006 (IV. 3) OM rendelet 4. sz. mellékletének 5.1.3. pontja szerint a tanári mesterképzés hallgatóinak portfóliót kell készíteniük, és ebben is szerepe van a reflexiónak.

gógiai szakirodalomban pedig *Donald Alan Schön (1930–1997)* amerikai filozófus 1983-ban megjelent könyve tette elfogadottá a fogalmat. Szerinte az értelmiségi szakember – ideértve a tanárt is – a reflexió alkalmazásával nem csupán előre megtervezett algoritmusok alapján végzi a munkáját, hanem elméleti és gyakorlati tudására támaszkodva értelmező, alkotó és problémamegoldó tevékenységet is folytat. (*Schön 1983*) A gyakorlat során előfordulhat a tevékenység/folyamat közbeni reflexió (*reflection in action*) és a tevékenység/folyamat utáni reflexió (*reflection on action*) is.

A tanári gyakorlatban is nyilván régóta ismert a reflexió, még ha nem is ilyen elnevezéssel és ilyen hangsúlyozottsággal. A tanár mindig is gondolkodik a tanítás közben azon, hogy mi lesz a következő tevékenység, hogyan reagáljon a tanulók jelzéseire, mit változtasson, anélkül, hogy leállítaná a nevelési-oktatási folyamatot – tehát jelen van a tevékenység közbeni reflexió (*reflection in action*). Ezen túl a tanár egy tananyagrész lezárásakor, az összefoglaláskor, az ellenőrzés, az értékelés, az év végi jegyezés során is átgondolja a már megtörtént folyamatot – tehát jelen van a tevékenység utáni reflexió is (*reflection on action*). E kétféle reflexió hangsúlyozása és szempontjainak a kidolgozása mindenképpen elősegíti és hatékonyabbá teszi a tanárrá válás folyamatát. A filozófiai szempontú reflexiónak inkább a tevékenység/folyamat után van nagyobb szerepe, míg a pszichológiai és a pedagógiai szempontúnak inkább a tevékenység/folyamat közben.

1. A filozófiai szempontú reflexió

A filozófiát eredendően is a valamiképpen a reflexió tudományának tartották. A reflexió a filozófiában az egyszerű észlelésnél vagy az önkényes véleményalkotásnál többet jelent, inkább egyfajta összehasonlító, elemző gondolatot/gondolatmenetet. Szakkifejezésként a reflexió „visszatérést” jelent, a megismerő tudatnak a megismert tárgytól az önmagához való „visszatérését”, ugyanis a megismerés során a tudat „kilép” a megismerendő tárgyhoz, majd mintegy visszatér önmagához és létrehozza a gondolatot/gondolatmenetet. (*Brugger 2005: 356*) Ez történik a szemlélődés, az elmélkedés, a meditáció során is. *Platón (Kr. e. 427–347)* azt írja a *Hetedik levélben*, hogy aki filozófiával foglalkozik, az arra törekszik, hogy mindent megértsen, önálló legyen, és minél jobban kifejlődjön minden képessége.

„[...] az igazán bölcselő természet [...]. Nekigyürkőzve tehát és vezető erejét is felfokozva, addig nem enged, amíg mindennek a végére nem jár, vagy legalább amíg el nem éri, hogy útmutató nélkül is tudja vezetni magát. Ezzel a felfogással él a filozófia jelöltje; s noha mindennapi teendőit – bármilyenek legyenek is azok – továbbra is ellátja, minden egyéb szempontot félretéve mindig csak a filozófia szavára hallgat, s mindennapi életét is úgy rendezi be, hogy ennek révén, józanságát mindenkor megőrizve, tanulékonyága, emlékezőtehetsége és értelmi képességei minél jobban kifejlődjenek; az ezzel ellenkező életmódot egész élete során gyűlöli.” (*Bolberitz 1981: 6*)

A filozófiai szempontú reflexió az ok-okozati összefüggéseket, a logikus kapcsolódásokat, az egymásrautaltságokat, a magyarázatokat, a miérteket, az események/folyamatok lényegét

próbálja meg feltárni úgy, hogy azok igazságát, helyállóságát, a valóságnak való megfelelését is megpróbálja bizonyítani.

A pedagógus tevékenysége során a filozófiai szempontú reflexió azt jelenti, hogy a tanár a nevelési-tanítási folyamatot egy tágabb összefüggésrendszerben értelmezi. Nemcsak az adott iskolai keretek közti, hanem a sokkal nagyobb léptékű, általános jellegű kapcsolódásokat, magyarázatokat, lényegi elemeket is feltárja. Ilyen jellegű kapcsolódások, lényegi elemek lehetnek az alábbiak:

- A tanulásméleteknek a pszichológián túli ismeretelméleti vonatkozásai.
- Az intézményi nevelés-oktatás társadalmi, politikai összefüggései.
- A nevelési-oktatási folyamat szereplőinek a filozófiai antropológia eredményeit figyelembe vevő értelmezései.
- A nevelés erkölcsi kérdéseinek a filozófiai etika alapján történő vizsgálódásai.
- A nevelés alapvető jegyeinek és azok összefüggéseinek a metafizikai elemzései.

Ezért lenne fontos a tanárképzés során egy olyan jellegű tárgy (pl. nevelésfilozófia), amely tartalmazná az alábbi alapvető filozófiai területek ismereteit: logika, ismeretelmélet, társadalomfilozófia, politikafilozófia, antropológia, etika, metafizika. A pedagógusnak nemcsak az iskolai elvárásoknak kell megfelelnie, hanem a társadalom, a politika, az érvényes jogszabályok, a média, a jelen lévő vallások, a kapcsolódó tudományok és a közvélemény elvárásainak is, tehát nagyon sokféle ismerettel kell rendelkeznie.

A filozófiai reflexiót elősegítheti az olyan kérdések megválaszolása, amely válaszokra nem biztos, hogy a napi rutinfeladatok elvégzése közt szüksége van a pedagógusnak, de egy új, váratlan nevelési szituációban eligazítást nyújthatnak. Ilyen kérdések lehetnek:

- Mitől ismeret és mitől tudás valami?
- Mivel lehet bizonyítani valamit?
- Mitől logikus és meggyőző egy gondolatmenet?
- Mik a közösség ismertetőjegyei?
- Mik egy társadalom ismertetőjegyei?
- Mit várhat el a társadalom a tagjaitól?
- Mit várhat el az egyén a társadalomtól?
- Mit várhat el a társadalom az iskolától?
- Mit várhat el a társadalom a pedagógustól?
- Mit várhat el a pedagógus a társadalomtól?
- Mi a politika szerepe?
- Mit várhat el a politika a pedagógustól?
- Mit várhat el a pedagógus a politikától?
- Ki az ember?
- Mik az ember lényegi jegyei?
- Mik egy pedagógus lényegi jegyei?
- Mi az etikus és miért?
- Mi alapozza meg az erkölcsöt?
- Mi a felelősség, a kötelesség?
- Kik, mikor, hogyan, miért nevelhetnek?

- Mik a nevelés lényeges jegyei?
- Mi a nevelés célja?
- Milyen lehetőségei vannak a nevelésnek?
- Milyen korlátai vannak a nevelésnek?

A filozófiai reflexió egyik nehézsége az ismeretek, a tudás hiányából vagy a téves ismeretekből, nézetekből eredeztethető. A pedagógusnak kell, hogy legyen egy széles körű világértelmezése, világnézete, vagyis filozófiája. Ennek „létrehozása”, megalkotása hosszú ideig tartó és nem egyszerű folyamat. A másik nehézség az önreflexióból adódik. Karl Jaspers (1883–1969) német filozófus és pszichiáter szerint a filozófiai elmélkedés elsősorban önvizsgálat:

„Átgondolom mit cselekedtem, gondoltam, hibáztam a nap folyamán. Felteszem a kérdést magamnak, miben tévedtem, miben voltam méltatlan magamhoz, mennyiben bűjtam ki a kötelességem alól, miben nem voltam őszinte. Másfelől megvizsgálom, miféle jó jellemvonásaim bukkantak elő, és keresem a módot ezek fejlesztésére. Elmélkedem a nap folyamán végzett cselekedeteim tudatos ellenőrzésének mértékéről. [...] Szempontokat keresek, amelyek szerint bírálhatom magamat.” (Jaspers 1989: 140)

Ezt azonban nem tudja a filozófiai elmélkedés teljes mértékben elvégezni. A reflexiónak az ember önmagára való értelmezése – az önreflexió – filozófiai szempontból azért nehéz, mert az ember nem tudja önmagát egy önmagához képest külső tárgyként vizsgálni.

„Az önmagamra, vagyis énemre irányuló reflexió azonban csalóka, hiszen az énből egy félig-meddig tárgyi létezőt csinál, amennyiben eltárgyasítja az ént.” (Ullmann 2007: 1037)

Az önreflexió igazából csak pszichológiai szempontokat figyelembe véve végezhető el.

2. A pszichológiai szempontú reflexió

A pszichológia alapvetően az önreflexió tudománya, hiszen feladata az emberi lélek folyamatainak kutatása, feltárása.

„A pszichológiát úgy határozhatjuk meg, mint a viselkedés és a mentális folyamatok tudományos tanulmányozását. Ez a meghatározás a témák megdöbbenően nagy változatosságát takarja.” (Atkinson 1997: 17)

Népszerűsége és fontossága is ennek köszönhető, hiszen tudományos kereteket, módszereket ad ahhoz, hogy az ember önmagát vizsgálja, elemezze sokféle nézőpontból.

A reflexió esetén fontos a tudatosság, a tudat folyamatos tevékenysége. A tudat két kiemelt funkciója a folyamatos figyelés és a folyamatos szabályozás. A folyamatos figyeléssel kapcsolatban a pszichológiában Ned Block (1942) amerikai filozófus alapján használatos a

tudatosság különböző szintjeinek a megkülönböztetésénél a reflektív/monitorozási tudatosság (*monitoring consciousness/reflective consciousness*) szintje. Amikor az ember tudatában van a saját tevékenységének, illetve át tudja tekinteni a saját tevékenységét, akkor beszélhetünk a reflektív/monitorozási (folyamatos figyelési) tudatosságról.

Ez az a szint, „amikor tudatában vagyunk annak, ami bennünk történik. Ilyenkor a tudatosság tárgya valamilyen bennünk zajló folyamat, például valamilyen megismerő folyamat.” (Csépe 2008: 278)³

A tudatosságnak ez a szintje a pedagógus esetében is fontos, mert ő is folyamatosan figyeli, monitorozza a saját tevékenységét, ezzel is növelve a reflexió hatékonyságát. A folyamatos szabályozás esetére pedig a kontroll és az önkontroll kifejezés is használatos. A kontrollképesség alapvető igénye az embernek, a kontrollra – a folyamatok szabályozására, „kézben tartására” – való törekvés ez egyik legerősebb motivációs elem az ember esetében. A kontrollképesség hiánya vagy korlátozottsága pszichés sérüléseket eredményezhet, a kontrollképesség megléte pedig fejleszti a személyiséget.

„[...] a kontroll gyakorlásának lehetősége növeli a hozzáértés, a személyes kompetencia és az énhatékonyság érzését, facilitálja az instrumentális megküzdést; s a negatív események fölötti tényleges vagy vélt kontroll egyaránt minimalizálja a stresszhatásokból adódó tartós negatív következmények valószínűségét.” (Oláh 2004: 650)

Az önkontroll pedig az ember saját belső folyamatainak a szabályozását, „kézben tartását” jelenti.

Az önkontroll „cselekvéseink és mentális tevékenységünk állandó irányítása, annak érdekében, hogy azokat összhangba hozzuk a környezet eseményeivel és saját belső állapotunkkal.” (Keményné 2006: 52)

A pszichológiai szempontú reflexió arra is rámutat, hogy a tanárt tevékenysége során milyen tudatos és tudatalatti motivációk, adottságok, személyiségjegyek, érzelmek, emlékek „mozgatják”, vagyis arra, hogy milyen pszichológiai szempontjai vannak a tanárnak. És ugyanezekre rámutat a tanulókkal kapcsolatban is.

Az ember önmegismerési módszereinek – ilyen értelemben az önreflexiónak – a helyes kidolgozása azért is fontos, mert az ember ugyanazokat a módszereket, következtetési sémákat használja önmaga és mások megismerésekor. *Daryl J. Bem (1938)* szociálpszichológus önértékelési elmélete (*self-perception theory*) szerint

„[...] magunkról alkotott ítéleteink ugyanazokat a következtetési folyamatokat használják (és ugyanazokat a hibákat követik el), mint amelyeket mások megítélésében alkalmazunk.” (Atkinson 1997: 519)

³ A pszichológiában egyes szerzők használnak ehhez hasonlóan más fogalmakat is: pl. introspektív tudatosság, belső letapogatás, metakogníció.

A tanár önismeretének, önreflexiójának a kifejlesztése tehát elősegíti a neveltekre, a tanulókra vonatkozó megismerések, reflexiók minőségét is. A pedagógus minél inkább képes önmaga megismerésére, annál inkább képes a tanulók megismerésére is,

mivel „[...] saját gondolatainkról, érzelmeinkről, viselkedésünkéről, motívumainkról és személyiségünkéről alkotott ítéleteinket sokban ugyanazok a folyamatok vezérlik, mint amelyek mások megítélését irányítják.” (Atkinson 1997: 519)

A pszichológiai szempontú reflexió tehát természetesen nem csak önreflexió, hiszen az itt alkalmazott módszerek, megközelítések, értelmezések ugyanúgy alkalmazhatóak a neveltekkel, a tanulókkal kapcsolatos reflexió esetén. A pszichológiai szempontú reflexió elősegíti a tanárral (és a tanulókkal) kapcsolatban az olyan kérdések megválaszolását, amelyek növelik a nevelési-oktatási folyamat eredményességét. Ilyen kérdések lehetnek:

- Mennyire ismerem saját magamat?
- Mennyire ismerem külső tulajdonságaimat (megjelenés, fellépés, alkat, testtartás, mozgás, hang stb.)?
- Mennyire ismerem belső tulajdonságaimat (személyiségem alapvonásait)?
- Mennyire ismerem a saját érzelmeimet?
- Mennyire tudom kezelni az érzelmeimet?
- Mennyire tudom kifejezni az érzelmeimet?
- Milyen érzelmek befolyásolják a döntéseimet?
- Mennyire vagyok motivált?
- Mennyire vagyok empátikus?
- Mennyire vagyok türelmes?
- Mi tudja megzavarni a belső nyugodtságomat, kiegyensúlyozottságomat?
- Mennyire vagyok őszinte?
- Mennyire vagyok megbocsájtó?
- Mennyire vagyok igazságos?
- Mennyire vagyok együttműködő?
- Mennyire vagyok nyitott?
- Mennyire vagyok segítőkész?
- Mennyire vagyok következetes?
- Mennyire vagyok megbízható?

Természetesen ezek a kérdések feltehetőek a tanulókkal kapcsolatban is.

A pszichológiai szemléletű reflexiónak is megvannak a korlátai, akadályozó tényezői. Ilyen lehet az emlékezet hibája, ezért gyakorolni kell az események, történések felidézését, mivel a téves emlékekből valószínűleg már téves következtetések vonhatók le. Az érzelmek is ilyen korlátok lehetnek. Egyrészt jó lehet, hogy ha a tanár „kikerül” az esemény során meglévő – sokszor védekezés jellegű – erős érzelmek hatása alól, és higgadtan vizsgálja az adott helyzetet. Másrészt az esemény során meglévő érzelmek „elfelejtése” vagy az újabb érzelmek akadályozhatják az eredetileg meglévő érzelmi állapot felidézését, és ebből következően a helyes reflexió létrejöttét.

A pszichológiai reflexió mint önreflexió sem lehet teljes, ezért szükséges a filozófiai és a pszichológiai reflexió mellett a tanítás-tanulás folyamatát figyelembe vevő pedagógiai reflexió is.

3. A pedagógiai szempontú reflexió

A tanár egyik legsajátosabb és leginkább fejlesztendő tevékenysége a pedagógiai szemléletű reflexió. Ennek a nevelési-oktatási folyamat minden szakaszában jelen kell lennie mint önellenőrző és önfejlesztő eljárásnak.

„[...] a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.” (Szivák 2010: 9)

A pedagógiai szempontú reflexió egyaránt fejleszti a tanár elméleti és gyakorlati tudását is.

„A pedagógus reflektív tevékenysége során az értékelőrendszer az elméleti ismeretekkel és a gyakorlati tevékenységgel kölcsönhatásban folyamatos fejlődésen megy keresztül.” (Falus 2003: 99)

A reflexió a nevelési-oktatási folyamat alábbi összetevőire vonatkozhat:

- A körülményekre, adottságokra: hely, idő, osztály, létszám, ülésrend, eszközök, a terem felszereltsége stb.
- A tanórára: az óra nevelési és didaktikai célja, az óra menete, az óra stratégiája, módszere, az óra komplexitása stb.
- A tanár tevékenységére: a tanár tevékenysége és aktivitása általában, a tanár motivációs tevékenysége (érdeklődés, a figyelem felkeltése stb.), a tanár differenciáló tevékenysége (a különféle tanulói adottságok, képességek stb. figyelembevétel), a tanár „technikai” jellegű tevékenysége (táblai munka, szemléltetés, eszközök használata stb.), a tanár szakmai/szaktárgyi tevékenysége (szaktárgy szempontjainak való megfelelés, rendszerezés, érthetőség stb.), a tanár ellenőrző és értékelő tevékenysége, a tanár viszonyulása a tanulókhöz (tanulói életkornak való megfelelés, empátia, kommunikáció stb.).
- A tanulók tevékenységére: a tanulók tevékenysége és aktivitása általában, a tanulók magatartása és figyelme, a tanulók viszonyulása a tanárhoz (elfogadás, kommunikáció stb.), a tanulók viszonyulása a tananyaghoz stb.

A pedagógiai szemléletű reflexió lépései:

- A deskriptív szakasz: a pedagógiai helyzet, történet leírása (mi történt, kik vettek részt benne, milyen módszerek/eljárások lettek végrehajtva, milyen eszközök lettek felhasználva stb.).
- Az analitikus szakasz: a pedagógiai helyzet, történet elemzése (mi történt és miért, az okok és összefüggések feltárása stb.).
- A kritikai szakasz: a pedagógiai helyzet, történet értékelése (mi volt helyes vagy helytelen, mi volt eredményes vagy eredménytelen, mit kell másként tenni, min kell változtatni stb.).

A pedagógiai szempontú reflexió elősegíti a nevelési-oktatási folyamattal kapcsolatban az olyan kérdések megválaszolását, amelyek növelik a pedagógiai tevékenység eredményességét.⁴ Ilyen kérdések lehetnek:

- Mi volt a célom?
- Mennyiben valósítottam meg?
- Mit akartam elérni?
- Milyen folyamat/lépések mentén valósítottam meg?
- Milyen módszereket/eljárásokat alkalmaztam?
- Milyen tevékenységeket folytattam?
- Milyen lehetőségeim voltak?
- Milyen előnyei, hátrányai vannak a lehetőségeimnek?
- Miért választottam az adott lehetőséget?
- Mi volt a választás következménye?
- Milyen kommunikációt folytattam?
- Milyen volt a tanulók viszonyulása az órai tevékenységhez?
- Milyen volt a tanulók viszonyulása az én tevékenységemhez?
- A fenti szempontok közül mit tartok pozitívnak, eredményesnek, sikeresnek?
- A fenti szempontok közül mit tartok negatívnak, eredménytelenek, kudarcnak?
- Mit tanultam a történetekből?
- Mit változtatnék legközelebb?
- Mit csinálnék másképp?
- Hogyan tudok változtatni?

A pedagógiai szemléletű reflexiónak is megvannak a korlátai. Ezek következhetnek a filozófiai és a pszichológiai reflexió elégtelenségéből, az általános összefüggések meglátásának és a reális önismeretnek a hiányosságából. Korlátozó tényező lehet a megfelelő elméleti tudás és/vagy a megfelelő gyakorlat hiánya is. A pedagógiai (neveléseméleti, neveléstörténeti, didaktikai, szakmódszertani stb.) ismeretek és a szakmai tapasztalatok elősegíthetik a mélyrehatóbb, teljesebb reflexiót. Befolyásoló tényező lehet az adott pedagógiai szituáció kontextusa is (a kulturális környezet, az írott és íratlan elvárások, a kollégák és a szülők, valamint a tanulók kívánságai, a vezetők igényei stb.).

Összegzés

A háromféle szempontú reflexió természetesen nem teljesen elkülönülten történik, hiszen a nevelési-oktatási folyamat pedagógiai szempontú reflexiója tartalmazhat a tágabb értelemben vett társadalmi összefüggésekre vonatkozó filozófiai reflexiót is, vagy a pszichológiai szempontú reflexió a tanárra és a tanulóra vonatkoztatva egyben a tanár és a tanuló által végzett nevelési folyamatra vonatkoztatott reflexió is lehet.

⁴ A pedagógiai szempontú reflexiót elősegítő kérdésekkel kapcsolatban itt szeretném megköszönni Éder Marianna kolléganőm segítségét.

A pedagógusképzés során erre a reflexióra kell felkészíteni a hallgatókat, mely a tágabb, általánosabb filozófiai szempontoktól halad a tanár és a tanulók személyiségére összpontosító elemzésen keresztül a szűkebb értelemben vett és konkrétabb pedagógiai reflexió irányába.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Hámori Veronika – Kimmel Magdolna – Kotschy Beáta – Móri Árpádné – Szöke-Milinte Enikő – Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 09. 20.)
- Atkinson, Rita L. (1997): *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bolberitz Pál – Nyíri Tamás – Turay Alfréd (1981): *A filozófia*. Budapest, Szent István Társulat.
- Brugger, Walter (2005): *Filozófiai lexikon*. Budapest, Szent István Társulat.
- Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett (szerk.) 2008. *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 79–102.
- Jaspers, Karl (1989): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Keményné dr. Pálffy Katalin (2006): *Alapozó pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Csaba, Boross Ottilia (szerk.) (2004): *Bevezetés a pszichológiába. Olvasmányok és feladatok a lélektan alapkérdéseinek a tanulmányozásához*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Schön A. D. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London, Temple Smith.
- Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (Utolsó letöltés: 2017. 09. 25.)
- Ullmann Tamás (2007): 20. századi „kontinentális” filozófia. In: Boros Gábor (szerk.) 2007. *Filozófia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 955–1062.

Polákovits Nándor¹

A tanítási gyakorlatok szerepe a tanárképzésben

Az elmúlt két évtizedben a tanárképzésben a hangsúly egyértelműen a pedagógusi hivatás „munkavégzés közbeni”, gyakorlatban történő elsajátítására tevődött át. Ezzel párhuzamosan a pedagógusképzés egészét folyamatos változások jellemzik Európa-szerte. Magyarországon rendszerszinten 2006, a bolognai rendszer bevezetése óta. Az iskolai gyakorlat fontossága minden tanárképzéssel foglalkozó hazai és nemzetközi tanulmányban kiemelt helyet foglal el. (Iker 2016) A képzések eredményességét vizsgáló kutatások is megerősítették azt a tényt, hogy a tanárképzés sikerességét meghatározza (Darling–Hammond 2006) a jól felépített és egymásra épülő gyakorlatok rendszerre (Rapos–Kopp 2016). Ennek megfelelően minden, a tanárképzést fejleszteni akaró változtatásnak meghatározó jellemzője a képzés gyakorlati oldalának kiemelt kezelése (Rapos–Szivák 2015).

Ezek a tendenciák és elvárások egyrészt világosan megjelennek az európai szakmai szervezetek dokumentumaiban (pl. European Commission 'Teachers and Trainers Cluster' 2010), másrészt a hallgatói visszajelzések is arról tanúskodnak, hogy a tanárjelöltek saját képzésükkel kapcsolatban az egyik legmeghatározóbb szakaszban a tanítási gyakorlatot tartották (N. Kollár Katalin 2011). A tanítási gyakorlatokon szerzett élmények és tapasztalatok döntőek a későbbi szakmai identitás szempontjából (Morrison 2013).

A most „kifutó” bolognai rendszerű, osztott (MA) tanárképzésben a hallgatóknak egy szakonként 60 órás szaktárgyi tanítási gyakorlatot és egy féléves összefüggő egyéni szakmai gyakorlatot kellett teljesíteniük. A gyakorlatok terén az osztatlan tanárképzésben a leglényegesebb változás az, hogy egy év (két félév) lett az egyéni szakmai gyakorlat ideje, így jelentős mértékben megnő a képzésben a gyakorlatokkal töltött idő.

A szakmai gyakorlatok tehát az osztatlan tanárképzésben az alábbiak szerint alakulnak (a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet nyomán.²

Az *iskolai gyakorlatok* magukban foglalják az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek szerzését, képességek, attitűdök megismerését, gyakorlását, a munkahely világával (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkal való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, alapjártasság szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben.

Az iskolai gyakorlatok formái:

- a) *a képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat*: szünidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetés, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat;

¹ Polákovits Nándor a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Tanszékének oktatója 2002 óta. Fő szakterülete az olasz mint idegen nyelv tanításának módszertana. Alkohol- és drogpreevenziós, illetve gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó kurzusokat is tart az egyetemen. A tanszéken a tanítási gyakorlatokat koordináló oktató. Egyetemi tevékenysége mellett az Eötvös József Gimnázium olasztanára, immáron több mint két évtizede.

² Lásd: 2. melléklet 2. 2.

- b) *a képzéssel párhuzamosan, iskolában, vezetőpedagógus (vezetőtanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat* a tanulók nevelésével, oktatásával, valamint az adott tanárszakhhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás;
- c) *az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat* a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat. Az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a köznevelési intézményrendszer megismerése.

Az iskolai gyakorlatok területei:

- a szaktárgyak tanításával kapcsolatos tevékenységek;
- a szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek;
- az iskola mint szervezet megismerése.

A következőkben ezeknek a gyakorlatoknak a megvalósulását, tartalmi és egyéb követelményeit szeretnénk bemutatni, ahogyan az a PPKE Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszékén történik. Emellett röviden ismertetjük azokat a tapasztalatokat, amelyeket a gyakorlatok vezetése során szereztünk. Ez alól részben kivétel az *összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (egyéni szakmai gyakorlat)*, mivel erre a gyakorlatra először 2018 őszén kerül sor.

1. Közösségi pedagógiai gyakorlat

1.1. A gyakorlat célja

A közösségi pedagógiai gyakorlat a tanári hivatásra történő gyakorlati felkészítés első eleme, amely lehetőséget teremt a tanárjelöltek számára a pedagógiai munka tanórán kívüli tevékenységeinek megismerésére és gyakorlására, a diákokkal való közvetlen találkozásra. Szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető, és egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, egyéb érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat a tanárjelöltek számára.

Célja, hogy a tanárjelöltek ismereteket és saját élményeket szerezzenek az intézményes nevelés meghatározó szituációiban, nyári táborokban, kirándulásokon, az iskolai, a kollégiumi nevelés terén. A gyakorlat funkciója, hogy a hallgatók a közösség igényeihez illeszkedő, minőségi (releváns és jelentőségteljes) pedagógiai tevékenység végzése során szerezzenek tapasztalatot, és hogy ez a tapasztalat a hallgatók által megélt aktív tanulás alapjává váljon: hogy formálódjék bennük a hivatástudat, a növendékek szeretete. Tapasztalják meg, hogy szemé-

lyiségükkel hogyan tudnak hatni a gyerekekre, mérjék föl pedagógiai ismereteik és kompetenciáik körét, fejlesztendő területeit. A gyakorlat célja továbbá, hogy a hallgatók tapasztalatot szerezzenek a pedagógiai helyzetek és a nevelői szerep komplexitásáról, megtapasztalják a problémamegoldó és együttműködő reflektív szakember szerepét, és találkozzanak a gyermekek valóságos világával. A közösségi gyakorlat egyszerre szolgálat, ezáltal pedig egy szervezet munkájába történő segítők bekapcsolódás, és egyszerre egyfajta tanulási folyamat, a pedagógiai tevékenységgel való első találkozások egyike. Tartalma tehát egyszerre kötődik a szolgálathoz mint tevékenységhez és a tanuláshoz mint a tanári szereptanulás és identitásformálás folyamatához.

A gyakorlaton a pedagógusjelölt tapasztalatot szerez a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó bánásmódról és a (tanuló)közösségek alakulásáról, működéséről, ezáltal pedagógiai és módszertani felkészültsége fejlődik az alábbi területeken: a tanulók személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek oktatása és nevelése. A közösségi pedagógiai gyakorlat lehetővé teszi többek között az alábbi kompetenciák fejlődését: tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység.

A gyakorlat során a hallgatónak együtt kell működnie a fogadó szervezet, iskola munkatársaival, a neveltekkel, a programok sikeressége érdekében konstruktív kommunikációt kell folytatnia a gyakorlat minden szereplőjével. Ebben a kapcsolatrendszerben formálódik a hallgatók képessége a kommunikáció és a szakmai együttműködés, problémamegoldás terén.

A gyakorlat tapasztalatait szisztematikusan feldolgozva, a gyakorlatban megjelenő problémákat kapcsolva az elméleti tanulmányokhoz a hallgató felismerheti szakmai fejlődésének irányait, és tudatosan tervezheti azt. A gyakorlat során fejlődik a tanárjelöltek elkötelezettsége és szakmai felelősségvállalása.

Előfordulhat olyan sajátos közösségi pedagógiai gyakorlat, ahol a hallgató új szakismertekre tesz szert, vagy támogatással a pedagógiai tevékenységek tervezésében vesz részt, esetleg sajátos tanulási helyzetekben a tanulás támogatását vagy a tanulás eredményének értékelését figyelheti meg. Megvalósulhat tehát – az egyes gyakorlatok sajátosságainak a függvényében – a „szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás”, a „pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók”, „a tanulás támogatása” és „a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése” kompetenciák fejlődése is.

1.2. A gyakorlat szervezése, lebonyolítása

A gyakorlat során a hallgató minimum 5 munkanapot, összesen 30 órát tölt egy általa kiválasztott vagy a Tanárképző Tanszék által ajánlott gyermek- vagy ifjúsági foglalkozáson.

Tanszékünk elfogad minden jól dokumentált, ellenőrizhető nevelői tevékenységet, melynek során a hallgató gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozik. Amennyiben a hallgató nem tudja megítélni, elfogadható-e gyakorlatnak az általa kiválasztott tevékenység, a gyakorlat megkezdése előtt a Tanárképző Tanszék ezzel megbízott oktatójához fordulhat.

A gyakorlat előírt időtartama összesen 30 óra (például $5 \times 6 = 30$ óra, de bármilyen más munkarend elfogadható). Ez évközben (az esetek többségében nyári szünetben), egy héten át napi hatórás gyakorlatot (és arra való készülést) jelent. Természetesen a gyakorlat lehet ennél hosszabb is, akár kirándulás, akár bentlakásos táboroztatás is.

Ahogy az már a fentiekből kiderült, a hallgató a gyakorlat során összetett nevelői feladatot lát el, ebbe többnyire a következők tartoznak: a foglalkozás megszervezése, vezetése, a gyerekekkel való foglalkozás, felügyelet, programok irányítása, adott esetben a szülőkkel való kapcsolattartás stb.

A Közösségi pedagógiai gyakorlat elvégzése minden tanár szakos hallgató számára kötelező.

A gyakorlatot mint tanegységet az osztatlan képzés 6. félévében kell felvenni. Amennyiben az előírásoknak megfelel, korábbi nevelői gyakorlatot is érvényesíteni lehet, ha az nem esik az egyetemi stúdiumok megkezdésénél korábbi időszakra.

1.3. A gyakorlat értékelése

A Tanárképző Tanszék abban az esetben ismeri el a gyakorlatot, ha a hallgató a tanszék által kiírt határidőig a gyakorlat egészéről *részletes dokumentációt* nyújt be. Ha a hallgató nem vagy hiányosan dokumentálja a gyakorlat teljesítését, akkor nem kezdheti meg a szakos tanítási gyakorlatot.

A Közösségi pedagógiai gyakorlatot a Tanárképző Tanszék ezzel megbízott oktatója értékeli egyetlen ötfokozatú gyakorlati jeggyel, az alábbi kritériumok alapján.

A dokumentáció tartalmazza a gyakorlat elemző bemutatását: derüljön ki belőle, hogy a hallgató milyen gyakorlatot végzett, hol teljesítette, kinek a szakmai felügyelete alatt, mennyi ideig tartott a gyakorlat, a hallgató milyen feladatokat látott el, és ehhez csatoljon hivatalos igazolást is. Fontos, hogy ne pusztán naplószerű felsorolást tartalmazzon a benyújtásra kerülő dokumentáció, hanem pedagógiai elemzést is nyújtson: kívánatos egy-egy pedagógiai szempontból fontos helyzet, eset leírása, elemzése, illetve egy nevelt gyermek/tanuló részletes bemutatása. A beszámolóban tartalmaznia kell a hallgató önreflexióját, melyben a tanárjelölt tevékenységét és a gyakorlat során szerzett tapasztalatait és fejlődését szaktudásának felhasználásával elemzi. A dokumentációhoz mellékelhető kép-, illetve hanganyag. Ezzel a lehetőséggel a hallgatók gyakran és szívesen élnek.

2. Szakterületi tanítási gyakorlat

2.1. A gyakorlat célja

A tanárjelölt az egyetem erre kijelölt partnerintézményeiben vezetőtanár közvetlen irányítása mellett, a Tanárképző Tanszék szakmai ellenőrzésével, mindkét szakképzettségi területén tanítási gyakorlatot végez. Ez a gyakorlat alapvetően arra készíti fel a hallgatókat, hogy tudjanak

tanítási témákat és tanórákat tervezni, képesek legyenek azokat értékelni és elemezni, és az adott osztály, tanulócsoporthoz sajátos igényei szerint, a szaktárgyi és szakmódszertani követelmények figyelembevételével megtartani. Tehát a gyakorlat célja az, hogy a hallgatók – vezetőtanár(ok) irányítása mellett – ültessék át az iskolai gyakorlatba a szaktudományokban és a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani tanulmányaikban szerzett ismereteiket. A gyakorlat során a hallgatók komplex, önálló feladatokat végeznek el, és tapasztalatot szereznek szaktárgyaik tanításában és szaktárgyaik speciális oktatási módszertanának területén.

A gyakorlat átmenetet képez a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani tanulmányok, a közösségi pedagógiai gyakorlat és az egyéni szakmai gyakorlat között. A tanárjelöltek tapasztalatot szereznek a tanórák előkészítésében, megtartásában, a tanulók megismerésében, ismereteik és személyiségük fejlesztésében és teljesítményük írásbeli és szóbeli értékelésében.

A tanítási gyakorlat során, az órákra történő előzetes felkészülés, az óramegbeszélések, a hospitálások és a célzott iskolai megfigyelések eredményeképpen fejlődnek és erősödnek a hallgató tanári kompetenciái, ezen belül legfőképpen az alábbiak:

- a tanulók személyiségének fejlesztése, az egyenlő bánásmód érvényesítése, a differenciált oktatás;
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
- a szaktárgyi és szakmódszertani tudás megfelelő alkalmazása;
- a pedagógiai folyamatok tervezése;
- a tanulási folyamatok támogatása, szervezése és irányítása, valamint a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése;
- kommunikáció és problémamegoldás.

A szakterületi tanítási gyakorlat szakonként két (2) kredit (60 hallgatói munkaóra), összesen tehát 4 kredit.

2.2. A gyakorlat szervezése, lebonyolítása

A szakterületi tanítási gyakorlat megkezdésének feltétele középiskolai tanárképzés esetén a *közösségi pedagógiai gyakorlat* és az *összes szakmódszertani kurzus* teljesítése a 8. félév végéig, mivel a gyakorlat teljesítésének kijelölt időpontja a 9. félév. Az általános iskolai tanárképzés esetén a gyakorlat időpontja a 8. félév, így a fenti feltételek teljesítése is eszerint módosul.

A gyakorlatra a Tanárképző Tanszék osztja be a hallgatókat, az egyetem partneriskoláival egyeztetve és a módszertanos oktatók szakmai felügyelete mellett. Ki kell emelni, hogy a tanszék oktatói meghatározóan fontosnak tekintik a vezető- és mentortanárokkal meglévő szakmai kapcsolatokat. Ez a professzionális és emberi kapcsolatrendszer adja a gyakorlatra történő sikeres beosztás alapját. A gyakorlatokat tanszékünk úgy értelmezi, mint egy olyan *folyamatos szakmai dialógust, amely a gyakorlatra beosztott tanárjelölt közvetítésével valósul meg a képzőhely (az egyetem) és a gyakorlatnak helyt adó partneriskola (a mentorok) között.*

A hallgatók a gyakorlatot megelőző szorgalmi időszak vége előtt három héttel jelentkezési lap leadásával jelentkeznek a gyakorlatra.

A gyakorlatot az őszi félévben legkésőbb szeptember 15-ig, a tavaszi félévben legkésőbb február 15-ig el kell kezdeni. A gyakorlat megkezdése előtt a Tanárképző Tanszék e-mailben értesíti a hallgatókat a gyakorlat helyszínéről és a vezetőtanárok személyéről.

A szakterületi tanítási gyakorlatot teljes egészében kell teljesítenie a hallgatónak az adott szorgalmi időszakban. Az a hallgató, akit beosztottak a gyakorlatra, de nem kezdi meg a gyakorlatát, fegyelmi vétséget követ el. Betegség vagy más indokolt távolmaradás esetén a vezetőtanárt és a Tanárképző Tanszékét feltétlenül értesíteni kell. A hiányzást betegség esetén hivatalos okirattal kell igazolni. A hiányzás pótlásának idejét a vezetőtanár és a szakmódszertan-oktató határozzák meg. Ugyanez vonatkozik a gyakorlatot lezáró vizsgatánítás esetleges elmaradására is.

2.3. A tanárjelölt feladatai

A tanárjelölt feladata a szakképzettségéhez kapcsolódó gyakorlati ismeretek begyakorlása, megszerzése (tanórára való felkészülés, tematikus terv készítése és óratervezés, óravezetés, szakmódszertani ismeretek gyakorlati alkalmazása stb.) vezetőtanár irányítása mellett. Ennek a feladatnak alapvetően két része van: hospitálás és órartartás. Hospitálás szakos órákon és nem szakos órákon, ezek megbeszélése és reflektív értékelése, valamint a hallgató tanítási gyakorlata a saját szaktárgyaiból, ezek megbeszélése és reflektív értékelése a vezetőtanár segítségével.

A tanárjelölt a gyakorlat során megismeri a gyakorlatot vezető tanár tanítási programját és a szakjának megfelelő szakmai munkaközösség munkáját, a gyakorlatban résztvevő osztályokat, csoportokat, továbbá a látogatandó órák anyagát, az anyag helyét a követelmények rendszerében, valamint fejlesztési feladatait és tartalmát, végül felkészül szaktárgyai tanításának sajátosságaira. A hallgató a vezetőtanár útmutatásai szerint, az iskola pedagógiai programját és helyi tantervét figyelembe véve dolgozik.

A hallgató feladatai részletezve:

- ismerkedés a tanulócsoportokkal és munkájukkal, a szakos tanítási gyakorlatra kiválasztott tanulócsoport osztályfőnökével;
- hospitálás a kiválasztott osztály, tanulócsoport szakos (10+10 óra) és nem szakos óráin (összesen 10 óra);
- ismerkedés a szaktárgyi munkával kapcsolatos iskolai egységekkel, infrastruktúrával;
- szakmai kapcsolat az iskola más tanáraival (pl. az osztályt tanító, illetve ugyanolyan szakos tanárokkal);
- hospitálás: a vezetőtanár által tartott szaktantárgyi órák megfigyelése, óraértékelés reflektív beszélgetés keretében;
- tematikus terv készítése és óratervezés;
- a tantárgyhoz kapcsolódó taneszközök megismerése és alkalmazása (esetleg készítése);
- a tanórák megtartása (15 tanóra/foglalkozás szakonként);
- az órák elemzése, értékelése reflektív beszélgetés keretében (minden látogatott és megtartott óra elemzése vezetőtanári segítséggel);
- a tantárgy tanítása során alkalmazható differenciálás módszereinek megismerése és alkalmazása;

- értékelés: önértékelés (összefoglaló készítése a tanítási gyakorlat tapasztalatairól, a munka értékelése a továbblépés lehetőségeinek felvázolásával);
- a gyakorlathoz kapcsolódó kötelező dokumentumok elkészítése: tanítási ütemterv, hospitálási naplók, tematikus tervek és óratervek, reflexiók és egyéb, az egyetemi szakmódszertan-oktatók által megkövetelt dokumentumok elkészítése.

Mindezek részét képezik a tanárjelölt portfóliójának.

Eleget tenni ennek a sokrétű és összetett feladatnak nagy kihívást jelent a hallgatók számára. Nemcsak szakmai és emberi szempontból, hanem amiatt is, hogy ebben az időszakban (9. félév) még nagy megterhelést jelent számukra a párhuzamosan teljesítendő egyetemi órák nagy száma. Ez sok esetben konfliktus forrása lehet, nem az iskolák, a vezetőtanárok és a tanárjelöltek között, hanem a hallgatók és a szaktanszékek között: az egyetemi órákon való részvétel ugyanis ütközhet a tanítási gyakorlat feladatainak teljesítésével. A tapasztalat szerencsére azt mutatja, hogy ebben is támaszkodhatunk a vezetőtanárok, mentorok rugalmasságára és segítőkészségére. Nem utolsósorban a hallgatók túlnyomó többsége tudatában van a tanítási gyakorlat fontosságának, és igyekszik azt a képességei szerint a legmagasabb szinten teljesíteni. Ezzel együtt ez fokozott megterhelést ró a hallgatókra, nem beszélve az esetleges logisztikai problémákról.

2.4. A gyakorlat értékelése

A tanárjelölt első valódi megmértetését *vizsgatanítás* zárja a szakos szakmódszertan-oktató és a vezetőtanár jelenlétében. A szakos tanítási gyakorlat teljesítését a vezetőtanár értékeli rövid szöveges formában és egyetlen összegző (ötfokozatú) gyakorlati jeggyel az erre szolgáló értékelőlapon.

A hallgató kompetenciáinak értékelése kiterjed a gyakorlaton megmutatkozott hallgatói attitűd értékelésére, a vizsgatanításra, a kapcsolódó dokumentumok a Tanárképző Tanszék és a vezetőtanár által előírt elkészítésére és használatára, a megtartott órák és a reflektív óraelemzések szakterületi és módszertani jellemzőire. Lényeges eleme a tanárjelölt szaktárgyi, szakmódszertani és pedagógiai felkészültsége, tanítási tevékenysége, a tanulókhoz való viszonya, valamint hivatástudata. Az értékelésnél figyelembe kell venni a hallgató egyéni fejlődését a gyakorlat során. Tehát nem (csak) a vizsgatanítást értékeljük, hanem a hallgató egész teljesítményét, fejlődését a szakterületi tanítási gyakorlat alatt.

Itt fontos megjegyeznünk, hogy a Tanárképző Tanszék nagy hangsúlyt helyez arra, hogy a vezetőtanár/mentortanár, a tanárjelölt és az egyetemi szakmódszertan-oktató között a szakmai és emberi kommunikáció élő és gyakorlatot segítő legyen. Ezért – ha tehetik, és a hallgatók létszáma ezt lehetővé teszi – nemcsak a vizsgatanításra mennek a tanszék oktatói, hanem a tanítási gyakorlat alatt is igyekeznek órát látogatni.

Meg kell említenünk azt is, hogy mivel a tanárjelöltek a gyakorlat során kerülnek először valódi tanítási és pedagógiai szituációba, ezért itt vetődhet fel a pályára való alkalmasság/alkalmatlanság kérdése. Ilyen helyzetben is segítséget jelent a rendszeres – és ebben az esetben azonnali – konzultáció az egyetem gyakorlatot kísérő oktatójával.

A szakterületi tanítási gyakorlat elégtelen, ha a tanárjelölt:

- szaktárgyi ismerete alapvető hiányokat mutat;
- munkafegyelme, órai munkája, tanítási tevékenysége nem felel meg a követelményeknek;
- az előírt dokumentumokat (tematikus és óratervek stb.) nem készíti el, vagy ha azok nem tesznek eleget az előzőleg egyértelműen meghatározott előírásoknak.

3. Egyéni szakmai gyakorlat

3.1. A gyakorlat célja

Ez a gyakorlat a tanárképzés záróeleme. Az egyéni szakmai gyakorlat az egyetemi tanulmányok utolsó évében (11. és 12. félév) közoktatási intézményben, erre felkért mentortanár(ok) és egyetemi tanárképző szakember (szakmódszertan-oktató) folyamatos irányítása, támogatása mellett végzett szakmai gyakorlat. Kapcsolódik a korábban elvégzett gyakorlatokhoz és a kompetenciafejlesztés folyamatához, amelyben a teljesített gyakorlatoknak meghatározott szerepe van. A gyakorlatot végző tanárjelölt mentori segítséggel, de már teljes szakmai felelősséggel kell végezze tanári munkáját. Ez meghatározó fontossággal bír, mert a tanárjelölt a gyakorlat alatt mindazokat a kompetenciákat gyakorolja, amelyek fontosak a tanárrá válás folyamatában, és kialakíthatja saját „személyes” pedagógiai szemléletét és gyakorlatát.

Az egyéni szakmai gyakorlat meghatározó abból a szempontból is, hogy a tanárjelölt pályája kezdetén hogyan értelmezi majd saját tanári feladatait, milyen lesz tanári attitűdje. A gyakorlat során átélt tapasztalatok meghatározóak. A negatív élmények akár pályaelhagyáshoz is vezethetnek. A gyakorlat lehetőséget ad a hallgatónak, hogy megtalálja saját tanári személységét. Ez talán az egyik legfontosabb eleme ennek a gyakorlatnak.

3.2. Az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat meghatározó szereplői

Képzőhely

Az a felsőoktatási intézmény, amelyben a hallgató az osztatlan tanári képzést végzi.

Partneriskola

Olyan közoktatási intézmény, amely rendelkezik a hallgató egyéni összefüggő szakmai gyakorlatának biztosításához szükséges feltételekkel, és amellyel a képzőhely a gyakorlat lebonyolítására szerződést kötött.

Gyakorlatkísérő oktató

A hallgatóért felelős egyetemi oktató, aki a hallgató szakmai irányításáért, koordinálásért felel.

Gyakorlatvezető mentor

A tanárjelölt egyéni szakmai gyakorlattal összefüggő minden iskolai tevékenységének gondozója, a hallgató egyéni fejlődési terve megvalósításának legfontosabb szakmai támogatója a partneriskolában.

Segítő tanár/konzulens

A mentor mellett a második szakképzettség gyakorlásában segítséget nyújtó tanár.

3.3. A gyakorlat szervezése és lebonyolítása

A gyakorlatra történő jelentkezés előfeltétele az osztatlan tanárképzés (a tanári szakdolgozaton és a portfólión kívüli) minden egyéb követelményének teljesítése, illetve az azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat csak ezen előfeltételek teljesítését követően kezdhető meg.

Az egyéni (összefüggő) szakmai gyakorlat a tanári szak alapesetében a 11. és a 12. szemeszterben, illetve egyéb esetekben a képzésre vonatkozó tanterv szerinti utolsó két szemeszterben teljesítendő. Az egyéni szakmai gyakorlat során a tanárjelölt oktatási intézményben töltendő ideje félévenként 14 hét (150 óra).

A gyakorlatra a Tanárképző Tanszék osztja be a hallgatókat előzetes jelentkezés alapján. A beosztásnál figyelembe vesszük a szakterületi tanítási gyakorlat eredményét, az azt lebonyolító iskola esetleges fogadókészségét és a hallgató szakmai és/vagy szociális szempontból indokolt kérését a gyakorlat helyét illetően.

Az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat sajátossága, hogy ütközik benne a közoktatás és a felsőoktatás időbeosztása. Míg az előbbi tanévekre oszlik, az utóbbi szemeszterekre, azaz félévekre tagolódik. Ez azt jelenti, hogy a tanárjelöltek csak két részre bontva tudják jelenleg felvenni ezt a gyakorlatot. Ez vonatkozik az *Egyéni fejlesztési tervre* és a gyakorlat értékelésére is.

3.4. A mentor és a tanárjelölt feladatai

A gyakorlat kezdetén a hallgató és mentora a gyakorlatkísérő egyetemi oktató támogatásával és szükséges segítségével elkészíti a hallgató egyéni szakmai gyakorlatát megalapozó *Egyéni fejlesztési tervet*, amelyben kiemelten szerepelnek azok a tanári kompetenciák, kompetenciaterületek, amelyek fejlesztésére nagyobb figyelmet kell fordítani. A partneriskola, illetve a mentor feladata az egyéni igényeknek megfelelő tevékenységek biztosítása. A fejlesztési terv alapján a gyakorlatkísérő oktató segítségével kerülnek meghatározásra az egyes tevékenységek teljesítését bemutató konkrét dokumentumok fajtái és kritériumai, melyek a hallgató portfóliójának részét képezik. Az *Egyéni fejlesztési tervben* találkoznak a képzőhely általános követelményei, a tanárjelölt fejlődéséhez szükséges, személyre szabott igények és a gyakorlatnak otthont adó iskola szükségletei. A hallgató gyakorlata nem az iskolai feladatoktól elválasztva zajlik: a cél az, hogy a tanárjelölt már gyakorlata során az adott tantestület, munkaközösség valóban hasznos és tevékeny tagjává váljon, a lehető legteljesebb módon beilleszkedjék az iskolai munkába és életbe.

A gyakorlat során az oktatási intézményben elvégzendő feladatokat, valamint azt, hogy az alábbi csoportokba tartozó tevékenységek közül a tanárjelöltnek mit és hány órában kell teljesítenie, a gyakorlatvezető mentor határozza meg, egyeztetve a gyakorlatkísérő oktatóval és a tanárjelölttel.

A hallgató feladatai részletezve (minden esetben az *egyéni fejlesztési terv* alapján):

I. A szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek:

- hospitálás a gyakorlatvezető mentor óráin és más szakórákon;
- szakképzettségenként heti 2–5 óra tanítás/foglalkozás;
- felkészülés az órákra, az órákat követő önelemzés-önértékelés;
- a hallgató szükségleteinek megfelelő gyakorlatvezetői/mentori megbeszélés (minimum 5 alkalommal);
- tanítási órán kívüli, de a szaktárgy tanításához szorosan kapcsolódó iskolai feladatok ellátása (tehetséggondozás, felzárkóztatás; szakköri jellegű, illetve fakultatív foglalkozások hospitálása és levezetése; korrepetálás, szakköri tevékenységben való részvétel, projektmunka segítése stb.);
- a szaktárgyi oktatómunkát segítő pedagógiai tevékenységek és szolgáltatások rendszerének megismerése (pl. ellenőrző feladatok összeállítása, szemléltető anyagok gyűjtése, internetes források feltárása stb.).

II. A szaktárgy tanításán kívüli pedagógiai, nevelési alaptevékenységek:

- aktív részvétel az osztályfőnök munkájában;
- hospitálás nem szaktárgyi órán;
- iskolai rendezvényen való részvétel, közreműködés a szervezésben;
- egy-egy tanuló életútjának, családi hátterének, iskolai pályájának mélyebb megismerése;
- mérés és értékelés a gyakorlatban;
- az ifjúságvédelem, a drogprevenció, a mentálhigiéne, az iskolai agresszió és a konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése és lehetőség szerint segítése;
- a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókkal, kisebbségi csoportokkal való bánásmód megismerése, a segítő attitűd, az empátia, a tolerancia, az előítéletes helyzetek megtapasztalása.

III. Az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése:

- az intézmény működését meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttér, a fenn tartói irányítás dokumentumainak megismerése;
- az iskola szervezeti felépítése, működési rendje (SZMSZ, házirend stb.);
- az iskola pedagógiai programjának, a fejlesztési irányok, pályázatok, a szakmai munka tervezésének tanévi elemei;
- az intézmény minőségirányítási rendszere, a szakmai munka hatékonyságának helyi mutatói (országos kompetenciamérések eredményei, belső mérések, vizsgarendszer, továbbtanulás) és ezek összefüggései a szociális terület jellemzőivel;
- az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolata, az együttműködés formái (iskolaszék, szülői munkaközösség, gazdálkodó szervezetek, az iskola és a munka világa);
- támogató, segítő rendszerek, szakmák megismerése (nevelési tanácsadó, fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus, helyi és regionális szakmai szervezetek stb.).

A gyakorlat során a különösen fontos kompetenciák kialakítása érdekében alkalmassá kell, hogy váljon a tanárjelölt:

- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására;
- változatos tanítási-tanulási formák kialakítására;
- a tudásforrások célszerű kiválasztására;
- az információs, kommunikációs technológiák alkalmazására;
- hatékony tanulási környezet kialakítására;
- a kompetenciákhoz kapcsolódó módszerek, eljárások (kooperatív technikák, projekt-módszer) alkalmazására.

A gyakorlatnak elő kell segítenie a tanári kompetenciákhoz kívánatos nézetek, attitűdök kialakulását:

- felelősségvállalást a tanuláshoz szükséges megfelelő légkör kialakításáért;
- elkötelezettséget a demokratikus értékek érvényesítésében, a méltányosság elvének alkalmazásában;
- a tanulók kölcsönös segítségnyújtásának kialakítását;
- a tervezés és értékelés összekapcsolását a korszerű információs technológia alkalmazásával;
- eltökéltséget minden tanuló képességeinek azonos eséllyel történő, folyamatos fejlesztéséhez;
- az érdeklődésen és az érdekeltségen alapuló motiváció jelentőségének felismerését az életen át tartó tanulásban.

A gyakorlat során tehát olyan kompetenciák fejlesztésére kerül sor, amelyekkel a hallgató már találkozott eddigi gyakorlatai folyamán, de még tapasztalatokra, „gyakorlásra” van szüksége ezen feladatok magas szintű elvégzéséhez, vagy a feladatok ennek a gyakorlatnak az ideje alatt olyan jellegűek, amelyek csak az osztály, a tanulócsoport hosszú távú és önálló tanítása során kerülnek előtérbe. A tanárjelöltnek a pedagógiai munka teljességével kell megismerkednie, ezért tevékenysége nem korlátozódhat csupán a szaktárgyi tanításra.

A gyakorlat során hangsúlyosan jelen kell lenniük a hallgató feladataiban olyan tevékenységeknek, amelyek biztosítják, hogy a hallgató:

- tájékozódjon a gyakorlatot biztosító *iskola helyéről és szerepéről* a közoktatás rendszerében és a helyi közösség életében;
- megismerje az intézmény *pedagógiai programját, helyi tantervét, az intézmény felépítését, az intézményi munkaköröket*, a szakjának megfelelő *szakmai munkaközösség* munkáját;
- megismerje a tanított *osztályokat* és az eddigi *oktatási programot*;
- szaktárgya tanításának során alkalmazza a különböző életkorú és fejlettségű tanulók *nevelésével-oktatásával kapcsolatos elméleti ismereteit*;
- gyakorlatot szerezzen a *tanulók megismerésében és személyiségük fejlesztésében*;
- megismerje a pedagógiai munkához szükséges *etikai és magatartási szabályokat*.

A gyakorlat alatt a hallgató mentorától kap folyamatos szakmai támogatást. A szakmai támogatásért ezért a mentor felel, de legalább ennyire fontos az is, hogy az egész intézmény nyitott és támogató környezetet biztosítson a hallgató kompetenciáinak fejlesztése, a gyakorlat sikere érde-

kében. A hallgató az intézmény minden tagjától tanulhat. Ugyanakkor optimális esetben a mentor már nem „tanítja” a tanárjelöltet, hanem támogatja és segíti. Ennek a támogató folyamatnak a legfőbb célja az, hogy a mentor segítse a hallgatót *saját tanári személyisége* kialakításában.

Éppen ezért a mentor feladatköre összetett, nagy empátiát és magas szakmai felkészültséget, egyben nyitottságot kíván. Feladata, hogy lehetőséget teremtsen a hallgató számára, hogy megfigyelhesse a mentor és más tanárok által tartott szaktárgyi órákat és foglalkozásokat. Ugyanakkor a mentor közvetlen szakmai felügyeletet is ellát: segíti a hallgató felkészülését szakoráira, és közösen elemzik a történéseket. Segíti a hallgatót, hogy bekapcsolódhasson az iskola életébe, mindennapjaiba: megbeszéléseken, értekezleteken, munkaközösségi és egyéb szakmai megbeszéléseken vehessen részt, képet alkosson magának az iskola mint szervezet működéséről, megismerhesse az iskola kapcsolatrendszerét.

A hallgató szempontjából a mentortanár elsősorban képző, oktató, segítő, támogató, de adminisztrátor, szervező, sőt összekötő is. Természetesen fontos az is, hogy minél előbb egyfajta kollegiális viszony is létrejöjjön mentor és mentorált között.

A gyakorlat kezdetén elengedhetetlen annak a tisztázása is, milyen segítséget vár a hallgató a mentortanárától. Részben ez világosan kiderül az *Egyéni fejlesztési terv* elkészítése során, azonban minden hallgató más-más személyiség, más képességekkel, elvárásokkal, a szakterületi tanítási gyakorlat tapasztalatai következtében már kialakulóban lévő tanári attitűddel. Van, aki még azt igényli, hogy a gyakorlat során a mentortanár mintegy „kézen fogva vezesse”, és a felmerülő problémák megoldását a mentortól várja, ám van olyan hallgató is, aki határozott és kiforrott elképzelésekkel érkezik, és magabiztosan csak minimális segítséget igényel.

Optimális esetben a hallgatónak úgy kell érkeznie erre a gyakorlatra, hogy elméletben rendelkezik azokkal az alapvető szaktárgyi, módszertani és pedagógiai ismeretekkel – és a szakterületi tanítási gyakorlat miatt bizonyos gyakorlattal is –, amelyek alkalmassá teszik őt az önálló pedagógiai munkára. A gyakorlat elején indokolt nagyobb szakmai kontroll után egyre nagyobb önállóságot kell biztosítani a tanárjelöltnek feladatai elvégzésében. Ha az önállóság gondot jelent számára, ha nem képes megfelelő színvonalon az önálló tevékenységre, ezt azonnal jelezni kell a gyakorlatkísérő oktatónak, hiszen ebben az esetben az alkalmasság/alkalmatlanság kérdése merül fel.

Ehhez kapcsolódik az a gyakran feltett kérdés is, hogy a mentortanárnak kell-e beleszólnia az óra menetébe, és ha igen, milyen módon kell tennie ezt. Az előbbiekből következik, hogy az óra megtartása a hallgató önálló munkája. A mentortanár feladata a részvétel az óra előkészítésében, valamint az órát követő értékelés és elemzés. Különösen érvényes ez erre a gyakorlatra.

A hallgatók szokatlan helyzetben vannak a gyakorlat kezdetén, és ez nehézséget okozhat a számukra. Még tanári szakdolgozatot írnak, portfóliót készítenek az egyetemen, tehát diákok. Túl vannak már egy gyakorlaton (szakterületi tanítási gyakorlat), de még nem diplomás tanárok. A megtartott tanórákon/foglalkozásokon ugyanakkor már teljes szakmai tudásukkal kell jelen lenniük, a megfelelő szaktárgyi és módszertani tudás birtokában. Irányítaniuk kell a tanulási folyamatot, empatikusnak, következetesnek kell lenniük, a legfontosabb tanári kompetenciákat használva. Tehát ebben a szituációban tanárok.

A gyakorlat komplex jellege miatt a hallgatók kollégák is a többi tanárral való viszonyukban. Ez különösen érvényes az osztatlan tanárképzés két féléves, azaz egy teljes tanévet ma-

gába foglaló egyéni szakmai gyakorlatára. A kollegialitás, a szakmai partnerség abból a szempontból is fontos, hogy a szakmai tapasztalatcsere nemcsak egyirányú lehet. A hallgatók is hozhatnak friss szemléletet, a mentortanárok is tanulhatnak tőlük új módszereket, technikákat, eljárásokat. Öröndetes, hogy ez a visszajelzések alapján előfordul az általunk szervezett gyakorlatok során. Ez inkább a „hosszú” gyakorlatok jellemzője, ahol a tanárjelölt már szabadabban bontakoztathatja ki ötleteit, elképzeléseit.

3.5. A gyakorlat értékelése

A gyakorlat végén az adott hallgató gyakorlatáért felelős gyakorlatkísérő egyetemi oktató értékeli a hallgató alkalmasságát és a gyakorlat egészét. Az oktató konzultál a hallgató gyakorlati munkáját segítőkkel, mindenekelőtt a gyakorlatvezető mentorral. A gyakorlatot a gyakorlatkísérő oktató ötfokú gyakorlati jeggyel értékeli a mentorral egyetértésben, a mentorálás idején szerzett tapasztalatok, valamint a gyakorlat során megtekintett órák alapján. A gyakorlat egészét a mentortanár szöveges értékeléssel is értékeli a gyakorlat elvégzését igazoló és értékelő formanyomtatványon, amelyen a mentor és a hallgató rögzítik az egyéni szakmai gyakorlat során ténylegesen elvégzett tevékenységeket és az ezekre fordított óraszámot. Így ellenőrizhető, mi valósult meg az egyéni fejlesztési tervből, illetve hogyan és miért módosult a gyakorlat elején elhatározott munkaterv.

Az egyéni (összefüggő szakmai) gyakorlat minősítése az alábbi teljesítéshez kapcsolódó (egyenlő súllyal szereplő) részérdemjegyek összesített, átlagolt, kerekített érdemjegye:

- a) az intézmény valamennyi tevékenységterületéhez kapcsolódó hospitálás, annak dokumentálása, elemzése;
- b) az első szakképzettséghez kapcsolt tanítási/tanulásegítési feladatok elvégzése, dokumentálása, (ön)reflektív elemzése;
- c) a második szakképzettséghez kapcsolt tanítási/tanulásegítési feladatok elvégzése, dokumentálása, (ön)reflektív elemzése;
- d) a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátása, dokumentálása, (ön) reflektív elemzése.

A mentortanár szöveges értékelésének a tanárjelölt szakmai felkészültségéről, felelősség-tudatáról, megbízhatóságáról, pedagógiai-módszertani és kommunikációs kultúrájáról, kapcsolatteremtő képességéről, a gyakorlatának és a személyiségének egyedi vonásairól kell szólnia (*Dr. Vargáné Csatáry – Nagy 2015*). A mentor által elkészített értékelést segítheti az alábbiak figyelembevétele: személyes adottságok (attitűd, stílus, megjelenés, megbízhatóság, pontosság, reális önértékelés, kapcsolatteremtő képesség, kellő empátia, megfelelő kommunikáció, kellő érettség stb.), szakmai területen elért fejlődés (óratervezés, célmeghatározás, munkaformák, módszerek megfelelő és változatos alkalmazása stb.) (*Dr. Vargáné – Nagy 2015*). Természetesen alapvetőek az értékelés szempontjából a hallgatói tevékenységeknél már felsorolt követelmények.

Az egyéni szakmai gyakorlat az a pont, ahol egyértelműen kiderül a hallgatóról, hogy a tanári pályára alkalmas-e vagy sem. Úgy gondoljuk, hogy az immáron két félévet (egy teljes tanévet!) magába foglaló egyéni szakmai gyakorlat elegendő a szakmai és emberi alkalmas-

ság eldöntésére. Az egyéni szakmai gyakorlat során számos alkalommal és számos formában kerül sor értékelésre. Ez a folyamat is segítheti a megfelelő és megalapozott szakmai döntés meghozatalát.

A tanárjelölt alkalmatlanságának indikátorai lehetnek a következők:

1. szaktárgyi tudás,
2. tanítási problémák megoldása,
3. kapcsolat a tanulókkal,
4. az aktív tanulás elősegítése,
5. tanórai viselkedés, kommunikáció,
6. tanítási folyamatok irányítása (*M. Nádasi 2011*).

A gyakorlatvezető mentor szakmai véleményét figyelembe véve a képzőhely, illetve a gyakorlatkísérő oktató felelőssége és feladata, hogy amennyiben a hallgató nem alkalmas a tanári pályára, akkor azt vele megfelelő tapintattal és empátiával, de határozottan megértesse. Egy ilyen nagy horderejű döntés meghozatala felelősséggel csak akkor vállalható el, ha több szakember együttes véleménye támasztotta alá az alkalmatlanság kimondását. Ezért ebben az esetben a döntést a Tanárképző Tanszék vezetője hozza meg a gyakorlatkísérő egyetemi oktató, illetve a mentor és a partneriskola igazgatójának véleménye alapján.

4. A „hosszú” gyakorlat néhány nyitott kérdése

A bolognai rendszerű tanárképzés (BA+MA) bevezetésével megjelenő „hosszú” gyakorlat (egy félév a 11. félévben, majd tanári záróvizsga és diploma) után nem készültek átfogó hatástanulmányok, amelyek általános érvénnyel vizsgálták volna ezt a gyakorlatitípust, összegyűjtötték volna az addigi tapasztalatokat. Ugyanakkor már 2018 őszén megkezdik két féléves (teljes tanévet felölelő) gyakorlatukat az osztatlan tanárképzés első évfolyamának hallgatói. A „hosszú” gyakorlattal kapcsolatos kérdések és megoldásra váró problémák száma viszont nem csökkent, hanem növekedett. A főbb megoldásra váró kérdések – eddigi tapasztalataink szerint – a következők: a gyakorlóléhelyek száma és fogadókészsége, a mentorok száma és munkájuk megbecsülése az oktatáspolitikai részéről, a hallgatók státusza és jogállása, valamint munkájuk(!) díjazása a gyakorlat alatt, és végül mint nem elhanyagolható tényező: a tanulók és szüleik hozzáállása a most már egy egész tanévet „elfoglaló” gyakorlathoz, tanárjelölti „jelenléthez”.

A gyakorlatok számának és idejének növekedését nem követte a gyakorlóléhelyek számának gyarapodása. Az az elképzelés jelen pillanatban minden realitást nélkülöz, hogy a jelölt abban az iskolában végezze a gyakorlati évet, amelyben el kíván helyezkedni. Ez jelen pillanatban Magyarországon megvalósíthatatlan. Már a féléves gyakorlat bevezetése is azt mutatta, hogy csak csekély mértékben nőtt a gyakorlóléhelyek száma, ellenben tovább nőtt a képzőhelyekkel kapcsolatban lévő iskolák leterheltsége. Valóságos verseny alakult ki a képzőhelyek között a partneriskolákért és főként a mentortanárokért. Ezen a helyzeten csak a végzős hallgatók által

benyújtott kérvények enyhítenek, amikor a tanárjelöltek lakóhelyükön vagy ahhoz közel szeretnék elvégezni a „hosszú” gyakorlatot. Joggal egyébként, hiszen a gyakorlat elkezdése az abszolutórium megszerzéséhez kötött, azaz egyetemi megjelenéshez kötött tanegységük nincs már.

A mentori végzettséggel rendelkező pedagógusok száma örvendetesen megnőtt a bolognai rendszer bevezetése után, ám ez még mindig nem elegendő ahhoz, hogy minden hallgató gyakorlatát (legyen az „rövid” vagy „hosszú”) megfelelő végzettséggel bíró kolléga vezesse. A valódi gyakorlóiskolákban dolgozó pedagógusok kivételével a mentorálást vállaló tanárok semmilyen órakedvezményben vagy más juttatásban nem részesülnek. Ehhez járul még az a tény, hogy a rövid gyakorlatok (szakterületi tanítási gyakorlat) díjazása hosszú évek óta változatlan, ma már csak jelképesnek mondható. Ugyanakkor, ami a képzőhelyet illeti, a gyakorlatok után kifizetendő munkadíj a tanárképzést a legdrágább szakiránnyá teszi a bölcsészkarokon. Különösen így lesz ez az egy teljes tanéves szakmai gyakorlat bevezetésével.

2017 őszén nyitott kérdés az egyéni szakmai gyakorlatot végző tanárjelöltek státusza, iskolai munkájuk esetleges díjazása (egy teljes tanévről van szó!), a túlfutó hallgatók jogállása (tanít a gyakorlaton, de fizet, mert kifutott az államilag támogatott fél évekből). Mindehhez – úgy tűnik – nincs meg a megfelelő eszközrendszer és pénzügyi fedezet (Dr. Iker János 2016). Ezek a még nem tisztázott kérdések óriási megoldandó feladatot jelentenek a képzőhelyek számára. Az egyévesre nyúló egyéni szakmai gyakorlat további problémákat vet fel a tanárjelölt irányítása, felelőssége szempontjából. A mentoroknak és a fogadóiskolának az oktatás színvonaláért vállalt felelőssége, az értékelés, osztályozás kérdése, a mentor és diákjainak kapcsolata újabb konfliktusok forrásai lehetnek. Leegyszerűsítve a kérdést: egy hivatását magas szinten űző tanár, aki éppen ezért lett mentor, vajon szívesen enged át egy teljes tanévet a rendelkezésére álló négy évből egy tanárjelöltnek, legyen az bármilyen kiváló? És akkor még nem is beszélünk a diákok és a szülők(!) várható és a saját szempontjukból jogos reakcióiról. Kérdéses az is, hogy a mentorok – szembesülve a gyakorlat hosszával, a tanárjelöltek két fél éven át tartó „jelenlétével” – nem lépnek-e vissza a mentori munkától? Vagy kellő szakmai kihívás és valódi értelmes tevékenység hiányában a tanárjelölt gyakorlaton eltöltött ideje „elvesztegetett év lesz, és lehet, hogy éppen ekkor szerez olyan rossz tapasztalatokat a pedagógusjelölt, amelyek esetleg eltérítik a pályától.” (Dr. Iker János 2016).

További, egyelőre tisztázatlan kérdéseket vet fel a teljes tanéves egyéni szakmai gyakorlat és a kétéves gyakornoki időszak problematikája, ha a tanárjelölt valóban a tanári pályát választja majd. De ez már egy másik tanulmány témája.

Felhasznált irodalom

- Darling – Hammond (2006): *Constructing 21st Century Teacher Education*. Journal of Teacher Education 10: 1–15.
- Dr. Vargáné Csatáry Tünde – Nagy Mariann (2015): *Kézikönyv mentortanárok számára*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Dr. Iker János (2016): *Gondolatok a pedagógusképzésről*. Új Pedagógiai Szemle 1–2: 29.
- European Commission 'Teachers and Trainers Cluster,' 2010. (Letöltés ideje: 2017. 11. 03. 14.45).

- M. Nádasi Mária (2011): *Rátekintés a tanárképzésre a mentortanári feladatok és a mentortanárképzés szemszögéből.* In: Baumstark – Gombocz – Hunyady (szerk.): *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 227.
- Morrison, C. M. (2013): *Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development.* Australian Journal of Teacher Education 4: 6.
- N. Kollár Katalin (2011): *A tanárjelöltek pályaképe.* Pedagógusképzés 1–2: 19.
- Rapos Nóra – Kopp Erika (2016): *Szükséges/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása?* Kézirat. In: *Szakmai anyagok a Tanárképzők Szövetségének 2016. január 23-i üléséhez.*
- Rapos Nóra – Szivák Judit (2015): *Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása* In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–32.

Sályiné Pásztor Judit¹

A fejlesztés felelőssége

1. A vezetőtanárok és mentorok szerepe a tanárrá válás folyamatában

Több évtizede foglalkoztatja a kutatókat, hogy a képzés és a gyakorlat milyen módon szolgálhatja leginkább a felnövekvő pedagógus generációk eredményességét. A második Mc Kinsey-jelentés (*Barber – Mourshed 2007*) a pedagógus hivatás megerősítésében a legfontosabbnak a pályára kerülők rátermettségének javítását tartotta. Bebizonyosodott, hogy a képzés és a gyakorlat eredményessége egy ország oktatási sikerességének egyik fontos tényezője. Ennek megfelelően minden a tanárképzést fejleszteni akaró változtatásnak meghatározó jellemzője a képzés gyakorlati oldalának kiemelt kezelése. A megújuló tanárképzés az elméleti alapok különféle típusú és helyszínű gyakorlatokban történő kipróbálását helyezi előtérbe. A hazai pedagógusképzésben a mentori rendszer a 8/2013. EMMI rendelet hatálya lépésével kezdte meg működését. Az elvárások fokozatosan nőttek meg a gyakorlatokkal szemben: az elmélet és a gyakorlat integrálásával az alaposabb mesterségbeli tudás megszerzése a cél. Az osztatlan tanárképzésre való áttérés jogi kereteit a 2011. évi A nemzeti felsőoktatásról szóló CCIV. törvény, a 283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet és a 8/2013. (I. 30.) *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* című EMMI rendelet adják. A közismereti tanárképzésben mesterfokozat és tanári szakképzettség osztatlan kétszakos képzésben szerezhető, amelynek két formája van: 4+1 éves képzésben az általános iskolai és 5+1 éves képzésben a középiskolai tanári végzettség megszerzésére van lehetőség. Vegyes tanárszakok (egy általános iskolai és egy középiskolai tanári szakképzettség) esetén a képzési idő 4,5+1 év.

A képzés folyamatában az egyetemi tárgyakhoz kötődően már megjelennek gyakorlatok, döntően a módszertanórákon és a pedagógiai-pszichológiai felkészítésben. A szabályozásban három külső helyszínű gyakorlati forma került megnevezésre: közösségi pedagógiai gyakorlat, tanítási gyakorlat és összefüggő egyéni gyakorlat. Az összefüggő egyéni gyakorlat ideje minden esetben fél évről egy évre nő.

¹ Sályiné Pásztor Judit a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi adjunktusa, a Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszékén a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertan- oktatója és pedagógiai kurzusok tanára. Kőzoktatási szakértőként a magyar nyelv és irodalom tantervi és tankönyvi kérdéseivel foglalkozik. Publikációkat a magyar nyelv és irodalom tanítása, a tanárképzés és a mentorálás témakörében tesz közzé.

2. A vezetőtanár és a mentor tevékenysége: professzionális szakmai tanítási gyakorlat modellezése

A kezdetektől napjainkig a szaktárgyi tanítási gyakorlat fő feladata, hogy a tanulásra ösztönzésre, az óravezetésre, a diákok teljesítményének felmérésére, a diákok közötti különbségek észlelésére és kezelésére készítse fel a jelöltet. A tanárképzés állami intézményrendszerének kialakulása és a képesítési követelmények megjelenése szorosan összefügg az alap- és középfokú oktatás térnyerésével. Amikor 1870-ben Eötvös József közoktatási miniszter létrehozta a Középtanodai Tanárképezdét (későbbi nevén Középkisiskolai Tanárképző Intézetet), a tanárképzésben akkor is a pedagógiai képességek és készségek fejlesztése volt a cél. Ennek érdekében jött létre 1872-ben a gyakorlógimnázium (az ún. „Minta”), mely az ország első, s nagyon sokáig az egyetlen gyakorlóiskolája volt. A tanárképzés tömegessé válása és a gyakorlatok szerepének korszerű felfogása miatt már nemcsak kiemelt helyzetű gyakorlóiskolák, hanem bármely közoktatási feladatot ellátó ún. partnerintézmények is lehetőséget adnak a tanárjelölteknek, hogy kipróbálhassák magukat.

Az iskolában a jelöltekkel a tanítási gyakorlat alatt vezetőtanárok foglalkoznak. A vezetőtanár olyan jelentős tanítási tapasztalattal és magas színvonalú, korszerű szakmai tudással, gyakran (de nem kötelezően) szakvizsgával rendelkező pedagógus, aki személyes példaadással, szakmai segítségnyújtással, az elemző-reflektív pedagógiai gyakorlat ösztönzésével támogatóként segíti a tanárjelölt munkáját. A vezetőtanár és jelölt kapcsolata sokban hasonlít a tanár-diák kapcsolathoz, ezért fontos annak minősége, hiszen ha ez a kapcsolat jól működik, akkor modellül szolgálhat a későbbiekben a megfelelő tanár-diák viszony kialakításához is.

Bár a tanárjelöltek gyakorlatait irányító vezetőtanárok és mentorok tevékenysége sok ponton megegyezik (komolyan veszi feladatát, reflektív és önreflektív, nagyon jó problémamegoldó, sok – részben kritikus – visszajelzést ad, nyitott és őszinte, képes saját automatizálódott tevékenységeinek felülírására is), a két feladatkört szükséges egymástól elkülöníteni, a szerepeket tisztázni, mert támogató munkájukat más, eltérő gyakorlati szakaszban végzik. A vezetőtanárok – a tanárképző intézmény szakmódszertan-oktatójával együttműködve – a szaktárgyi tanítási órák tervezésébe, megtartásába, valamint az önreflexióba, azaz a tanítási gyakorlatba vezetik be a hallgatókat, ügyelve, hogy a folyamat végére a tanárjelöltek önállóságra tegyenek szert az óratervezéstől az elemzésig. A tanítási gyakorlat végén szöveges és érdemjeggyel történő értékelést adnak a tanárjelölt munkájáról. Feladatköréből fakadóan a vezetőtanár szakja a tanárjelöltével azonos.

Míg a vezetőtanári feladat elsősorban szaktárgyi alapokon nyugszik, a mentortanár munkája a szaktárgyi tanítási felkészítésen túlmutat. Itt fontosabbá válik a mentorálás általános pedagógiai funkciója, ezért a gyakorlatokat a felsőoktatás részéről nemcsak a szaktárgyi oktatók, módszertanosok, hanem a pedagógiai tárgyakat tanítók is kísérik. A mentorok legfontosabb feladata, hogy bevezessék a tanárjelöltet a tanítás mellett az iskolai egyéni és szervezeti pedagógiai feladatok megismerésébe. A funkciók bővülése szempontjából meghatározó, hogy az összefüggő egyéni gyakorlat nem kizárólag az osztálytermi tanításra, hanem tágabb értelemben véve a teljes körű pedagógusi munkára való felkészítést szolgálja. Különösen fontos a monitorozás és a szervezés képessége. Jellemzővé válik a partneri viszony; a mentor a teljes

személyiség változását figyeli, reális célokat tűz ki, és azok végrehajtásában következetes. Ezért a felkészítésben résztvevők sokkal szélesebb körből kerülnek ki, és a gyakorlat során a hallgatók által végzett tevékenységek is bővülnek. A jelölt munkáját ebben az esetben a gyakorlatot irányító team értékeli (a felsőoktatási gyakorlatvezető, a mentor, más segítőtanárok, tutorok) szöveges és érdemjegyes formában.

2.1. A kapcsolat kialakítása

A gyakorlatok a hallgató fokozatos önállóvá válását segítik, ennek útja az egyéni szükségleteihez is igazodik. A tanítási gyakorlat során vált először igazán szerepet a hallgató, mert a tanulóiból tanári helyzetbe kerül. A tanulóként eltöltött hosszú évek során felhalmozott tapasztalatok igen jelentősek a hallgatók értékrendszerében: ezek a nézetek szűrik meg az egyetemi tanulmányok során kapott tudást, s ha akkor változnak is, a nevelés-oktatás gyakorlatában sokszor visszarendeződnek. *Szivák (2003: 88–89)* szerint a jelöltek az iskola világáról tanulói szempontból gazdagon részletezett, de tanári megközelítésben kevésbé szervezett nézetrendszerrel rendelkeznek. A képzés teljes folyamatában fontos ezeknek a nézetrendszereknek feltárása és tudatosítása, különösen az iskolai gyakorlatok alatt, mert a felsőoktatási képzőhellyel összehasonlítva a gyakorlatvezető több és változatosabb lehetőséget kap arra, hogy a hallgatót az új szerep felé segítse.

Ahogy a pályakezdőnek a tanítási folyamat alatt és azon kívül figyelnie kell a tanulókkal való kapcsolatára, úgy a vezetőtanárnak/mentornak is meg kell ismernie a mentoráltat. Ezért az első szakaszban időt kell hagyni a jelölt személyes, szakmai és kognitív, szociális kompetenciáinak feltérképezésére. Fontos, hogy a vezetőtanár/mentor tisztában legyen a hallgató személyes hátterével, ismerje motivációit, amelyek a pedagóguspályához vezették. Tájékozódjon nézeteiről, szakmai felkészültségéről, képességeiről, konfliktuskezelési kultúrájáról, vagyis legyenek előzetes ismeretei erősségeiről, gyengeségeiről, hiszen legfontosabb feladata, hogy a jelöltet segítse abban az önmegismerési folyamatban, amely a pedagóguspálya sikerességének alapvető feltétele (*Szivák 2011: 19–20*). Nehéz biztonsággal megtervezni a félév elején, mennyire lesz képes a jelölt helytállni egy hosszabb gyakorlat során. Gyakori probléma, hogy a hallgatók még egyetemi órákat látogatnak vagy már dolgoznak a gyakorlataik alatt, ezért a tanítandó csoportok kiválasztásának elsődleges szempontja sokszor nem a jelölt felkészültsége, pedagógiai motivációja, hanem az egyetemi órarenddel vagy a munkarenddel való összeegyeztethetőség lesz. Nagy a tanárképző intézetek felelőssége, hogy a képzés alatt megismert hallgatókat olyan intézménybe és pedagógushoz delegálják, akivel feltehetően harmonikus lesz az együttműködésük.

A jelölteket még a diákperspektíva jellemzi. A gyakorlatvezető egyik első és legfontosabb feladata, hogy ráébressze a hallgatót arra, hogy most már új szerepbe és szervezetbe kerül. Igaz, hogy életkorban még közelebb van a tanítandó diákokhoz, mint vezetője, de a katedra másik oldalán áll, egy szinten a vezetőtanárával/mentorával, akivel együtt próbálnak mindent megtenni a tanulók fejlesztéséért. Amíg nem történik meg a szerepváltás, a hallgatók nem tudnak elindulni a tanári fejlődés útján. Ennek bekövetkeztét a gyakorlatvezető hozzáállása nagyban segítheti, de nehezítheti is.

2.2. Felkészülés a tanításra, a célok kijelölése

A hallgatók legfőbb elvárása, hogy végre próbára tehesék magukat, megerősítést kapjanak arról, hogy eddigi tanulmányaik kiállják a gyakorlati alkalmazás próbáját. A gyakorlatok alatt a legfőbb cél a tanári kompetenciák fejlesztése, az elmélet és a gyakorlat közelítése, valamint a reflexióra képes tanár formálása. E célból a közös munka elején tervek készülnek (ütemterv, tevékenységterv, fejlesztési terv). A hospitálás szakaszában elsősorban, de nem kizárólag a vezetőtanár szakos óráit látogatja a jelölt. Hospitál például a szakos tanítási gyakorlatra kiválasztott csoport más tanóráin. A látott tanóra megbeszélésekor szó esik az óra céljáról, a tanár döntéseiről stb., ami lehetőséget ad arra, hogy a hallgató most már a gyakorlatban felvetődő újabb ismereteket kapjon arról, milyen szempontok mentén reflektálhatóak a látott tevékenységek. A tapasztalatok szerint a hospitálási naplók reflexióinak elméleti keretbe ágyazása még fejlesztendő terület. A problémák között kell kiemelnünk, hogy a tanárjelöltek elkészült elemzései, illetve azok szakmai hozadéka esetlegesen kerül vissza a gyakorlatvezetőhöz, illetve a fogadó intézményekbe.

A tanárjelöltek számára az egyik legnagyobb félelmet a fegyelmezés okozza, s bár erre a feladatra többféle módon készülnek a képzési időszakban, az adaptációt csak az iskolában sajátíthatják el. Fegyelmezési szempontból hátrányt jelent, hogy a diákok és a jelölt között még kicsi a korkülönbség, a tanárjelöltek tekintélyt parancsoló szaktudással még nem rendelkeznek, nem kiforrott személyiségek. Valójában a fegyelmezés még nem a gyakorlatok alatt válik igazi problémává.

„A képzés szakaszához ugyan hozzátartozik a tanítási gyakorlat, de ez ritkán jelenti a gyakorló tanárnak ugyanazt a munkát, felelősséget, magatartást, mint a végzett tanárnak. Gyakran lehet találkozni pályakezdők véleményével, miszerint a gyakorló tanítás nem »élethű«. Ezt a véleményt azzal indokolják, hogy az osztály nem úgy viselkedik, amikor »kistanár« tanít, hiszen a vezetőtanár is a teremben van. [...] Másrészt a tanárjelölt védve érzi magát; még nem teljes értékű tagja a pedagógus társadalomnak, még nincs jogosítványa a tanításhoz, tehát esetleges hibái legálisak, és a vezetőtanár jelenléte is – bár ettől sokan zavarban érzik magukat – bizonyos biztonságot adhat.” (Gombocz 2004: 85)

A tanítási gyakorlat alatt – a vezetőtanár megfigyelésétől kísérve – a tanárjelölt szaktárgyanként összesen 15 órát tart meg, az egyéni gyakorlat során – egyéb pedagógiai feladatai mellett – heti 2–5 órát tanít. A jelölt elkészíti tematikus tervét, megismerkedik a tanításhoz szükséges taneszközökkel, majd egyénileg (a gyakorlatvezető tanár kontrolljával) hozzáfog óratervei elkészítéséhez. Hasznos, hogy a szaktárgyi tanítási gyakorlatot egyetemi szemináriumi foglalkozások is kísérik, melyek során a szerzett tapasztalatok feldolgozására kerül sor. Ezenkívül a gyakorlatot végző hallgató egyéni vagy csoportos konzultációkon egyetemi oktatójával személyesen megbeszélheti óráit, önreflexiót, önértékelést végez, illetve egyéni feladatokat kap.

A tanárjelöltek nehézségei között a szervezettel kapcsolatos kommunikációs problémák is szerepelnek, mint például beilleszkedési, szervezési nehézségek, a helyi szokásrendszerek ismer-

retének hiánya, ezekben a vezetőtanárok/mentorok támogatása nélkül nem tudnak cselekedni. Tanárképzésünk pozitív oldala, hogy az oktatási folyamat mellett az intézményi szervezet megismerését is előírja: feladatként jelöli ki az iskolai dokumentumok, intézményi szabályzatok, valamint a tantárgyi munkaközösség és a gyakorlatot vezető tanár tanítási programjának megismerését.

2.3. Haladás, tapasztalatátadás

A hallgató által megtartott óra elemzését, reflektálását, tervéhez való viszonyulását támogató megbeszélések alapvető fontosságúak a jelölt fejlődésében. A reflektív megbeszéléseken a soron következő óra tervezési, tanulásszervezési, módszertani kérdései is átgondolásra kerülnek. A vezetőtanár javaslatokat tesz a hallgató további felkészülésére vonatkozóan. A tevékenységek közös megtervezése során meghatározó alapelv a fokozatosság (pl. megfigyelések párban, egyedül; óratervezés közösen, párban, egyedül; csoportos, páros reflektív megbeszélések; egy téma átfogó tervezése, a tapasztalatok elemzéséhez kötődően a tevékenységek részekre bontása, reflexiója). A jelöltek sokszor nem látják tisztán erősségeiket, gyengeségeiket; a hospitálások során a látottakra vonatkozó kérdéseik kevésbé kimunkáltak, jellemzően megfigyelnek és utánzással tanulnak. Ezek a tapasztalatok önmagukkal való szembenézésre készítetik őket az alkalmasság–alkalmatlanság területén.

A vezetőtanárok visszatérő gondként említik, hogy a hallgatók felkészületlenek a szaktárgyaikból. A szaktárgyi tudás hiányosságai miatt háttérbe szorul a gyakorlat elsődleges célja, a módszertani ismeretek kipróbálása. S amennyiben egy hallgató tanítása utólagos korrekciót, újratanítást igényel, az komolyabb elcsúszást eredményez a további haladásban.

A hallgatók szakmai felkészültségét számtalanszor rontja el a nem kifejező beszédmód, a hatástalan, sikerületlen megszólalás. Az olvasás pontossága, a helyes kiejtés iránti igény, a rosszul értelmezett tagolás és a helytelen prozódia inkább romlani látszik, ezt bizonyítják Adamikné Jászó Anna pedagógusjelölt hallgatók körében körülbelül 10–10 év különbséggel végzett vizsgálatai (*Adamikné 1991*). Ezek mögött a jelenségek mögött a nyelvi/nyelvtani ismeretek és – ettől nem függetlenül – a rendszerező gondolkodás hiánya, töredezettsége, az iskolai szóbeli feleletek, megszólalások visszaesése is egyértelműen tapasztalható. A stílusregiszterek helytelen alkalmazása nem is elsősorban nyelvi, hanem inkább illetlenségi, ízlésbeli kérdés, a korstílusnak is függvénye.

A pedagógiai döntéseknek sajátos jegye, hogy többségüket a pergő interakció folyamatában és pillanatok alatt kell meghozni. A nyelvi regiszterváltások, a viták menedzselése, az empátikus beszédmód, a kommunikációs beleélő képesség minden iskolaszakaszban és nevelési területen elengedhetetlen. Fontos döntés volt, hogy a felsőoktatásban a tanárjelöltek kapjanak nyelvi-kommunikációs ismeret- és készség-/képeségfejlesztést. Az anyanyelvi ismeretek – jelenleg kritérium jellegű képzési követelményként – magukban foglalják az anyanyelvi (gyakorlati kommunikációs, beszédtechnikai, retorikai, helyesírási) készségek fejlesztését és a nyelvi attitűdöt alakító, értelmező ismereteket.

Az osztálytermi és az iskolai kommunikáció műfajainak sikeres alkalmazása alapvető szakmai követelmény a tanári munkában. A magyarázatok, kérdések, feladatutasítások tervezésé-

ben meghatározóak az életkori sajátosságok, tanulócsoportok, nemek közötti különbségek. Erre a jelöltek figyelmét már a hospitálás szakaszában fel kell hívni, és a későbbiekben mind tudatosabban alkalmaztatni. A társalgási alapelvek betartatására – helyzetéből adódóan – leginkább a tanárnak van lehetősége, emiatt fontos a tudatos odafigyelés és az önreflexió (Herbst 2008). Az osztályteremben zajló tanári kommunikáció elemzésének feladata az odaillő és az oda nem illő elemek tisztázása. A tanári szerepben a Grice által megfogalmazott együttműködési alapelv legalább olyan lényeges, mint bármelyik, tanítási órán kívüli interakcióban. A mennyiség, a minőség, a kapcsolat és a modor kategóriájához tartozó maximák alkalmazása alapvető fontosságú. Ilyen például a bőbeszédű, nem lényegre törő tanórának (mennyiség), a sok kitérőt tartalmazó (relevancia) vagy a meggyőződést nélkülöző magyarázatnak (minőség), a rossz kérdezőtechnikának (mód) az oktatás eredményességét befolyásoló szerepe.

A 15 óra nem ad lehetőséget arra, hogy a jelöltek megnyugtató szintű rutint szerezzenek a fegyelmzés és a konfliktuskezelés, az osztályozás/értékelés, az osztályfőnöki tevékenységek, a differenciált foglalkozások, a tanórán kívüli tevékenységek területén, s hogy érdemben bekapcsolódjanak az intézmény életébe. Mindezek ellenére a hallgatói visszajelzések arról tanúsodnak, hogy egyetemi tanulmányaik rendkívül hasznos elemeként élik meg a gyakorlatokat. A zárótanítást követően a jelölt, a vezetőtanár és az egyetemi képző megbeszéli, elemzi az adott órát, majd az egyes kompetenciaterületek alapján a hallgató gyakorlatán történt fejlődésről beszélgetnek, erősségeket, fejlesztendő területeket azonosítanak, amelyek az összefüggő egyéni gyakorlatra tanulságul szolgálhatnak, s az egyéni gyakorlat elvégzendő feladatait ki is jelölik. A megbeszéléstől jegyzőkönyv készül, ami a következő félév elején a mentortanár tájékoztatásául szolgálhat. Az egyéni gyakorlat során a mentorálás – ha már az ismert közegben történik – zökkenőmentesebb kezdést és nagyobb szabadságot jelent a felek számára.

Az összefüggő egyéni gyakorlat alatt a hallgatók már nagyobb önállóságot kapnak a tanítási és nevelési folyamat megtervezésében és lebonyolításában. Nagyon pozitív, és korábban nem alkalmazott elem, hogy az egyéni gyakorlatot a hallgatónak az egyik szakjából az 5–8., a második szakjából pedig a 9–12. évfolyamon kell végeznie, így tapasztalatot szerezhethet mindkét korosztály sajátosságairól. Szintén érdekes és tanulságos pedagógiai feladat egy tanulói portré készítése: a hallgató kiválaszt egy diákot, akit aztán huzamosabb ideig megfigyel, és akivel interjút készít.

A jelölt a mentorával és az egyetemi gyakorlatvezető oktatóval együttesen alkotja meg fejlesztési tervét. A szereplők pozitívként élik meg az egyéni gyakorlat során a bővülő lehetőségeket pedagógiai kérdések megbeszélésére, kollegiális kapcsolatok kialakítására és szakmai párbeszéd folytatására, így fokozatosan nyitottabbak és felkészültebbek lesznek pedagógiai problémák megoldására. Növekvő bizalmat feltételez a gyengébb kontroll is. Az egyes órákra való felkészülés felügyeletének kérdésében nagyobb a változatosság, mint a tisztán tanítási szakaszban. Némelyik mentor minden egyes órára részletesen reflektál az előkészítő szakaszban és a tanítás után is, mások nagyobb szabadságot adnak a jelöltnek. Mivel a mentor a tanítási óráknak már nem mindegyikén van jelen, ha felelősséggel akarja követni a tanulócsoport előrehaladását, akkor a legbiztosabb módszer a tervezet alapján történő megbeszélés a foglalkozás előtt és után. S bár a munkamódszer meghatározóan a mentor személyiségéből fakad, a jelöltek eltérő alkata, felkészültsége miatt lehetnek különbségek.

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során hangsúlyosan jelen kell lennie a szaktárgyhoz nem kapcsolódó pedagógiai tevékenységeknek. Ehhez javaslatlistákat kapnak a tanárjelöltek, s a mentor segítségével az alábbi szempontokhoz rendelnek az intézményi sajátosságokhoz igazodó feladatokat: részvétel értekezleteken, a munkaközösségek éves aktuális feladataiban, a felvételi eljárás egyes részeiben, versenyek megszervezésében, szakköri tevékenységben, kapcsolat az iskolapszichológussal, a gyermekvédelmi felelőssel, iskolán kívüli tapasztalatszerzés, színház- vagy múzeumlátogatás szervezése, ismerkedés az iskolai dokumentumokkal, tanulságos nevelési helyzetek elemzése. A szereplők e gyakorlat egyértelmű előnyének érzik az intenzív fejlődést, hátrányának viszont túlméretezettségét egyéb egyetemi kötelezettségek mellett (diploma- és portfólióírás, további egyetemi feladatok).

Megfontolásra érdemes dilemma az egyéves összefüggő egyéni szakmai gyakorlat hossza, funkciója és illeszkedése a fogadó intézménynek és magának a mentornak a szakmai fejlődésébe. Ilyen hosszú idő már a mentor és az érintett tanulócsoporthoz viszonyítva is alakítja: egy év kihagyás a közös munka folyamatosságában elveheti a mentortanárral és diákjával jó kapcsolatából, változhat a tanuláshoz, a tantárgyhoz való viszony, nem beszélve a szülők reakciójáról.

2.4. A gyakorlat értékelése

A hazai pedagógusképző intézmények számára a 8/2013-as EMMI rendeletben részletesen meghatározott, hogy milyen kompetenciák birtokában kell lennie a diplomás pályakezdő pedagógusnak. Az általánosan használt értékelési szempontok, így *A tanári szakok közös követelményei és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményei* (8/2013. EMMI rendelet) a pozitív dimenzióban mozognak, vagyis a jó tanári teljesítményt írják le.

Érdemes átgondolni, hogy milyen típusú és módszerű értékelés ösztönöz a minőségi munka, az önálló, felelős tanári döntések irányába, és hogyan válhat az értékelés mindennapi gyakorlattá – külső értékelők nélkül is – a leendő tanárok további pályáján. Még nem eléggé kidolgozott és erős a kapcsolat a gyakorlat alatti formatív és a gyakorlatot záró szummatív értékelés kritériumai között.

A jelölt tevékenységeinek értékelésére általában a következő módszereket használják (*Bikics 2014*):

- *Önértékelés*: A jelölt saját maga megítéli, hogy szerinte milyen mértékben tudta teljesíteni a szttenderdeket. Bár egyszerűen megvalósítható, de bizonytalan információkhoz lehet általa jutni.
- *Tesztelés*: a jelölt tudásbeli, reflexiós és értékelési képességeit lehet viszonylag objektíven megmérni, azonban a ráfordított idő és előkészítés nagyon jelentős.
- *Megfigyelés és megítélés*: A jelöltet szakmai cselekvése közben a tanárképzők, csoporttársak megfigyelik, és megítélik, mennyire képes a jelölt teljesíteni a követelményeket. Előnye, hogy szövegesen meg lehet fogalmazni a gyakorlathoz munkájában tapasztalt erősségeket és gyengeségeket, de nem standardizált, s nem azonos feladatokra épül, így nem ad összehasonlítható értékeket.
- *A diákok megkérdezésével és/vagy a teljesítményük alapján* mérik fel, megfelelően tudták-e a tanárjelöltek a szttenderdeket teljesíteni. Hátránya, hogy bizonytalan az összefüggés a tanári kompetencia, a tanári cselekvés és a diákok tanulása, tapasztalatai között.

- *Portfólió*: A vezetőtanár és mentor irányításával végzett gyakorlatok során gyűjtött tapasztalatok összegzése, ami jó eszköze a reflexiónak is. A portfólióban a szakképzettség képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) meghatározott, a fejlesztendő nyolc kompetencia elérésének adott színvonalát kell a jelöltnek bemutatnia.

A szummatív értékelés a kurzus végén alkalmazott mérési eszköz, amely egy adott személy teljesítményét foglalja össze. A vezetőtanár a tanítási gyakorlatot szövegesen és gyakorlati (öt-fokú) jeggyel értékeli – az egyéni fejlődés és a fokozatosság figyelembevételével – a szaktárgyi/pedagógiai felkészültség, a tanítási tevékenység, a tanulókkal való bánásmód, valamint a munkafegyelem, a felelősség- és hivatástudat alapján. Az összefüggő egyéni gyakorlat értékelésének alapja a fejlesztési terv, amelyben a gyakorlat kezdetekor a gyakorlatvezető oktató, a mentor és a hallgató a fejlesztendő területeket határozzák meg (*Szivák – Lénárd – Rapos 2011: 17*), majd záráskor az ezekben elért teljesítményt értékelik a hospitálások dokumentálása, elemzése, szakonként a tanítási/tanulásegítési feladatok elvégzése, dokumentálása, reflektív elemzése és a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátása, dokumentálása, reflektív elemzése részterületek alapján. A gyakorlatot vezető tanártól és a gyakorlatok helyszínétől függően a jelölt munkáját értékelő tevékenység kidolgozottsága különböző. A gyakorlatvezető számára az is etikai dilemma, hogy eltanácsolhat-e bárkit az egyetemi képzése végén a pályáról. Az alkalmatlansággal való szembesülés (és a gyakorlatot vezető pedagógus részéről a szembesítés) túl kései visszajelzés – a hallgató már annyi időt, energiát szánt erre, hogy a váltás rendkívüli áldozat a részéről.

Ezért az indikátorokhoz kötött formatív értékelésnek a mainál lényegesen nagyobb szerepet kell szánni, hogy kialakuljon az önfejlesztő tanári magatartás. Minden kétséget kizáróan bebizonyosodott (*Black és William 1998*), hogy a folyamatos visszajelzéssel a formatív értékelés segíthet abban, hogy a jelöltek tanulását előrevigye, ezáltal teljesítményüket javítsa. Szükség lenne egy az összes tanári kompetenciaterületre és indikátoraikra kidolgozott, a gyakorlatok során alkalmazható fejlesztő feladatgyűjteményre és értékelési útmutatóra, amelynek létrehozásával lehetőség teremthető egy pontosabb értékelésre és a jelölti teljesítmények összehasonlítására. Ahhoz, hogy a gyakorlók tanuló tanítási tevékenysége értékelési kritériumként funkcionálhasson, konkrét tervezési, szervezési, tanulásfejlesztési, felmérési stb. tevékenységekre építő, részben közös, részben választható fejlesztő feladatokra lenne szükség.

Egyelőre még csak formálódik az értékelés egységessége, valamint a partnerek (a képzőhelyek, a gyakorló intézmények, a gyakorlatvezetők) közötti szorosabb horizontális és vertikális együttműködés, bár ez előfeltétele annak, hogy a tanárjelöltek a különböző intézményekben eltöltött gyakorlatuk alatt egymásra épülő, egymást kiegészítő módon, de a képzés végére teljes komplexitásában birtokolják a tanári kompetenciákat.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1991): *A kiejtési norma érvényesülése főiskolai hallgatók beszédében*. In: Kemény Gábor és Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 169–176.
- Bikics Gabriella (2014): *Pedagógus kompetenciák rendszerezésének és mérésének elmélete és gyakorlata a német tanárképzésben*. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok*. PTE BTK, Pécs. 181–201.
- Black, Paul – William, Dylan (1998): „*Assessment and Classroom learning*”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No.1. 7–74.
- Gombocz Orsolya (2004): *Pályakezdő pedagógusok problémái az ezredfordulón*. In: Mester és tanítvány 4. 83–92.
- Herbst Mária (2008): *Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban*. In: *Anyanyelv-pedagógia* 3–4.
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* (Barber, Michael – Mourshed, Mona) McKinsey and Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Szivák Judit (2003): *Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei*. In: *Iskolakultúra* 5. 88–95.
- Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2011): *Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – Módszertani ajánlás*. In: *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. III. kötet. A mentorképzés tartalmáról. Szerk. M. Nádasi Mária. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 17–26.

Tompa Zsófia¹

(Köz)nevelés és növekedés – poézis és pedagógia

Néhány gondolat a köznevelési kapcsolattartás útjairól,
formáiról a PPKE BTK Tanárképző Tanszékén

1. „Kezdetben volt a kapcsolat”

A János-evangélium nyitómondatát² parafrázáló fejezetcím *Martin Buber* meghatározó könyve, az *Én és Te*³ nyomán különböző alakváltozatokban bukkan fel az emberi kapcsolataink gyógyulására fókuszáló lelkeségi, pszichológiai írásokban, és gyakran találkozhatunk vele a személyes és az ettől elválaszthatatlan kapcsolati élet megakadásain, sebzettségain oldani hivatott pszichodráma- és bibliodráma-csoportok mottójaként is. Talán Moreno⁴ sokat idézett gondolata „Kezdetben volt a találkozás”⁵ – is az alábbi buberi gondolat variációja, de mindenképpen rokona annak:

„A Te kegyelem által találkozik velem – hiába keresném, hogy megtaláljam. De az, hogy kimondom az alapszót neki [a buberi alapszó az »Én-Te« (T. Zs.)], lényem legmélyebb cselekedete.

A Te találkozik velem. De én lépek közvetlen kapcsolatba vele. Így a viszony választatás és választás, szenvedő és cselekvő egyben. Hiszen az egész lényünkkel végzett cselekedetet szükségképpen szinte csak elszenvedjük, ugyanis az ilyen cselekedet minden rész-cselekvés és így minden – a rész-cselekvések határán ébredő – cselekvésérzet megszűnését jelenti.

Az Én-Te alapszót csak egész lényével mondhatja az ember. Önmagam egész lényem koncentrációja és összeolvadása soha nem történhet általam, és soha nem történhet nélkülem. A Te által leszek Én-né. S hogy Én-né leszek, mondom: Te. Minden valóságos élet – találkozás.”⁶

¹ Tompa Zsófia irodalomkutató, magyartanár, a PPKE BTK köznevelési kapcsolattartási referensként a Vitéz János Tanárképző Központ munkatársa a Tanárképző Tanszéken. Irodalomkutatóként az irodalom teljes világa érdekli, de elmélyültebben foglalkozott egykori tanára, Beney Zsuzsa életművével, valamint a PPKE Babits Kutatócsoport tagjaként Babits Mihály levelezésének kritikai kiadásával. Doktori értekezését (PPKE BTK IDI 2016) az erdélyi magyar líra vándormotívumainak vizsgálatából írta *Tisztuló (torz)kép: (Meg)új(uló) olvasatok Tompa László életművében* címmel. Magyartanárként célja, hogy tanítványait a szöveg szeretetére és az élet igénlésére vezesse el. Köznevelési kapcsolattartási referensként azon dolgozik, hogy a tanszék, a kar és a gimnáziumok kapcsolata kultúrán és lelkeségen alapuló valóságos kapcsolat lehessen. 2016 óta tanul a Magyar Pszichodráma Egyesület Bibliodráma Tagozatának bibliodráma-vezető képzésén.

² „Kezdetben volt az Ige.” (Jn1, 1)

³ Martin Buber, *Én és Te*, Bp., Európa, 1994.

⁴ Jacob Levy Moreno (1889–1974) pszichiáter, a pszichodráma-módszer megteremtője.

⁵ „Kezdetben volt a létezés, de a létezés nincs létező lény vagy dolog nélkül. [...] Kezdetben volt a tett, de a tett nincs cselekvő nélkül, nincs olyan tárgy nélkül, amelyre a tett irányul, és olyan »te« nélkül, akivel a cselekvő találkozik. Kezdetben volt a találkozás.” (Jacob Levy Moreno = Mi a pszichodráma?, <http://www.pszichodrama.hu/a-pszichodramarol/mi-a-pszichodrama> (Utolsó megtekintés: 2018. 02. 23.))

⁶ Buber, *i. m.*

Vajon hogyan lehetséges egy egyetem és egy gimnázium többé-kevésbé kötelező és többé-kevésbé formális érintkezési formáit valóságos életté, valóságos találkozássá tenni? Hiszen a köznevelési kapcsolatok alapvetően részcselkvések determináltságában jönnek létre, szerződések és keretszerződések, anyagi vonatkozású bürokratikus útvesztők, korunk diktálta reklámtevékenységek, az egyetemek felvételi kampányidőszaka szabta kényszerűségek és a köznevelési intézmények pályaorientációs kötelezettségeinek a présében. Vajon hogyan valósulhatnak meg ennyi formális és érdekezérelt érintkezés között a párbeszéd valóságos formái? Azok a formák, amelyek nélkül csak kényszerűen érintkezünk, de valójában nem találkozunk egymással.

Mert „az ember természete szerint nyitott, dialogikus lény. Ebből fakadóan az igazi párbeszéd ember és ember, Isten és ember, embersoportok, vallások és kultúrák, szövegek és olvasók között nem maradhat pusztán a szavak szintjén, nem lehet pusztán az aktuális probléma kezelésének az eszköze: szükséges, hogy létbeli, életadó kommunikáció legyen. Globalizálódó világunk számtalan problémájának megoldása múlhat azon, hogy képesek leszünk-e a másikra mint önmagunk másik-jára, önmagunk kiteljesítőjére tekinteni. Amennyiben identitásunkat kapcsolataink alapozzák meg, érdemes elgondolkoznunk azon, kihez, mihez, milyen módon kapcsolódunk, és vajon miféle egység és miféle különbség a feltétele, illetve eredménye a dialógusainknak.”⁷

Ahogy egy személy identitása alapvetően kapcsolataiban gyökerezik, úgy egy intézmény identitásában is meghatározó, hogy hogyan valósulnak meg intézményközi kapcsolatai. Ez a tanulmány azokat az utakat rajzolja fel, amelyeken és ahogyan Tanárképző Tanszékünk járni, a köznevelési intézményekhez eljutni, velük találkozni szeretne – és teszi ezt olyan idézetekkel, amelyek közelében talán bárkinek jó kicsit elidőzni. Hiszen az irodalom a tűz körül született: közösségben, az elidőzés művészetében fogant. Napjainkban pedig épp e két ősi, megtartó alapélmény van eltűnőben: a valóságos közösség és az elidőző szemlélődés.

2. Utak és iránytűk

Azokat az intézményi, hivatali előadókat, akik valamely ügynek intézői, napjainkban referenseknek nevezik. A felsőoktatási intézményekben a köznevelési intézményekkel való kapcsolattartás feladatai is részben ilyen referens munkakörbe tartoznak. A referens szó tövét jelentő latin *refero* ige eredeti jelentése: 'visszavisz', 'visszahoz', 'visszavezet'; 'feleletet, választ vagy üzenetet hoz'; 'valamiért felel'; 'valamit illetékes helyére visz'; 'valami szokásból kimentet, elveszettet helyreállít'.⁸ Ez az eredeti jelentés megmutat valamit az „ügyek” és az „ügyintézés” – esetünkben a köznevelési kapcsolattartás „ügyének” – eredeti rendeltetéséből és méltóságából.

⁷ „Kezdetben van a kapcsolat”: *Interdiszciplináris dialógus a dialógusról*, szerk. Farkas Edit, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartomány, 2013.

⁸ Forrás: Finály Henrik, A latin nyelv szótára, <http://latin.oszk.hu/cgi-bin3/index.cgi?function=index> (Utolsó megtekintés: 2018. 02. 26.)

Szükség is van arra, hogy visszatérjünk az eredeti jelentés forrásához, hiszen a különféle ügyintézés bonyolult szálaiból összegubancolódott világunkban mindnyájan átélhetünk egyfajta fókuszvesztést. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy az intéznievalók hálójában már nem is magára az adott dologra, feladatra figyelünk, vagy nem a másik félre, aki velünk szemközt áll, hanem az ügyek lebonyolítására. Hogy ügyeink lettek – feladataink és kapcsolataink helyett. Ekként a diákok életében is a világmegismerés, a valamihez kapcsolódás örömét egyre fiatalabb kortól kezdve taktikus és kíméletlen felvételi pontgyűjtő hajsza veszi át, melyben a tisztánlátást nem növeli a felsőoktatási intézmények hallgatókért folyó harca sem.⁹ Mindezek présében és hangzavarában egyre kevésbé tudják a gimnazisták meghallani, hogy valójában milyen utak és hivatások felé vezetnék őket belső iránytűik, vágyaik: hogy mi az, amivel a szívük mélyén valóban kapcsolatban állnak. Pedig – ahogy *Babits Mihály* írja –:

„[...] vágyad az Isten szava benned,
mutatva, hogy merre rendelte menned.”¹⁰

A sok szálon a pályaaorientációra fókuszáló köznevelési kapcsolatápolásban is fontos iránytűnk lehet e két sor. Segítségünkre lehet abban, hogy célunk ne az legyen, hogy mindenáron embereket halásszunk egy intézménynek, hanem „emberek halászaként” abban segítünk a diákokat, hogy saját útjukat – keresztény gondolkörben azt az utat, amelyen Istenhez találhatnak – felismerjék, megtalálják. Ahogy a tanító – vagy eredendően nem tanító, de történetük során azzá vált – szerzetesrendek jelmondatai is mindenekelőtt ebben határozzák meg a rend tagjainak (és így közvetve a nevelésnek is) elsődleges feladatát. Csak miután az égre – vagy (ami ugyanaz) a szív közepére – helyeztük a fókuszot, indulhatunk el konkrét feladataink, „ügyeink” felé:

„*Ora et labora!*” – „Imádkozzál és dolgozzál!”¹¹;
 „*Ardere et lucere!*” – „Lángolj és világíts!”¹²;
 „*Ad omne opus bonum parati*” – „Minden jó ügyért készen”¹³;
 „*Ad maiorem Dei gloriam*” – „Mindent Isten nagyobb dicsőségére”¹⁴;
 „*Pietas et litterae*” – „Kegyesség és tudomány”¹⁵
 „*Cor unum et anima una in Corde Jesu*” – „Egy szív, egy lélek Jézus szívében”.¹⁶

⁹ Egy megyei felsőoktatási kiállításon hallottam az alábbi mondatot egy diáktól: „Hagyja csak, úgyis tudom, mit akar mondani. Minden intézmény azt állítja magáról, hogy nekem ott lesz a legjobb.”

¹⁰ Babits Mihály, *Szimbólumok (stanzák): 1. Ne mondj le semmiről*, Nyugat, 1910/20.

¹¹ A bencések jelmondata.

¹² A ciszterciek jelmondata.

¹³ A premontreiek jelmondata. (Az „ügy”-ként fordított szó eredeti tartalma természetesen nem azonos a napjainkban adminisztratív jellegűvé szegényedett „ügy” szóval. Az *opus* jelentése 'munka', 'mű, amin az ember dolgozik', 'tett', 'cselekedet'. Vö.: Finály, *A latin nyelv szótára*, <http://latin.oszk.hu/cgi-bin3/index.cgi?function=index>. (Utolsó megtekintés: 2018. 03. 02.)

¹⁴ A jezsuiták jelmondata.

¹⁵ A piaristák jelmondata.

¹⁶ A Szent Szív Társaság (Sacré Coeur nővérek) jelmondata.

Ha belső iránytűnket egy irányba hangoljuk, akkor indulhatunk el az intézményközi kapcsolatépítés valóságos találkozásokat hozó útjain. Mindenki a magáén – és mégis egyfelé.

„A kör kerületén vagyunk, és sugárirányban haladunk az igazság felé. Pont azáltal kerülünk egymáshoz is közelebb, hogy saját utunkon előrébb tartunk.”¹⁷

2.1. Vezetőtanári/mentortanári kapcsolatok

Mikor tizenkilenc éves koromban egy évre Norvégiába mentem, nagynéném – hivatását tekintve matematika szakos kiváló pedagógus¹⁸ – azt mondta indulásom előtt: „Úgy élj és cselekedj kint, hogy nekik te leszel Magyarország.” Ha egy gyakorló tanárjelölt egy gimnázium aijtaján belép, vele valójában egy egész tanszék, egy egész egyetem lép be az ajtón: a tanárjelölt és a vezetőtanárral kapcsolatot tartó egyetemi munkatársak ugyanis a gyakorlóléphet biztosító iskolának és a hallgatót fogadó vezetőtanárnak az egész egyetemet jelentik. Mivel egy pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményben a köznevelési kapcsolattartásnak messzemenőnkig a gyakorlótanítások jelentik a legszemélyesebb, legintenzívebb formáját, így kiemelten fontos, hogy a tanítási gyakorlatot kísérő a vezetőtanár figyelemben, megbecsülésben, hálaiban részesüljön. Ezt a hálat leginkább személyes jelenléttel, a gyakorlat során a vezetőtanár meglátogatásával, meghallgatásával és a neki mondott személyes köszönettel tudjuk kifejezni.

*„Ne várj nagy dolgot életedbe,
Kis hópehelyek az örömök,
Szitáló, halk szírom-csodák.
Rajtuk át Isten szól: jövök.”¹⁹*

Minden ilyen találkozás során hangsúlyozzák a vezetőtanárok, hogy jelenlétünket megbecsülésnek érzik. Kis gesztusnak²⁰ tűnhet egy ilyen látogatás, de a felsőoktatási intézménnyel folytatott, alapvetően személytelen, papíralapú kapcsolatukba személyes örömet hoz, talán a fent idézett *Reményik*-vers lelkületét is. Fontos ezekkel a látogatásokkal kifejeznünk a vezetőtanáraink iránti megbecsülésünket, mert egy gyakorló tanárjelölt befogadása a vezetőtanár részéről mindig áldozathozatalt jelent: lemondást arról, hogy a tanár osztályával/osztályaival a kijelölt időszakban a saját módszerei szerint haladjon; elengedését – ezekre a tanórákra mindenképp – a tanítványaival kialakított szorosabb kapcsolatnak és együttműködésnek; vállalását annak, hogy a gyakorlótanítás ideje alatt szinte szükségképpen lassabban, de minden-

¹⁷ „Kezdetben van a kapcsolat”: *Interdiszciplináris dialógus a dialógusról*, i. m.

¹⁸ Dr. Tompa Klára (1948–2007) matematika szakos kiváló tanár, pedagógiai doktor, oktatáskutató és -fejlesztő pedagógus.

¹⁹ Reményik Sándor, *Csendes csodák* = R. S. *Összes versei*, Bp., Evangélikus Sajtóosztály, 1999.

²⁰ Bár meg kell jegyezni azt is, hogy a látogatás idején túl az oda- és visszautazással töltött idő adott esetben szintén nem kis energiabefektetéssel és áldozattal jár az egyetemi oktató részéről, figyelembe véve azt is, hogy egy félévben 40-50 hallgatónk is végzi iskolai gyakorlatát valahol az országban, s hogy ezeket a látogatásokat oktatási feladataik mellett, külön juttatás nélkül teszik meg oktatóink. (Ezeknek a körülményeknek a bemutatásával nem saját erőnket szeretnénk hangsúlyozni, hanem arra szeretnénk rámutatni, hogy valóban mennyire fontosnak tartjuk tanszékünkön a személyes látogatásokat, melyek az órátközések miatt sajnos így sem valósíthatók meg maradéktalanul.)

képpen máshogy történik majd meg az adott témakör feldolgozása; idő és energia fordítását a tanárjelölttel való minőségi, reflektív megbeszélésekre; a gyakorlatvezetéssel járó adminisztratív ügyek intézését; s végül, de egyáltalán nem utolsósorban egyfajta „kiszolgáltatottság” vállalását is, hiszen a tanárjelölt előtt a vezetőtanár órái és módszerei – s mivel emberek vagyunk, megkerülhetetlenül hibái is – nyitott könyvvé válnak.²¹

Mindezen vezetőtanári fáradozások mellett kiemelt említésre méltó a mentorálási folyamat lényege: pedagógiája. Hallgatóink tanítási gyakorlatokról szóló visszajelzései arról tesznek tanúságot, hogy még a tanárrá válásnak ebben az utolsó fázisában is vezetőtanáraiktól mindekenélőtt mint emberektől kapnak példát: a szakmai szempontoknál is erősebben marad meg bennük és épül be saját pedagógiájukba az, ami vezetőtanárjuk emberi minőségében megéri őket.

Erre a pedagógiai helyzetre is igaz tehát e *Karácsony Sándor-i* gondolat:

„[...] a nevelésben nem a tudományosan igazolt ismeretek rendszeres oktatása a lényeg, hanem a nevelési alapviszony: az, amelyen a nevelő és növendéke közötti társas lelki kapocs létrejön.”²²

Ahogy a mentor, mentorálás szavunk gyökerét adó latin *mens* szó eredeti jelentése is jóval mélyebb és tágasabb a pusztá ’értelem’-nél – a *mens* ’a lélek mint gondolkodó és ítélő erő, a felsőbb szellemi tehetségek összege’, ’szellem’ és ’eszmélés’²³ –, úgy a mentortanár is sokkal többet tanít vagy ad át akár öntudatlanul is pusztá módszereknél, szaktárgyi vagy szaktárgy-pedagógiai tudásnál: önmagát adja. Hiszen a pedagóguslét elsősorban nem foglalkozás vagy munkakör, hanem szellemi-lelki szituáltság. S ha egy hagyományos (köz)nevelési helyzetben igaz az – és igaz –, hogy „a diák nem a tantárgyat tanulja, hanem téged tanul”²⁴, úgy igaz ez a pedagógiai kapcsolatok e speciális helyzetére, a mentorálásra is.

A pedagógussá válás ezen utolsó – de nem végső – fázisában a tanárjelölt az iskola valóságában tapasztalja meg a tanítás könyvből nem tanulható szellemi és kapcsolati alapélményeit, de éppen így kihívásait is. Szembesül azzal, hogy minden igyekezetével együtt törekény és tökéletlen ember, akinek az önvizsgálat, az önművelés, az önnevelés és a szeretetben való növekedés jegyében folyamatosan dolgoznia kell önmagán. A gyakorlótanítás során igen valóságosan megélheti a tanárjelölt, hogy egy-egy pedagógiai folyamatban megkerülhetetlenül kudarcaink is vannak. De ezzel egy időben arról is tapasztalatot szerezhet, hogy – Németh László gondolataival élve – erőtartálékainkat gyakran akkor ismerjük meg, amikor egy harcot elveszítünk.

²¹ A mentorálás áldozatokat igénylő aspektusai mellett vezetőtanáraink gyakran számolnak be a gyakorlatkísérés örömeiről is: arról, hogy a gyakorlatvezetés szakmai felrészülést, új gyakorlatok, módszerek megismerését jelenti számukra.

²² Trencsényi László egyetemi oktató Karácsony Sándor pedagógiájáról szóló (mondatszerkezetileg kicsit átalakított) szavainak forrása: Lélektől lélekig: *Karácsony Sándor pedagógiája*, http://www.tani-tani.info/lelektol_lelekig (Utolsó megtekintés: 2018. 03. 04.)

²³ Finály, *A latin nyelv szótára*, <http://latin.oszk.hu/cgi-bin3/index.cgi?function=index> (Utolsó megtekintés: 2018. 03. 04.)

²⁴ A pályalkalmassági vizsgákon zajló felvételi beszélgetések során arra a kérdésre, hogy „miért szeretne tanár lenni?” szinte kivétel nélkül valamennyi jelentkező úgy kezdi válaszát, hogy „mert volt egy csodálatos tanárom”. Sőt, legutóbb egy államvizsgán találkoztam ezzel a felelettel arra a kérdésre adott válaszként, hogy „miért ezt a területet választotta szakdolgozati témaként?»: „azért – hangzott a felelet –, mert a gimnáziumi tanárom szerette ezt a témakört, és ezért én is szerettem”.

*„A vereség megtisztít, fölemel, közelebb hoz magamhoz, s kitárja előttem az életet.
A győztes természetesnek tartja, hogy nem halt meg, a vesztes élvezi, hogy él.”²⁵*

Ebben a folyamatban, ebben az önmegismerési küzdelemben a vezetőtanár jelen van, de nem megoldója a felmerült problémának. Az órákon a tanárjelölt saját döntéseinek felelős szabadságában áll, és belül kell azokat a szellemi-lelki erőforrásokat megtalálnia, amelyekkel oldani tud egy nehéz helyzetet.

*„Négykézláb másztam. Álló Istenem
lenézett rám és nem emelt föl engem.
Ez a szabadság adta értenem,
hogy lesz még erő, lábraállni, bennem.”²⁶*

A vezetőtanár pedagógiailag egyáltalán nem kis kihívást jelentő feladata, hogy megadja, meghagyja a tanárjelölt szabadságát a hibázásra, és hogy megtartó háttérként biztosítsa a szellemi szabadságot arra is, hogy a gyakorlótanár megtalálja hibája kijavításának lehetséges útjait. A gyakorlótanítás folyamata a tanárjelölt számára annak megtapasztalási folyamata is, hogy a tanárlet sohasem befejezett, kész állapot, hanem folyamatos készenlét, az alakulás, a növekedés terepe. Hogy a tanár maga is: növendék.

Jelen tanulmányban ezen a ponton szeretnénk köszönetet mondani annak a több száz pedagógus kollégának, akik a PPKE BTK Tanárképző Tanszékének negyedszázados fennállása óta megnyitották osztályaik ajtaját gyakorló tanárjelöltjeink előtt, és szeretettel végzik a vezetőtanárság pedagógiailag igen összetett feladatát. A gyakorlótanítások látogatása mellett köszönetünket próbáljuk kifejezni nekik azzal is, hogy ünnepeken köszöntő leveleket írunk nekik, s hogy rendszeresen invitáljuk őket egyetemünk kulturális, tudományos programjaira. Ezek a gesztusok reményeink szerint a köznevelési kapcsolattartás egy-egy élő útját jelenthetik számukra.

Hiszen karunkon már a vezetőtanárok kiválasztása, felkérése is személyes kapcsolatok, szakmai ismeretségek, sokszor élő barátságok alapján történik.

*„A lábujjhegyre ágaskodó nem áll sokáig,
a nagy léptekkel rohanó nem megy sokáig,
a fénybe álló nem lesz fényes,
a magát-hirdető nem lesz híres,
a magát-dicsérő nem lesz dicső,
a magát-kínáló nem lesz vezető.”²⁷*

Ezeknek a választott vezetőknél a körét szeretnénk tágítani a közeljövőben egy évek óta aktívan tanító, pázmányos öregdiákokból álló alumni-mentortanári hálózat létrehozásával.

²⁵ Németh László (1934): *Ember és szerep*. Kecskemét, Tanú-kiadás.

²⁶ József Attila, [*Négykézláb másztam...*] = J. A. *Összes versei*. Bp., Szépirodalmi, 1971, 380.

²⁷ Lao-Ce, *Tao Tè King – Az Út és Erény könyve*. Ford. Weöres Sándor, Bp., Tericum, 2001.

Úgy reméljük, hogy az a kétirányú kötelék, mely egyrészt jelenlegi munkahelyükhöz (iskolájukhoz), másrészt egykori egyetemükhöz fűzi az öregdiák pedagógusokat, biztos alapja lehet egy hosszú távú mentortanári kapcsolatrendszernek.²⁸ Hiszen – *Kölcsey* szavaival élve:

„Nincs szebb kora az emberiségnek, mint az első ifjúság évei. Azon láncok, melyek akkor köttetnek, nem szakadnak el örökké, mert nem a világban kerestünk még akkor barátokat, hanem barátainkban leltük fel az egész világot.”

2.2. Partner(intézmény)ek a (köz)nevelésben

*„Mondok egy példát: épp most rendezem sajtó alá pedagógiai regényét [Karácsony Sándorét], a Holdbeli diákéletet, ez nagyon érdekes mű. Elmondja, hogy egy kamasz fiú keresi, hol is lehetne rendes iskolát találni, s a valóság elől az álmok világába menekül: a Holdban talán, ott alkotja meg hát először képzeletben. Debreceni diákélményeivel kezdi, aztán elmeséli, hogy csalódott a felnőttekben, a barátaiban, és végül odáig jut, hogy elképzeli, miképp lehetne jobb iskolát csinálni. És ebben a holdbeli jobb iskolában is van tanár és diák, felnőtt és ifjú között egy fal, ami átlátszó ugyan, de megváltoztatja a valóságot. A tanár úgy látja, hogy a diák fertelmesen viselkedik, a diák úgy látja, hogy a tanár ok nélkül haragszik, és unalmas, és amikor végre »likat« csinálnak a falon, és elkezdenek közlekedni, akkor azt mondja a holdbeli tanárnak a holdbeli diák, hogy: unjuk a latint, tanár úr, kérem. És ezt meg lehet mondani. Hát miért unjátok? Mert nincs semmi közünk hozzá. De hát ne unjátok, most vettük a *Vulpes et ciconiá-t*, a Róka és a gólyát, nem veszed észre, hogy rólunk van szó? Neked nem jó az az étel, ahogy én feltálolom neked a latint, nekem az nem jó, ahogy te feltálolod nekem az érdektelenségedet, ahogy a rókának meg a gólyának sem jó, amit a másik ad. Értsünk szót hát, mert csak így lakhatunk jól mindketten.”²⁹*

Karácsony Sándor találó képe a tanár és a diákok közötti átlátszó, de a valóságot megváltoztató falról – melyen át utat kell találniuk egymáshoz – talán a köznevelési és a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatokra is alkalmazható. Ezekben a kapcsolatokban két világ áll szemközt egymással, és az intézményeknek bőséges feladatuk van „házon belül” is: első ránézésre tehát alig lehet találkozási, kapcsolódási pont közöttük azon a nyilvánvaló tényen kívül, hogy a középiskolás diákok jelentős része néhány év múlva valamelyik felsőoktatási intézmény hallgatója lesz. Ez a tény azonban sok kapcsolati szál felvételére és ápolására ad lehetőséget, és esélyt teremt arra is, hogy a pedagógusok és az egyetemi oktatók egymás munkáját támogassák, segítsék, kiegészítsék. Ezzel a szándékkal kötöttünk partnerintézményi szerződést tizenhat gimnáziummal, amelyek pedagógusait és diákjait igyekszünk kiemelt figyelemben

²⁸ Az első pázmányos alumni-mentortanári találkozót 2018 tavaszán rendezzük.

²⁹ Heltai Miklós ny. gimnáziumigazgató *Karácsony Sándor* pedagógiájáról szóló szavainak forrása: *Lélektől lélekig: Karácsony Sándor pedagógiája*, http://www.tani-tani.info/lelektol_lelekig (Utolsó megtekintés: 2018. 03. 04.)

részesíteni kapcsolatépítési munkánk során³⁰: megemlékezünk róluk fontos ünnepeinkkor, a tanévhez kötődő jeles alkalmakkor, kölcsönösen invitáljuk egymást kulturális és tudományos programjainkra, és nyitottak vagyunk az együttműködés további, sajátos, egyéni formáira is.³¹ Emellett – többek között a pályaaorientációs rendezvények különböző formái által – szeretnénk minél több iskolához és diákhoz eljutni. A legfontosabb, hogy ezek az eljutások és találkozások valóságos kapcsolatot jelentsenek, amelyek valóban a diákok növekedését szolgálják, s amelyekben „szót értünk egymással”, s valamiképp „jóllakhatunk mindketten”.

2.2.1. Pályaaorientációs rendezvények

A találkozások legfontosabb apropóját az iskolák pályaaorientációs napjai, rendezvényei adják. Ezek különböző formákban valósulhatnak meg, s mindegyik formának más-más előnye van.

Több térségben az adott terület Pedagógiai Oktatási Központja vagy kiemelt gimnáziuma szervez olyan jellegű pályaaorientációs rendezvényeket, ahol az ország felsőoktatási intézményei saját standoknál várják a középiskolás diákokat, pedagógusokat, szülőket. Ezek a rendezvények lehetőséget biztosítanak arra, hogy a standoknál az érdeklődők azokról a szakokról, képzésekről kapjanak részletes tájékoztatást, amelyek őket fokozottabban érdeklik, és arra is, hogy találkozzanak az egyetem különböző képzéseire járó hallgatókkal, hiszen az adott intézményt több különböző szak hallgatója is képviseli az ilyen eseményeken. De találkozási, beszélgetési lehetőség ez a pedagógusokkal és a szülőkkal is, akikre a más típusú pályaaorientációs találkozók során kevesebb személyes figyelem jut, pedig a diákok pályaválasztási, döntési folyamatának közvetlen és felelős résztvevői ők, és tapasztalataink szerint gyakran tele vannak kérdésekkel, bizonytalansággal. Ezek a rendezvények lehetőséget biztosítanak arra, hogy a szülők és a pedagógusok is jobban tájékozódjanak abban a világban, ahová a rájuk bízottakat – tanítványaikat, gyerekeiket – a közeljövőben újukra bocsátják.

³⁰ A PPKE BTK partnerintézményei: Árpád-házi Szent Erzsébet Középiskola, Óvoda és Általános Iskola (Esztergom); Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium; Budapesti Egyetemi Katolikus Gimnázium és Kollégium; Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakgimnázium; Deák Téri Evangélikus Gimnázium (Budapest); Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium (Miskolc); Németh László Gimnázium (Budapest); Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium; Óbudai Árpád Gimnázium (Budapest); Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium; Patrona Hungariae Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola (Budapest); Piarista Gimnázium (Budapest); Piarista Gimnázium és Kollégium (Vác); Szent Imre Katolikus Általános Iskola és Gimnázium (Balassagyarmat); Szent Margit Gimnázium (Budapest); Vitéz János Katolikus Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskola (Esztergom); II. Rákóczi Ferenc Gimnázium (Budapest).

³¹ Ilyen alkalmak többek között a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban tett kapcsolatépítő tanszéki kirándulásunk (erről bővebben lásd *(Vendég)szeretet a hegyen* c. írásunkat: [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/5194/file/\(Vend%C3%A9g\)szeretet%20a%20hegyen-2.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/5194/file/(Vend%C3%A9g)szeretet%20a%20hegyen-2.pdf)), a váci Piarista Gimnázium és Kollégium tanáraival és diákjaival közösen tett operátogatásunk az Erkel Színházban (a gimnázium ajándékként Erkel *Hunyadi Lászlóját* hallgattuk meg 2017. március 12-én), a budapesti Piarista Gimnázium alapításának 300 éves évfordulója alkalmából a piarista öregdiákoknak szervezett emléktábla-avatás és séta a Sophianumban 2017 májusában, igazgatói és intézetvezetői személyes találkozásunk, megbeszélésünk a Szent Margit Gimnáziumban, a II. Rákóczi Ferenc Gimnáziumban és a Piarista Gimnáziumban, vagy külön (az iskola hivatalos pályaaorientációs napján kívüli) pályaaorientációs találkozásunk a váci Piarista Gimnázium és Kollégium diákjaival. További együttműködési terveinket a tanulmány következő fejezeteiben vázoltuk fel.

A pályorientációs nap másik formája az iskolán belüli, zártkörű felsőoktatási nap, melynek több változata létezik. Van, ahol az intézmény felsőbb évfolyamos diákjai egy időben, tömbösítve hallgatják meg a hozzájuk érkezett felsőoktatási intézmények rövidebb bemutatkozását, s van, ahol a felsőoktatás képviselői különböző tudományterületek, szakmák szerint egy-egy tantermet kapnak, és a diákok az őket érdeklő területet kiválasztva látogatnak el egy-egy bemutatkozó előadásra, s végül van, ahol egymást követi a két esemény. Az első találkozási forma előnye, hogy a diákok egy időben látják a továbbtanulási lehetőségek színes palettáját, s talán felfigyelhetnek olyan tudományterületre is, amely megszólítja őket, pedig saját korábbi információik alapján – vagy azért, mert korábban egyáltalán nem volt ismeretük az adott képzési területről – nem érdeklődtek volna a téma iránt. A tudományterületenként csoportosított, vetésforgószerűen látogatható, tantermekre osztottan megvalósuló pályorientációs napok előnye pedig az, hogy a diákok részletesebben, elmélyültebben találkozhatnak egy-egy tudományággal, és lehetőségük van személyes kérdéseiket is megfogalmazni, feltenni az adott terület képviselőjének. Ezek az alkalmak lehetőséget biztosítanak a felsőoktatási intézmény képviselőjének arra, hogy bemutatkozó előadásában a tényeken túl közvetítse egy intézmény szellemiségét, lelkületét is.³²

2.2.2. A pályorientáción túl

A fent említett pályorientációs rendezvények mellett több más úton is próbálunk kapcsolatba lépni és kapcsolatot ápolni a középiskolák diákjaival és pedagógusaival. Ezek az utak természetesen szintén kötődnek a pályorientációhoz, azonban szeretnénk általuk olyan szellemi vagy lelki többletet adni, amely attól függetlenül is megsegíti vagy megajándékozta a diákokat, hogy a pályaválasztás, a továbbtanulás kérdésében a mi intézményünk mellett döntenek-e.

Az egyik ilyen út a Hallgatói Önkormányzatunk által indított *Gimnázium+* program, amely megkísérli egy kicsit személyesebbé tenni a pályorientációs látogatások hivatalos formáit. A program keretében jelenlegi hallgatóink látogatnak el régi iskolájukba, és ők mesélnek személyes élményeik és tapasztalataik alapján a pázmányos szellemiségről, képzésekről. Az ismerősség, az életkorbeli közelség és a közös *alma mater* összetartó ereje a kapcsolatépítés

³² A PPKE BTK az elmúlt két évben az alábbi intézmények pályorientációs rendezvényein vett részt: Árpád-házi Szent Erzsébet Középiskola (Esztergom); Bibó István Gimnázium (Kiskunhalas); Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium; Budapesti Egyetemi Katolikus Gimnázium; Budapesti Kolping Katolikus Gimnázium; Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakközépiskola; Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma (Pécs); Czuczor Gergely Bencés Gimnázium (Győr); Ferences Gimnázium (Szentendre); Kecskeméti Piarista Gimnázium; Mindszenty József Katolikus Gimnázium (Zalaegerszeg); Nagyszonyunk Katolikus Gimnázium (Kalocsa); Németh László Gimnázium (Budapest); Neumann János Számítástechnikai Szakgimnázium (Budapest); Padányi Bíró Márton Katolikus Gimnázium (Veszprém); Piarista Gimnázium (Budapest); Piarista Gimnázium és Kollégium (Vác); Premontrei Szent Norbert Gimnázium (Gödöllő); Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium (Budakeszi); Salgótarjáni Felsőoktatási Börze; Szalézi-Irinyi Középiskola (Nyergesújfalu); Szekszárdi Felsőoktatási Pályorientációs Nap (Babits Mihály Kulturális Központ, Szekszárd); Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium; Szent Imre Katolikus Gimnázium (Balassagyarmat); Szent Imre Katolikus Gimnázium (Nyíregyháza); Szent László Gimnázium és Kollégium (Szob); Szent II. János Pál Iskolaközpont; Szentendrei Református Gimnázium; II. Rákóczi Ferenc Gimnázium (Budapest).

hiteles és valóságos közegét teremti meg, ahogy ezt a programban részt vett hallgatóink beszámolóí, visszajelzései is igazolják³³:

„Megfogalmazódott bennem a gondolat, hogy visszamenjek a gimimbe és lelkesítem a fiatalokat, mivel én sem tudtam 18 évesen, hogy merre tovább. Azt hiszem, nekem nagy szükségem lett volna arra, hogy valakitől kapjak egy hiteles biztatást, hogy ne féljek belevágni, [...] mert jönnek majd új és új lehetőségek, amikre nem is számít az ember, amikor felvételizik. [...] Nagy szeretettel fogadott az osztályfőnök [...]. Biztattam őket, hogy ne féljenek belevágni, mert mindenkinek van tehetsége valamibe, és olyan szakot érdemes választani, amit élveznek, érdekli őket, és nem családi, vagy társadalmi elvárás következtében döntenek egy olyan egyetem vagy szak mellett, amit nem szeretnek, vagy nem szívből tanulnak ott.”

„A kiosztott ajándékoknak örültek, a könnyed, humoros előadásmódra azonnal pozitívan reagáltak [...]. Az osztályfőnökök elégedettek voltak, nagyon örültek, hogy ott voltunk. Azt mondták, hogy ebben a témában eddig ez az előadás hatott a legjobban a diákokra.”

Egy másik kapcsolatápolási út, melyet most dolgozunk ki – és amelyen 2018 tavaszától szeretnénk járni majd – a *Magvető Program* nevet kapta. A program keretében egyetemünk oktatói, kutatói látogatnak el saját területükről szóló izgalmas, tudományos előadásokkal a gimnazistákhoz. Úgy reméljük, hogy az elsősorban nem reklám jellegű tevékenységre, hanem az egyes tudományterületekre fókuszáló előadások önmagukban is értéket jelenthetnek a középiskolás hallgatóságunknak, s néhány esetben hivatásbresztően hatnak majd az érdeklődőkre.

A Magvető Programhoz hasonlóan a bölcsész- és társadalomtudományok szépségeire szeretnénk felhívni a figyelmet a középiskolásoknak évek óta nagy sikerrel rendezett *Pázmány Bölcs-Ész Tanulmányi Versenyünkkel*³⁴, de akár életre szóló élményt is szeretnénk nyújtani és életen át tartó barátságok, emberi kapcsolatok megteremtését is szeretnénk szolgálni az először 2017 nyarán megrendezett, és a 2018 nyarán már folytatására készülő *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetemünkkel*³⁵, amelyet elsősorban a közösségi nevelés színterének szánunk. Hiszen – *Karácsony Sándor* gondolataival élve:

³³ A Gimnázium+ program keretében eddig az alábbi iskolákba látogattunk el: Ady Endre Gimnázium (Ráckeve), Berze Nagy János Gimnázium (Gyöngyös); Bessenyei György Gimnázium és Kollégium (Kisvárd); Bolyai János Gimnázium (Salgótarján); Budapesti Egyetemi Katolikus Gimnázium; Berzsényi Dániel Gimnázium (Budapest); Dunaújvárosi SZC Bánki Donát Gimnáziuma és Szakgimnáziuma (Dunaújváros); Hajnóczy József Gimnázium, Humán Szakgimnázium és Kollégium (Tiszaföldvár); Páduai Szent Antal Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola (Piliscsaba); Piarista Gimnázium, Általános Iskola és Óvoda (Mosonmagyaróvár); Szent Imre Katolikus Általános Iskola és Gimnázium (Balassagyarmat); Szent Margit Gimnázium (Budapest); Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (Budapest); Tácsics Mihály Gimnázium (Dabas); Xántus János Két Tanítási Nyelvű Középiskola (Budapest).

³⁴ A verseny szervezője Kissné Csorba Erika kapcsolat- és rendezvényszervező referens (PPKE BTK Esztergom, Iohanneum). A Pázmány Bölcs-Ész Tanulmányi Versenyekről részletesebben egyetemünk honlapján lehet tájékozódni: <https://btk.ppke.hu/kereses?searchField=tanulm%C3%A1ny+verseny&filter%5Barticle%5D=1&filter%5Bnews%5D=1&filter%5Bevent%5D=1&filter%5Bacademic%5D=1&filter%5Bphonebook%5D=1>

³⁵ A Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetemről bővebben e tanulmánykötet másik írása szól: Dallmann Kristóf – Fodor Richárd, A 2017-es Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem létrehozása, pályaszocializációs szerepe, hazai és nemzetközi összehasonlítása.

„A nevelés sosem egyénre hat. Bármilyen meglepő: az egyén nevelhetetlen. Éppen azért, mert autonóm. Autonóm, vagyis saját törvénye van [...]. Csak a társas lény nevelhető. Csak a társas-lelki viszony teszi lehetővé a nevelést. Ezért hazudik minden olyan pedagógia [...], amely értelmi, érzelmi, akarati, hitbéli nevelést hirdet. Ez lehetetlen. Viszont lehetséges a társas-értelmi (azaz tudományos), a társas-érzelmi (azaz művészet), a társas-akarati (azaz társadalmi), a közös hitet megvalló (azaz vallási) nevelés. Ezt kellene működtetni.”³⁶

A Junior Nyári Egyetemen játékos közösségi programokkal és a gimnazistáknak egyéni, személyes beszélgetések lehetőségét kínálva végig jelen volt a pszichológia szakos hallgatókból álló Kortárs Segítők csoportja is. A közeljövőben pedig a PPKE BTK Pszichológia Intézetének felsőbb évfolyamos hallgatókból szerveződött Életvezetési Tanácsadó Központjával³⁷ együttműködve egy olyan – első lépésben partneriskoláinknak, a későbbiekben reményeink szerint más gimnáziumok diákjainak is szóló – mentálhigiénés szolgálatot szeretnénk létrehozni, amely évközben is segíthetne a hozzájuk forduló gimnazistáknak abban, hogy életük egyik legkomolyabb döntését belső hangjukra, belső iránytűjükre hallgatva, örök értékekre fókuszálva, lelki szabadságban és örömben hozhassák meg. Hiszen – ahogy *Pál apostol* írja *Szeretethimnuszában* –:

*„Szóljak bár emberek vagy angyalok nyelvén,
Ha szeretet nincs bennem,
Csak zengő érc vagyok vagy pengő cimbalom.
Legyen bár prófétáló tehetségem,
Ismerjem bár az összes titkokat és minden tudományt [...],
Ha szeretet nincs bennem, mit sem érek.”³⁸*

3. „[...] az vagy, aki beteljesedik”

A köznevelési kapcsolattartás különböző útjain járva reméljük, idővel egyre jobban sikerül a kapcsolattartás mindkét fél számára megfelelő, tartalmas formáit megtalálnunk. S bár *Martin Buber* azt írja, hogy

„Minden eszköz – akadály. Csak ha már minden eszköz szétporladt, csak akkor következik találkozás”,

³⁶ Szunyogh Szabolcs.

³⁷ Az „Együtt könnyebb” mottóval működő, kortárs segítőkkel álló központ munkájáról bővebben egyetemünk honlapján tájékozódhatnak: <https://btk.ppk.hu/karunkrol/intezetek-tanszekek/pszichologiai-intezet/hallgatoi-élet/életvezetési-tanacsado-kozpont>

³⁸ Szent Pál apostol Szeretethimnusza. Az idézett rész: 1 Kor 13, 1–2.

reméljük mégis, hogy eszközeinkkel létrehozott találkozásaink során azért meg-megélhetünk néha eszköztelen pillanatokot, s hogy a napjainkat uraló reklámkényszer és önajánlás világában sikerül megbecsülnünk intézményi partnereink méltóságát és szabadságát, ahogy a szent pedagógus, *Bosco János* írja:

„Légy vidám és tedd a jót, a verebeket meg hagyd csiripelni.”³⁹

Tudva azt, hogy ezek a találkozások elsősorban olyan pontokon történnek, amelyek a pályaválasztás miatt jelentős stációi a diákok életútjának, vagy olyan pontokon, melyek a pedagóguspálya fontos állomásai⁴⁰, reméljük, sikerül egy-egy szó vagy gondolat fényében azt is megélnünk néha, hogy mindnyájan úton vagyunk, s hogy még hivatalos találkozásaink során is valójában mindig egy nagyobb találkozásra készülődünk.

„Mert miképpen a fáról, azonképpen az emberről sem tudsz semmit, ha életét szétszakítod folyamatában, ha változásaira darabolod. A fa nem mag, nem vessző, hajlékony törzs, majd végül kiszáradt rönk. Nem kell részekre bontani ahhoz, hogy megismerd. A fa az az erő, amely lassan magába öleli az eget. [...] Isten a világra hoz, nagyra növeszt, aztán sorjában vágyakkal, megbánásokkal, örömeikkel és szenvedésekkel, haragokkal és megbocsátásokkal ajándékoz meg, s végül magához szólít. De te eközben nem vagy sem az a bizonyos iskolás gyerek, sem az a hitvestárs, sem az az aggastyán. Hanem az vagy, aki beteljesedik. És ha fel tudod ismerni, hogy az olajfa törzséhez jól odanőtt, szélrázta ág vagy, akkor az örökkévalóságot fogod észlelni változásaidban. És körülötted minden örökkévalóvá lesz.”⁴¹

³⁹ Az idézettel a PPKE BTK Tanárképző Tanszék 2017 őszi kirándulására készülve találkoztam. A kirándulás során meglátogattuk többek között a szalézi rend fenntartásában működő kazincbarcikai Don Bosco Szakiskolát is (Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiskola és Kollégium, igazgató: Molnár-Gál Béla hittantanár).

⁴⁰ Például pedagógus szakvizsgálóhoz kötődő – partneriskoláink pedagógusainak kedvezményesen biztosított, de valamennyi magyarországi tanárnak jó szívvel ajánlott – szakirányú továbbképzéseinken (a pedagógus szakvizsgálóhoz kapcsolódó képzések vezetője Sályiné Pásztor Judit egyetemi adjunktus), vagy a szakmai kérdésekre, kihívásokra, örömökre fókuszáló Pedagógus Klub rendezvényein (szervezőjük Kissné Csorba Erika).

⁴¹ Saint-Exupéry, Antoine de, *Citadella*, Szeged, Lazi, 2002, 17.

Kósa Éva¹

Tanítók és kisiskolások a pszichológia szemüvegén keresztül

Bevezetés

Vannak életkorok, melyekre vonatkozóan többnyire hasonlóan gondolkodnak a felnőttek. Hasonlítsuk össze az alábbi két serdülőkorra vonatkozó véleményt:

„A gyerekek ma a luxust kedvelik, nem tisztelik a felnőtteket, és feladatok végzése helyett csak csevegni szeretnek [...] ma már zsarnokai [...] a háztartásoknak. Már nem állnak fel, amikor az idősebbek belépnek a szobába. Ellentmondanak a szüleiknek, társaságban belebeszélnek mindenbe, [...] keresztbeteszik a lábukat, és megfélemlítik tanáraikat.”

„[...] az idősebbek véleménye szerint: »a fiatalok elkényeztetettek, felelőtlenek, hedonisták, narcisztikusak, erkölcstelének, cinikusak és lázadók«.”

A két álláspont feltűnően hasonlít, pedig keletkezésük között több mint 2000 év telt el. Az első jellemzést Szókratésznek tulajdonítják, a második az utóbbi évek szociálpszichológiai sztereotípiakutatásainak eredménye. De vajon más életkorokat is ilyen változatlanak lát a környezetük? Vajon az óvodából az iskolába lépő gyerekeket is hasonlóan láttuk mondjuk nem kétezer, csak negyven évvel ezelőtt? Mit hozott az óvodás az iskolába az akkori vélemények szerint?

Hermann Alice, az óvodapedagógia terén kiemelkedő szakember szerint:

- ismereteket,
- bizonyos fokú önállóságot,
- a közösségbe illeszkedés tapasztalatait,
- az okok keresésének gyakorlatát.

Mérei Ferenc, a gyermekpszichológia kiváló ismerője szerint:

- oldódó egocentrizmust,
- csökkenő perceptuális dominanciát,
- feladattudatot,
- erősödő figyelmi koncentrációt.

¹ Prof. habil. Kósa Éva, PhD, CSc, klinikus pszichológus, pedagógiai szakpszichológus, három évtizedig az ELTE Pszichológiai Intézetének oktatója, ezt követően, 2005–2017 között egyetemi tanár a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Óvó- és Tanítóképző Tanszékén. Oktatói és kutatói tevékenysége során a fejlődés pszichológiai kérdéseivel, ezen belül elsősorban a fejlődést meghatározó társas-társadalmi tényezőkkel, a média szerepével foglalkozik.

És ma? Ma mit hoz az óvodás magával?

Az idevonatkozó fejlődéslelektani ismereteink és vizsgálataink fényében, valamint az óvónőkkel készített interjúink tükrében, de a mindennapi tapasztalatok alapján is azt mondhatjuk, a négy évtizeddel ezelőtti és a mai vélemények között koránt sincs olyan mértékű hasonlóság, mint a serdülőkorra vonatkozó, időben egymástól jóval távolabb álló vélemények között. Az alábbiakban kiemelünk néhányat a szembetűnő változások közül, és esetenként illusztráljuk is azt az óvónőkkel készített interjúrészetekkel.

1. Új jelenségek az iskolába lépő korosztály körében

1.1. Korai médiaélmények, tapasztalatok és igények

A mai óvodás korosztály már „gyakorlott” médiahasználó. A gyerekek közül sokan rendelkeznek saját médiaeszközzel, esetenként nem is egygel.² A korai kezdés számtalan ellenőrizhetetlen negatív és pozitív tapasztalattal jár.

„A mai gyerekek már ebbe születnek, nem tudjuk kikerülni ezeket az eszközöket, el kell fogadnunk, a megfelelő mértékben használnunk kell.”

(Z. F. L., óvodapedagógus)

„Minden családban van számítógép. A csoportomban a gyerekek legalább fele rendelkezik tablettel, ami csak az övé, és rendszeresen a szülő telefonján játszanak.”

(N. V., óvodapedagógus)

1.2. Gyakori a párhuzamos tevékenység

A serdülők esetében már számos vizsgálat (*Kósa 2012, 2014; László 2014*) igazolja azt, hogy ők a médiahasználat intenzív növekedésével párhuzamosan hajlamosak egyszerre többféle dolgot csinálni egyszerre. Ez a *multitaskingnak* nevezett jelenség azonban ma már az óvodások, kisiskolások körében is egyre gyakrabban tapasztalható: tévé- és filmnézés vagy videózás evés közben, és tanulás közben is.

1.3. A figyelemkoncentráció zavara

Egyre több kisgyereknél figyelhető meg a figyelem tartósabb fenntartása, a koncentráció zavara (az előző jelenségektől valószínűleg nem függetlenül). A tanítók azt tapasztalják kisis-

² Lásd az erre vonatkozó adatokat Forgács Györgyi e kötetben megjelent írásában.

kolásaiknál, hogy nehézséget jelent számukra egy dologra figyelni, vagy nehéz a figyelmüket felkelteni.

„A csoportomban szinte minden gyerek sok időt tölt a képernyő előtt. Több gyereknél figyelhető meg figyelemzavar, alkalmazkodási probléma. Fel vannak pörögve, nincs egy nyugodt pillanatuk.”

(L. F., óvodapedagógus)

1.4. A gyors tempó, a gyors ingerváltozások iránti igény

A gyorsabban változó ingerek iránti igény nyugtalansággal, türelmetlenséggel párosul – ez sem kedvez az elmélyültebb tevékenységeknek.

„Nagyon sok olyan gyerekünk van, akin tisztán látszik, hogy sokszor nézi a televíziót, vagy a telefonon játszik. [...] van olyan kislány, aki megkérdezte tőlem, hogy minek énekelünk, meg minek mondok mesét, miért nem a Youtube-on nézzük meg vagy hallgatjuk meg? Ilyenkor előnt a szomorúság és a bosszúság is.”

(S. E., óvodapedagógus)

„Akik sokat néznek koruknak nem megfelelő »mesét«, általában nem tudnak játszani, nehezen lehet őket motiválni, olyan, mintha egy film peregne előttük. Nem érdeklik őket a »bétköznapi« játékok [...]. Sok idegen (angol) szót használnak, és főleg a »mesék« szereplőit emlegetik. A legtöbbjük beszédhibás.”

(CS. É., óvodapedagógus)

1.5. A fogyasztói magatartás

A mai gyerekek már több ezer reklámot láttak, mire iskolába lépnek. A reklámok számukra a legelső médiaélmények közé tartoznak. Iskoláskorukra komoly és kiterjedt márkaismeretet mutatnak, és jelentős fogyasztói és reklámcélcsoportot jelentenek a hirdetőknél. A kutatások alapján tízből öt szülő szerint az élelmiszerreklámok hatással vannak gyermekére, ez pedig befolyásolja őt abban, hogy mit vásárol. Tízből hat szülő próbál ki új terméket vagy márkát, ha gyermeke erre kéri.

1.6. A tekintély hiánya

„Újabbán egyre gyakrabban tapasztalom, hogy néhány gyerekről egyszerűen leperog a kérés vagy a felszólítás. Úgy tesznek, mintha nem is hallanák, vagy hosszasan ellenkeznek, és kijelentik, hogy mást akarnak csinálni.”

(Zs. É., óvodapedagógus)

Sokak szerint a mai gyereknevelés jellegzetes karakterisztikuma a szülői vagy nevelői tekintély folyamatos csökkenése (*Livingstone 2002*). A pszichológia terén még akár azt is mondhatjuk, hogy néhány területen bizonyos értelemben „félreértés” történt: a tudományos eredmények torzulva terjedtek el a közgondolkodásban (*Kósa 2014*). Például a kreativitás esetében az szűrődött át a hétköznapi nevelőhöz, hogy a korlátozás, a szigor, a gyerek bármely kezdeményezésének leállítása árt a kreativitásnak, megöli az eredetiséget. Ugyanígy az egyszerűsítő „meleg” és „hideg” jelzőkkel illetett nevelői eljárásokat is nagy ismertség és nagy népszerűség övezi máig, sajnos a melegséget tévesen azonosítva a feltétlen engedékenységgel és a korlátok hiányával. Ez aztán táptalaja lett annak a tévhitnek, hogy a határozottság és korlátozás minden formája kizárja a „demokratikus” szülői/nevelői viselkedést. Ezzel szemben a fejlődéslelektan nyomósan érvel az ún. „mérvadó” szülői magatartás mellett, mely a gyerekek jogaival együtt a kötelességeket is fontosnak tartja (és betartatja) az érett személyiség kialakulása érdekében.

1.7. Teljesítményigény-problémák

Ennek a problémakörnek a hátterében vagy a túlzott elvárások, vagy éppen az elvárások hiánya húzódik meg. Ez utóbbi eredhet az 1.6. pontban említett tekintély hiányából, amikor a szabályok betartása, az elvárható teljesítmény elérése nem következetes nevelői elvárás. De ma az ellenkező helyzet sem ritka: a szülők nemegyszer a gyerekek fejlődésének vagy fejlesztésének gyorsítása, rendkívüli módon való elősegítése érdekében a gyerek életkorát meghazudtoló, irreális elvárásokat támasztanak. Különórák, fejlesztő tréningek és extra foglalkozások nehezednek nem egy óvodás és kisiskolás vállára, nyomasztó és szorongató kudarc lehetőségét vetítve eléjük.

2. Mi a helyzet a mai iskolával?

Mik ma az elvárások az iskolába lépő gyerekekkel szemben?

Úgy gondoljuk, az elvárások zömmel változatlanok:

- az iskolában az óvodainál nagyobb fegyelem szükséges, mert az iskola új követelményeket jelent: ezért játszik jelentős szerepet a *figyelem és a koncentráció zavara*;
- az iskolában a „kedvtől független” kötelességteljesítés szükséges: ezért okoz gondot a *tekintély hiánya*;
- az iskolában a saját munka elbírálása, az ún. „igényszint”, a saját teljesítménnyel szembeni követelés igényes és reális mércéjének kialakulása szükséges: ennek elérését zavarhatják meg a *teljesítményigénnyel* kapcsolatos problémák.

Aki a fenti elvárásoknak megfelelő eredmények elérésén fáradozik, a tanító. A tanító feladataival kapcsolatban is érdemes néhány félreértést eloszlatni, és ennek figyelembevételével megfogalmazni a tanító szerepét.

- A tanító (elsősorban) nem barát, nem gondozó: a tanító vezető és tekintélyfigura.
- A tanító teremti meg az osztály „klímáját”.
- A tanító teremti meg a gyerekek közötti interakciók feltételeit.
- A tanító alakítja ki a viszonyt az egyes gyerekekkel és az osztály egészével.
- *A tanító feladata*: nyugodt, *barátságos* érzelmi viszonyok között a hiteles *vezetői szerep* fenntartása.

Az iskolába lépés után a gyerekek számára egyre fontosabbak a társak, az ő ítéleteik, véleményük. *A kortárs csoport szerepe* megváltozik. Ezt a jelenséget nevezte Mérei Ferenc az „átpártolás” időszakának. E korszak jellegzetességei:

- A kortárs csoport maga építi ki – a felnőttektől függetlenül – a saját struktúráját és normáit.
- A barátság, a csoporthoz tartozás, a csoporton belül elfoglalt hely (a „csoportstátus”) egyre fontosabbá válik.
- *A tanító feladata*: érzékeny figyelem a szociometriai jelekre (párok, peremgyerekek, izolálódók).

Összefoglalás

Mint láttuk, a korosztály – az iskolába lépők – számos tekintetben különböznek a néhány évtizeddel ezelőtti korosztálytól. Ugyanakkor a változó korosztályi sajátosságok mellett a tanítók feladatai jórészt változatlanok. Ezek teljesítése a korosztály ismeretét, a változásokhoz illeszkedő bánásmódot és folyamatos alkalmazkodást kíván a résztükről.

Mindez nem új. Ezek a feladatok a pedagógushivatás lényegéhez tartoznak évszázadok óta.

Felhasznált irodalom

- Hermann, A. (1979): *A gyermekben érlelődik a jövő*. Kossuth Könyvkiadó.
- Kósa, É., László, M. (2012): *Együtt – egyedül*. In: Gabos, E. (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra* VI. KOBÁK Könyvsorozat. 103–119.
- Kósa, É. (2014): *A média: a változások oka vagy eszköze? A generációs szakadékról*. In: Lányi, A.; – László, M. (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. CompLex Kiadó, Budapest, 191–217.
- László, M. (2014): *A kutatási sorozat a múlt és a jelen kontextusában*. In: Gabos, E. (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra* VII. KOBÁK Könyvsorozat. 110–113.
- Livingstone, S. (2002): *Young people and new media*. Sage Publication.
- Mérei, F. – V. Binét, Á. (1972): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.

Tölggyessy Zsuzsanna¹

A játékon túl – azaz mire alkalmazható a drámapedagógia?

Bevezetés

A játék fontossága az óvodás és kisiskolás korosztály nevelésében, oktatásában vitán felül áll. A játékos gyermek nem szándékos és nem tudatos tanulási folyamat részese, azaz az óvodában nem is folyhat szándékos tanítás-tanulás. Ennek csak látszólag mond ellent az a tény, hogy az óvodás gyermek nem tud nem tanulni, a legtágabb értelemben vett – a kíváncsiság által vezérelt – folytonos tanulás aktív résztvevője. Az általános iskola alsó tagozatán folyó derűs és hosszan tartó eredményes munka záloga pedig épp az, hogy vajon az iskola képes-e arra, hogy minél nagyobb mértékben átmentse a kisiskolás gyermek alapvető tevékenységét – a játékot – a saját területére.

A drámapedagógia előszobája a játék, de nem az a legmarkánsabb területe. Célja sosem a felhőtlen szórakoztatás, mindig pedagógiai célból nyúl a dramatikus eszközökhöz. Az egyedi sajátossága a drámapedagógiának, hogy a tanulás cselekvésen keresztül – konkrétan szerepbe lépéssel – történik az átélt élmény megtapasztalásával ahelyett, hogy először megbeszélnek, és azután teremtenék meg azt a játékban, amiről már megegyeztek. Nem a valóságtükrözésen van tehát a hangsúly, mint a nézőknek játszott előadáson, hanem az eljátszás közben nyert benyomások segítségével a saját én megismerésén, formálásán. Azaz a drámajáték nem összekeverendő a gyermekszínjátszással: amíg a színjáték célja maga az előadás, addig a drámajáték öncélú: a drámaóra nem egy bizonyos produkciót tökéletesít, fejleszt, hanem a személyiséget.

1. A tanítási dráma

Edward Bond kortárs angol drámaíró szerint:

„A szórakozás menekülés a valóságból, a dráma viszont kutatás a valóságban, azaz a dráma a menekülés ellentéte, maga a keresés, haladás valami felé.” (Bond 2009)

Ezzel a megállapítással összhangban a tanítási dráma lényege a problémaközpontúság, azaz a résztvevők gondjaira, történeteire épülő, de mégiscsak fiktív történet kibontása, amely a játékosokat kerettávolsággal védi, ez különbözteti meg a pszichodramától.

¹ Tölggyessy Zsuzsanna a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi adjunktusa, a Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszékének oktatója. Huszonöt éve tanít pedagógusjelölteket, drámapedagógiával tizennyolc éve foglalkozik. Foglalkozásokat tart óvodásoknak és felnőtteknek egyaránt.

A tanítási dráma nem szolgál egy-egy tantárgyat, önállóan állja meg a helyét, célja a közvetlen személyiségfejlesztés, de sokat tehet a közösségen belüli viszonyok feltárásában, sőt a közösségépítésben is. Legmegfelelőbb helye a drámaóra, de erkölcsstanórán vagy osztályfőnöki órán is kiválóan elláthatja feladatát – az ön- és közösségépítést. A gyerekek, diákok által kedvelt, ismert történekekre építve (pl. Robin Hood, nindsák, bankrablók, nyomozók, minyonok, Batman, Pókember, Harry Potter, Trónok harca stb.) erkölcsi problémák és erkölcsi döntések következményei vizsgálhatók általa. Napjaink konkrét társadalmi problémái (pl. etnikai, faji, vallási ellentétek; vagyoni tagolódás; családi bonyodalmak) is világosabbá válhatnak a résztvevők számára, ha szereplőként átgondolhatják, átérezhetik az adott problémát.

A jól működő tanítási dráma a résztvevőket fontos döntéshelyzetek elé állítja, és bizonyos kérdésekben állásfoglalásra és azok felelősségteljes megvédésére készíti. Alapját az önálló, saját döntéssel alapuló cselekvés adja, így a drámapedagógiában nincs szereposztás, csak szerepfelvétel; így se egy hűen rekonstruált dramatikus népi játék, se egy kötött párbeszédre épülő, szerepekre bontott felolvasás nem tartozik ehhez a tartományhoz.

Peter Slade angol drámapedagógus szerint a drámai élmény lényege, hogy a drámajáték teremtette biztonságos körülmények között, azaz mindenféle súlyos következmények nélkül tapasztalhatta meg a játészó az esetleges negatív élményeket, vagyis

a drámajáték „a megtervezett érzelmi tréning módszere”. (Bethlenfalvy 2005: 15)

A tudattalan tudás felszínre kerülését segítheti a dráma érzékletes, éles, őszinte jeleneivel: a résztvevők szerepbe lépve eljátszhatják akár negatív indulataikat, félelmeiket, titkos vágyaikat is, a drámajáték „játék” jellege védelmet és egyben bátorságot adhat a résztvevőknek.

A drámapedagógiai cselekedtetés nem öncélú: *Gavin Bolton* angol drámapedagógus hangsúlyozza, hogy a drámajáték nemcsak cselekvés, hanem egyben cselekvésbe ágyazott gondolkodás is. Olyan megértést elősegítő átélés, melyre semmilyen más módszer nem képes. (*Bolton 1993: 87*) Lényegi szempont, hogy a gondolkodás tárgya hűsbavágó legyen az adott csoport számára, azaz, ahogy *Gavin Bolton* mesterének, *Dorothy Heathcote*-nak filozófiáját idézi fel könyvében:

„...a gyomorszáj szintjén megjelenő valódi dráma azzal foglalkozik, amit az ember énje legmélyére ásva arról szeretne megtudni: mit is jelent embernek lenni.” (Bolton 1993: 64)

2. Az alkalmazott dráma

Az alkalmazott dráma helye a tanóra, ahol a drámás eszközök a tananyag aktív, cselekedtető módon történő elsajátíttatását szolgálják.

„A drámapedagógia a passzív befogadás helyett a diáktól aktív, cselekvő magatartást vár el a munka folyamán. Az ismeretek ezért nem a hagyományos módon, hanem egy élmény megélésén keresztül kerülnek befogadásra és bevésésre, ez pedig tartósabb és feleleveníthetőbb tudást eredményez.” (Eck 2006: 868)

Természetesen a drámapedagógiában rejlő szubjektivitás, személyesség leginkább a humán tantárgyak esetén segít a tananyag elsajátításában, de a játékosság, azon belül a szerepbe lépés valamennyi tantárgy esetén használható, mértékét az adott szaktanár kreativitása, gyerekközpontúsága határozza meg.

Álljon itt most néhány példa a történelem tantárgyhoz kapcsolhatóan. A múlt jeles személyiségei vagy egyszerű szemtanúi szerepének felvételével az a cél, hogy a tanulókat közelebb vigyük az adott kor világához. Például játszhatunk falut a tatárjárás idején, és átélhetjük, hogyan próbálnak megmenekülni a lakosok a pusztító hordák elől; rendezhetünk kerekasztal-beszélgetést Mátyás-korabeli szereplőkkel (például jelen lehet Szilágyi Erzsébet, Beatrix, a szultán követe, III. Frigyes titkára, báró és kismemes, Szilágyi Mihály, jobbágy, Kolozsvár főbírája, a fekete sereg zsoldosa, Kinizsi Pál stb.): hogyan vélekednek Mátyás uralkodásáról? Vagy más korok megismerése során átélhetjük, mit gondolnak Pest-Buda polgárai, mikor először mentek át a Lánchídon; és mit Budapest lakói 1945 tavaszán, mikor az ostrom után előbújtak a pincékből.

Egy szimulációs játékban való részvétellel könnyen érthetővé válhat az úriszék, a kétkamrás parlament vagy a tőzsde működése. Bírói tárgyalásnak vethetjük alá Bánk bánt, azaz védhetjük és vádolhatjuk a nádor jogkörének vizsgálata céljából. Érvek és ellenérvek disputáját rendezhetjük meg a szatmári béke, a világosi fegyverletétel vagy a kiegyezés értékelésekor.

Írásbeli feladatokkal is elláthatjuk a tanítványainkat: hogyan indokolta barátjának írt levelében Kölcsey a követi megbízatásáról való lemondását; mit írt naplójába Kossuth, mikor a levert szabadságharc idején átlépte a magyar határt, és mit Rákosi Mátyás Rajk László kivégzésekor; milyen szamizdat szórólappal szerveztek tüntetést március idusára az egyetemisták 1985-ben.

Ezek a drámás eszközök használhatók bevezető vagy összefoglaló órákon, de forrásfeldolgozás esetén is – a különböző írásos vagy képi forrásokba életet lehet lehelni segítségükkel.

Legyen példa erre az alábbi, *Szent István I–II. törvénykönyvére* épülő forrásfeldolgozó és egyben összefoglaló óra.

Az óra bevezetőjeként létrehozhattunk egy korabeli falut konkrét természetföldrajzi környezettel: ötleteket összegyűjtve, mérlegelve egy rajz készülhet az adott faluról, amelynek nevet is adhatunk. A játszóktól azt kérjük, hogy a falu egy-egy tekintélyes férfiemberének szerepét vállalják fel általuk meghatározott mesterséggel, életkorral, családi állapottal. A választások legyenek lehetőség szerint korhűek. A rokoni, baráti szálak, alá- és fölérendelt viszonyok is kerüljenek kialakításra (valószínűleg lesz valaki a játszók közül, aki a falubíró szerepét választja, és így a tanár egy közepes státuszú szereppel is tudja közvetetten egyrészt a játékot befolyásolni, másrészt a résztvevők döntéshozó szerepét is megőrizni – ha nem, akkor elengedhetetlen, hogy a tanár lépjen a falubíró szerepébe.)

Nézzünk körbe 1030-ban egy nyári vasárnap a faluban! Készítsenek a tanulók egy állóképet a templomban zajló misén résztvevő falusiakról – majd hallgassuk meg erről a forrás: „[...] az istentisztelet hallgatására a templomba menvén, ott a misék szertartása alatt egymás közt mormognak és másokat zavarnak, haszontalan történeteket mesélgetve és nem figyelve a szent olvasmányokra és a lelki táplálékokra [...]” (I/19.) „Milyen különbségek vannak az elkészült állókép és a forrás közt?” – tehetjük fel a kérdést.

Ezután a falubíró járja körbe a falut, feladata az lesz, hogy az I. törvénykönyv 9. pontjának – „[...] vasárnap mindenki menjen a templomba, öregek és fiatalok, férfiak és nők, kivéve

azokat, akik a tüzet őrzik” – betartását ellenőrizze. „Kikkel találkozik, az otthon tartózkodók mivel védekeznek?” – párbeszédés improvizációk megszületésére sarkalljuk így a diákokat.

Másnap a falu bírása gyűlésre hívja a falu lakóit, ahol kihirdeti István király akaratát: „Ha valakinek az Isten tizedt adott egy évben, a tizedik részt adja Istennek, és ha valaki tizedét elrejt, kilenc részt fizessen.” (II/18.) „Mit szólnak mindehhez a falu lakói?” – egész csoportos improvizáció a kért munkaforma. „Miért nem ajánlatos István akaratára ellen fellázadni?” – e körkérdésre a gyerekeknek szerepből kell válaszolniuk: az előző óráknak köszönhetően a tanulóknak már vannak ismereteik a felkelések véres megtorlásáról, az államhatalom átgondolt és alaposan megszervezett kiépítéséről. Ezután a falu tekintélyes embereinek érveket kell gyűjteniük, hogy a király törvényét az elégedetlenkedőkkel (ha nincs ilyen a diákok közt, a tanár a király akaratával szembeszegülő szerepébe lépve provokálhatja a diákokat) is elfogadtassák. Természetesen ők maguk is előállhatnak ötletekkel, de segítségként használhatják a törvénykönyvet is. Például: „[...] amennyivel nagyobb az Isten az embernél, annyival előbbre való a vallás ügye a halandók birtokainál.” (I/1.) „[...] a pap mindnyájatoknál többet dolgozik. Közületek ugyanis mindenki csak a saját munkáját végzi, ő pedig mind a magáét, mind az összesekét. És azért, miképpen ő mindnyájatokért, úgy ti is mindnyájan őríte a legnagyobb buzgalommal tartoztok dolgozni.” (I/5.) Így elérhetjük, hogy érvadászat gyanánt a tanulók kézbe vegyék a csaknem ezeréves szöveget.

A fentiekben ismertetett dramatikus eszközöket használó történelem tantárgyhoz kapcsolódó óravázlat természetesen folyamatos bővítésre, korrigálásra szorul, de törekvése remélhetőleg egyértelmű – egyrészt szemléletesebbé, közelebbivé, és így könnyebben megtanulhatóvá hozzuk a múltat, másrészt a távoli időben élt emberek életre keltésével a diákok fantáziáját, empátiáját is fejleszthetjük.

A drámás eszközök használata ellen a leggyakoribb ellenérv, hogy túl időigényes e módszer együttes. Azonban ezt a vádat felülírja a drámapedagógia hosszútávon is mérhető eredményessége és a megszerzett tudás mélysége: aki egyszer „játékból” belebújhatott a földbirtokos erdejében vadat elejtő, és ezért az úriszéken 25 botütésre büntetett jobbágy bőrébe, és átérezte a jobbágy tehetetlen dühét, az valóban üdvözölni fogja az 1848-as jobbágyfelszabadítást, és jobban meg fogja érteni *Petőfi Falu végén kurta kocsmá* című versét is.

3. A szakértői játék

A szakértői játéknál a tanulók kilépnek hagyományos tanulói szerepükből, és a már megszerzett ismereteik segítségével kvázi szakértőkként, de mindenképp szakértői szerepben végzik el a kijelölt feladatokat. A tudás tehát az eddig meglévő, magukban tudatosított ismeretek mozgósítása révén jön létre. A feladat megoldásában való intenzív részvétellel, a munka iránti elköteleződéssel és felelősségvállalással olyan érzelmi kötődés alakul ki a tanulóknak, amely a tanulást élménnyé teszi számukra – állapítja meg a szakértői játék kidolgozója, *Dorothy Heathcote*. (*Heathcote – Bolton 1996: 6–7*)

Az iskolai munkába legjobban belesimuló szakértői játékot a projekt munkától az érzelmi bevonódás, azaz a cégalapítás és annak működtetése különbözteti meg. Először a gyerekek

egy céget alakítanak, nevet adnak a cégnek, az osztálytermet átrendezik, kiosztják az egyes munkafolyamatokat. A szakértői játék során a tanár teljesen elveszti vezető szerepét, feladata a játék során annyi, hogy különböző információkat, azaz megrendeléseket szállítson a gyerekek által alapított cégnek, majd hagynia és biztosítania kell, hogy a munkát a gyerekek el is végezzék – ennél a modellnél ugyanis „valódi”, felelős és hasznos munka folyik, aminek kézzel fogható eredményei is lesznek. A szakértői játék nagy előnye, hogy valamennyi tantárgy esetén használható. (Heathcote 2009: 2–4)

Az ének-zene oktatáshoz kapcsolódik például az alábbi szakértői játék. Miután a gyerekek létrehoztak egy CD-kiadó vállalatot, megkapják a megbízatást egy Európa zenéjét bemutató CD-re. Ezután a munkamegosztás következik, majd a gyerekek kutatómunkába kezdenek, amelynek eredményeképpen meghatározott időn belül el is készítik a CD-t. Egy másik példa: a megalapított díszlettervező cég egy IV. Béláról készülő film elkészítésére vállalkozik. A gyerekek nem történészeket játszanak, hanem díszlettervező szakembereket, akik könyvtárak, múzeumok felkeresése után képesek lesznek arra, hogy a megfelelő háttérket, vázlatokat ténylegesen elkészítsék, és mellesleg sok mindent megtudjanak a 13. századi Magyarország történelméről, mindennapjairól. A sikeres díszlettervező céget pedig felhasználhatjuk még további megbízások esetén is: készülhet film Mátyás királyról, a török hódoltságról vagy akár ’56-ról. De alakíthatnak a diákok egy tankönyvkiadó céget is, amely azt a valós megbízatást kapja, hogy készítsen egy munkafüzetet vagy témazáró dolgozatokat tartalmazó füzetecskét a *Kémia 8. osztályosoknak* című tankönyvhöz, így a cég dolgozóinak alaposan át kell nézniük a kémia tankönyvet, és a lényeges dolgokra rákérdező feladatokat kell kitalálniuk, valamint a hozzátartozó megoldókulcsot is el kell készíteniük. (Ennek a feladatnak az elvégzése kiválthatja magát a dolgozatírást is, hiszen a tananyag átnézését, lényegkiemelést és a „puskakészítést” is magában foglalja.)

A médiapedagógia könnyűszerrel egybeköthető a szakértői játékkal. A Z és az alfa generáció szívesen készít blogokat akár egy kötelező olvasmányhoz kapcsolódóan is, ugyanígy egy filmstúdiót alapítva bármely tantárgyhoz kapcsolódó témában oktatófilm készítésére is bátran vállalkozik, hiszen e diákok általában birtokában vannak a megfelelő technikai eszközöknek, és kreativitásukat nem korlátozza, csak mederbe tereli az oktatófilm témája. Az elkészült oktatófilmek közös megtekintésével – azaz az adott téma több nézőpontból való körbejárásával – pedig mindenki tudása mélyülhet.

4. Képesség- és személyiségfejlesztés

Gavin Bolton angol drámapedagógus a dráma legfőbb célját abban látja, hogy a résztvevők gondolkodásában változás történik. Ezen kívül egyéb készségfejlesztő célokat is megjelöl, mint a szociális készségek, beleértve az érzékenységet, az empátiát és a figyelni tudás készségét; mint a nyelvi készségek, beleértve a beszédet, a gondolkodást, az írás és az olvasás készségét; mint a mozgásos készségek; mint a drámában való működéshez szükséges készségek, beleértve a témaválasztási készséget, a gazdaságosan cselekedni tudást és a forma iránti érzékenységet. (Bolton 1993: 86)

A drámajáték által történő anyanyelvi fejlődés igen számottevő Gavin Bolton szerint is, hiszen a nyelv a mozgás mellett a dráma kifejezőképességének egyik sarkköve. A dráma és a

nyelvi kommunikációs készségek egymást feltételezik. („Nyelv” alatt Bolton természetesen a verbális és nonverbális elemek összességét érti.) A dráma bizonyos tekintetben maga a nyelv – mondja Bolton. Ezt a kapcsolatot a pókháló képével illusztrálja: a dráma jelenti magát a pókhálót, a nyelv pedig az a fonal, amiből áll. A kettő egymás nélkül teljességgel elképzelhetetlen. (*Bolton 1993: 86*)

A drámás eszköztárral (szerepbe lépéssel, szimulációval, szituációk megelevenítésével stb.) a magyarnyelvtan-órán vagy az idegen nyelvi órán az anyanyelvi vagy idegen nyelvi beszédképesség fejlesztése és a résztvevők személyiségének fejlődése párhuzamosan megy végbe, amelynek a sikerességét az is segíti, hogy a többi tanóránál általában nagyobb lehetőség van ezeken az órákon a szabadabb személyközi kommunikáció létesítésére.

A drámapedagógia segíti az ön- és társismeret-mélyítését a váratlan helyzetek, szerepek, nézőpontok kipróbálásával, sőt szerepbővítésre is alkalmazható, így a személyiségfejlesztés is elérhető segítségével. Az órák tartalma általában erkölcsi és szociális kérdésekkel áll kapcsolatban, így általuk fejleszhető az empatikus készség és a tolerancia is.

Marunák Ferenc pedagógus azt vallja, hogy a dramatikus nevelés a gyerekeket önállóságra és kreativitásra neveli; fejleszti kommunikációs készségüket, megkönnyíti a közösségbe illeszkedést, és hozzájárul a derűs és kiegyensúlyozott egyéniség kialakulásához. (*Marunák 1991: 3–4*)

Hasonló a véleménye a pszichológus *Palásthy Ildikónak*. A drámajátékban a résztvevők aktívan szerepelnek, cselekednek, valódi élethelyzeteket tapasztalnak meg, eközben egymást nem várt helyzet elé is állíthatják, így rögtönözni kényszerülnek, megtanulnak improvizálni, ami viselkedési biztonságot nyújt arra, hogy a konfliktushelyzeteket az életben is tudják majd kezelni. A játékos egy idő után kívülről fogják figyelni saját magukat, a viselkedésüket, és kontrollálni tudják azt. Érzelmekről be kell számolniuk, így kommunikációs készségük is fejlődik. Verbális és nonverbális jeleket is használnak, tehát nemcsak a beszédük, de gesztusaik, mimikájuk is tökéletesedik. *Palásthy Ildikó* szerint a drámapedagógia alkalmas az iskolai oktatás és a való élet közti szakadék áthidalására is. (*Pinczésné 2003: 35–36*)

A pszichodramatikus játékban – ahogy már az előbbiekből volt rá utalás – az egyén saját életének eseményeit játssza el, és közvetlenül dolgozik saját személyiségének szerepkészletén. A drámajátékban résztvevő ezzel szemben egy fiktív történetben vesz fel szerepet, mely mögött valós személyisége védve marad a tudatos kerettávolság beiktatásával, de a szerepkísérletezés és szerepranulás ebben a folyamatban is ugyanúgy végbemegy a megértésben történő változás révén. Fontos különbség, hogy a drámapedagógia képzett drámatanár munkáján alapulva az iskola keretei közt is működtethető, a pszichodráma azonban csak egy képzett pszichológus terapeuta vezetésével lehetséges.

5. A drámapedagógia és a pedagógusképzés

A drámapedagógiát feltétlenül szükséges lenne a tanárképzésben is alkalmazni, és nemcsak úgy, mint egy fontos pedagógiai felfogást és módszeregyüttest, aminek ismeretében módszertani eszköztárunk gazdagodhat a leendő pedagógusoknak, hanem a tanárrá válás eszközeként is. *Gabnai Katalin*, aki a gyermekszínház egyik megújítója és egyben a drá-

mapedagógia egyik magyarországi meghonosítója, ki is fejt, miért tekinti a drámapedagógiát a tanárképzésben rendkívül fontosnak: a drámaélmény megtanítja a leendő pedagógust a térrel, az idővel és a személyes hatóerővel való gazdálkodás tudományára. (Gabnai 1999: 18)

Marlok Zsuzsa továbbment ezen az ösvényen, és kidolgozta a tanár szakos hallgatók számára az ún. szakmai orientációjú pszichodramát, melynek

„a tanárképzésben fontos szerepe lehetne a hallgatók önismeretének javítása szolgáltatásban. Segíthet nekik az első, és talán legfontosabb kérdés megválaszolásában, vagyis szakválasztásuk felülvizsgálatában, annak eldöntésében, hogy valóban tanárok akarnak-e lenni.”

Majd hosszasan elemzi, hogy segíthet az ún. szakmai orientációjú pszichodráma a tanári személyiség és a tanár-diák viszony kialakításában, fejlesztésében. (Marlok 2004)

A drámás eszköztár a már gyakorló pedagógusokat is segítheti: egyrészt szupervízió eszközként a munka során szerzett élmények feldolgozásában, megoldatlan konfliktusok újrajátszásával megoldások keresésében, másrészt az ún. szerepszellőztetés révén. (Ez az utóbbi fogalom prevenció-szándékú rehabilitációnak is tekinthető: a pedagógusi szerepkörtől távol eső szerepek, helyzetek felkínálása – negatív szerepek, fantáziavilág alakjai, elvont fogalmak, tárgyak megjelenítése stb. – abból a célból, hogy kipihenhető legyen a tévedhetetlen és példamutató magatartású pedagógus szerepkör.)

6. A játékpszichológia

Jonothan Neelands angol drámapedagógus a dráma képzeletbeli, „mintha” világát a gyermeki játékhoz hasonlítja, hiszen a játszó gyermek játékában is keverednek a tudatos és spontán elemek, gyakori az egyszerű szimbolikus gondolkodás. (Neelands 1998: 102)

„A drámapedagógia, ahogy a drámajáték kifejezés is mutatja, tevékenységét a játékra alapozza, pontosabban a játéknak a pszichológia által is igazolt személyiségfejlesztő mozzanataira.” (Debreczeni 1992: 3)

A megértés, a tanulás a szerepjáték során történik 5–6 éves korban éppúgy, mint a felnőttkorban. Azonban szükséges a játékképesség folyamatos edzése, karbantartása – különösen a pedagógusoknak, szülőknek, hogy képesek legyenek az együttjátszásra és ne csak a játszattásra.

A szerepbe lépésre épülő drámajáték többek közt arra is tanít, hogy „a mindenkori most”-ra figyeljünk, hogy mindig a pillanatnyi pillanatba adjunk bele anyait-apait, ahogy valamilyen játéktevékenység esetén is ez a bizonyos belefeledkező flow-érzés a játszóknak egész életére kihathat, és az öröm és az elégedettség érzésével ajándékozhatja meg őket.

A drámás eszköztár az ifjú, a felnőtt és akár az idős generáció számára is megadhatja a játéktevékenység örömét, felszabadultságát, a „mintha” fantáziajátékok következmények nél-

küli kipróbálását, és ez nemcsak a gyermeki ösztöntevékenység átmentését jelenti a későbbi életkorba, hanem lehetséges a játékhoz és egyben a világhoz és önmagunkhoz való viszony újraírása is.

7. Művészetpedagógia

A drámapedagógia művészettel való tanításként is értelmezhető, hiszen sajátossága, hogy a színházművészet eszközeit (szerepbe lépés, valóságos tér- és időhasználat, fény- és hanghatások stb.) használja, így művészetpedagógiaként is funkcionál. Eszközei – a művészeti-esztétikai élmény és a katarzis – az érzelmi nevelést szolgálják.

Gyakran épít egy másik művészeti ág – az irodalom – adta történetekre, szövegekre is. Dramatikus eszközöket használ a bibliodráma is, amely egyrészt irodalmi szövegek, mítoszok és mesék dramatikus formában történő feldolgozását jelenti abból a célból, hogy a játékosok a mű és önmaguk mélyebb megértéséhez eljussanak. A bibliodráma másik lehetséges változata a bibliadráma, mely bibliai történetek dramatikus feldolgozását jelenti.

Drámaórán a művészetek komplex módon is alkalmazhatók: a hagyományos színházi elemeken kívül a képzőművészet, a zene, a tánc eszköztára is felhasználható az önmegmutatás és az ön- és közösségépítés érdekében.

„Tapasztalataim és véleményem szerint drámajátékkal az iskolai munka jellegében és minőségében újítható meg” – írja a középiskolai irodalomórákon drámapedagógiai eszközöket használó Eck Júlia. (Eck 2017)

Úgy gondolja, hogy különösen jól alkalmazható a dráma eszköztára ráhangolásként, atmoszféra felidézésére, jellemek, emberi kapcsolatok, konfliktusok megvilágítására és összefoglaláskor. Könyvében (Eck 2000) rögzíti, hogy az egyes műnemeknél, illetve a tanítás egyes fázisánál (bevezetés, irodalomtörténet, műelemzés, összefoglalás, számonkérés) milyen játékok és munkaformák használata eredményes, sőt példákat is hoz konkrét művek drámás feldolgozására.

A drámapedagógia érdekesebbé, mélyebbé teheti egy zenei, képzőművészeti műalkotás megértését, feldolgozását, de akár az irodalom harmadik, a dráma műneméhez tartozó dráma tanítása is történhet drámán keresztül. A színházban való gondolkodás is segítséget nyújthat az adott drámai mű megközelítéséhez: a dramaturgiai játék kapcsán a tanulók rendezői szerepben dolgoznak a szöveggel, s alkalmazzák a bővítés és kihagyás eszközeit, így az alkotás összefüggéseit és a szerkezetét is könnyebben megérthetik. (Az irodalmi művek szerkezetének vizsgálata egyébként a mesefoglalkozások során már az óvodában is elkezdhető: ha a gyerekeket kisebb csoportokra osztjuk, és azt kérjük tőlük, hogy a nekik legjobban tetsző részt mutassák meg egy állóképben, ezt követően az elkészült állóképeket állítsák időrendi sorrendbe, az élőképeket a megfelelő sorrendben ismételtlen megmutatva újra felidézhetik a mese cselekményét.)

Szembetűnő, hogy a drámapedagógia paradigmái és az irodalomtanítás reformtörekvései számos dologban összevágának. A célok azonosak, mint például az élményszerűség, az anya-

nyelvi kompetencia fejlesztése, az együttműködés, az ön- és társismeret fejlesztése, a kreativitás életre hívása. Vannak azonban különbségek is az irodalomtanítás és a drámapedagógia közt: egy jó irodalomóra legnagyobb élményét a fókuszában álló irodalmi mű adja, ennek befogadása egyéneknél zajló és egyedi jelentésekhez eljutó folyamat. A tanulók személyiségfejlesztését, az osztály közösséggé kovácsolását a magyaróra csak áttételesen, a tananyag közvetítésével szolgálja – a drámaóra mindkét célt nyíltan mindenképp elé helyezi.

Összegzés

A színháznak mint a nevelés-tanítás eszközének több évezredes hagyományai vannak – gondoljunk csak az ókori színházra vagy a korai iskolai színjátékokra.

A színes és helyén való módszertani eszközhasználat minden tanár tanításának színvonalát emeli. A szerepbe lépés eszközét használó drámapedagógia egy a lehetséges szakmai alternatívák közül. Egy drámapedagógiai foglalkozás a *homo ludens* tere, amelyet akár komoly témák esetén is a játékban mint a tanulás egyik formájában rejlő pozitív energiák – a kreativitás, az együttesség és az öröm – hatnak át.

A drámapedagógiában a gondolatok, cselekedetek szélsőséges pólusokat is érintő utakat járhatnak be. A játék védelme alatt megtörténhet a szembesülés a helytelen tettek és hibás választások következményeivel. A drámás tevékenység célja, hogy az átélt történelemszerű eseményekből képesek legyenek a résztvevők tanulni, és a tanultakat az órán kívül is alkalmazni.

A drámapedagógia a fentiekben vázolt eredményeit a játék és a művészet erejével éri el konkrét személyközi kommunikáció keretei közt – a gyermekkori szerepjátékokra épülő szerepbe lépéssel. Hatásmechanizmusa hasonló, mint gyermekkorban: a játék alatt válik érthetővé maga a helyzet és szereplőinek viselkedése, így a szerep biztonsága képessé tesz arra, hogy gondolkodásunkat kitérjesszük, megújíthassuk, új, progresszív nézőpontokat ismerjünk meg ez egyszerre ősi és modern módszeregyüttessel.

Felhasznált irodalom

- Bethlenfalvy Ádám (2005): *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből* (2.). DPM 14–19.
- Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Bond, Edward (2009): *Köztenger, egy előadás vázlatja*.
http://ellenfeny.hu/index.php?view=article&layout=offline&id=2694%3Aktenger&option=com_content&Itemid=232 (A letöltés ideje: 2017. 09. 23. 7:42)
- Debreczeni Tibor (1992): *Pedagógiai módszer a drámapedagógia*. MDP 3: 2–5.
- Eck Júlia (2000): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. OSZMI. Budapest.
- Eck Júlia (2006): *Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. Budapest. 861–872.

- Eck Júlia (2017): *Drama.hu honlap*. Drámapedagógiai Adattár – Pályakép: <http://letoltes.drama.hu/Tarolo/Adattar/ej.pdf> (A letöltés ideje: 2017. 09. 29. 15:03.)
- Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin (1996): *A „szakértői játék” alaptörvényei*. DPM 2: 6–10.
- Heathcote, Dorothy (2009): *Az aktív tanulás lehetséges keretei*. DPM Különszám a drámapedagógusoknak: 2–12.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon. Budapest.
- Marlok Zsuzsa (2004): *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. konyvtar.un-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf (A letöltés ideje: 2017. 09. 29. 15:41)
- Marunák Ferenc (1991): *Mi is az a drámapedagógia?* DPM 1: 3–5.
- Neelands, Jonothan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest.
- Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

Miklós Ágnes Kata¹

„Megfelelnek-e a Fröbel-féle foglalkozások a magyar kiseded kedélyének?”

Az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-képző Intézet Értesítőinek Fröbel-recepciója a nemzeti nevelés tükrében

Tanulmányomhoz eredetileg azzal a szándékkal kezdtem szakirodalmat gyűjteni, hogy a Fröbel-adományok és ezek révén a Fröbel-módszer alkalmazását vizsgáljam az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-képző Intézet első évtizedében (1892–1902). A kutatás során azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a Fröbel-eszközökkel kapcsolatos kérdések és viták egy sokkal szélesebb diskurzus részeként is relevánsak: a 19. század utolsó évtizedeiben jelentőssé váló nemzeti nevelési törekvések egyik vitapontját képezik. Az alábbi tanulmányban terjedelmi okokból nyilván csak néhány aspektusát tudom felvillantani a Fröbel-vitáknak – a téma további kutatást is igényelne.

1. A nemzeti nevelés jelentősége az óvodáztatás kérdésében

Az óvodáztatás kérdése a 19. századi Magyarországon eleve a nemzetdefiníciós tettek egyikéként fogalmazódott meg. *Wesselényi* az óvodák létrehozatalára buzdító írásában nemcsak amiatt érvel a kisededóvás kiterjesztése és nemzeti feladattá tétele mellett, hogy ezáltal legalább nem üti el elszabadult szekér vagy marha (sic!) az őrizetlenül hagyott kisededeket, de az 1843-as *Szózat a' magyar és szláv nemzetiség' ügyében* arra is felhívja a figyelmet, hogy

„Kisededóvó-intézeteinkben a tót, rác, oláh vagy a német kis gyermek munka és fáradtság nélkül, játszadozva tanulhat meg magyarul. Tíz-húsz év múlva a kisededóvodák föllállítása után megmagyarosulhatnak idegen ajkú községeink, azaz fog mindeniknek a népe magyarul tudni beszélni.” (Wesselényi 1843)

Az 1891/XV. *A kisededóvásról* szóló törvénycikk képviselőházi vitájában is fontos kérdésként merült fel, mennyire ágyaz meg a törvény a nemzetiségek rovására történő óvodai magyarosítási kísérleteknek. Több kisebbségi képviselő is felszólalt Csáky Albin törvénytervezet ellen, melynek végső változatába így végül nem került bele a következő mondat:

¹ Miklós Ágnes Kata (PhD) 1995-ben végzett a kézdivásárhelyi Bod Péter Tanítóképzőben. 2000-ben az ELTÉ-n magyar nyelv és irodalom szakos előadói diplomát szerzett, szintén az ELTÉ-n lett 2009-ben az irodalomtudományok doktora. Jelenleg a PPTE Óvó- és Tanítóképző Tanszékén tanít, egyúttal pedig a Pécsi Tudományegyetemen az Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Második disszertációját az esztergomi óvodák és társadalmi környezetük kölcsönhatásából írja.

„A kisededóvodák módot nyújtanak majd a magyar nyelv tanításának előkészítésére, s így hazánk nemzetiségeinek megkönnyítik az állam nyelvének elsajátítását.” (Képviselelőházi napló, XXI. kötet, 1891: 238)

Bár (feltehetőleg a viták hatására) az 1891/XV. törvénycikk expliciten nem tartalmazza a magyarosítási célokat, az igen tanulságos, hogy milyen végzettséggel rendelkező személyek alkalmazhatók az óvodákban (kiemelések általam – M.Á.K.):

„11. § A kisededóvodákban csakis hazai kisededóvónő (kisededóvó)-képző intézetben képesítést nyert okleveles kisededóvónők (kisededóvók) alkalmazhatók. A 34. §-ban meghatározott tanfolyam elvégzésének megfelelő képesítést külföldön nyert kisededóvónők tartoznak okleveleik honosítása végett pótlólag a magyar nyelvből, a hazai történelem, alkotmánytan és földrajz elemeiből a vallás- és közoktatásügyi miniszter által erre jogosított hazai képző-intézetben képesítő vizsgát tenni.”

Mivel az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-képző Intézetet 1892-ben, már a kisededóváról szóló törvénycikk elfogadása után alapították, annak szellemében alakították ki a tananyagot, a számonkérési rendszert, az alkalmazott eszközöket és módszertani eljárásokat egyaránt. A témával foglalkozó kutató különös szerencséjének mondható, hogy az intézet igazgatója, Számord Ignác nagy hangsúlyt fektetett a kisededóvónő-képzőben folyó munka dokumentálására: minden évben részletes *Értesítőben* mutatta be az eltelt tanév fontosabb eseményeit, tanulságait, az intézet és az annak keretein belül működő mintaóvoda javára történt friss beszerzéseket és adományokat, a tananyagot és a számonkérések rendjét is.

2. A Fröbel-eszközök megjelenése az Értesítőben és a korabeli vitákban

Ha arra keresünk rá, pontosan minek alapján kategorizálták „alaki munkaként” a Fröbel-eszközökkel való foglalkozást, könnyedén megállapítható, hogy az esztergomi kisededóvó-képző az eszközök használatában, kiválogatásában és funkciójának megállapításában egyaránt hűségesen követte az 57.472/891 miniszteri rendeletet, mely az 1891/XV. törvénycikk kiegészítéseként született, és a kisededóvó-képző-intézetek tantervét konkretizálta. A Fröbel-eszközök abban is az „alaki munkák” tantárgyához kapcsolódtak:

„11. Alaki munkák. A II. osztályban heti 3 óra. Cél: Amaz alakító foglalkozások és munkák begyakorlása, melyekkel a kisededeket zsenge erők megterhelése nélkül hasznosan el lehet foglalni és szórakoztatni. Tananyag: Az öntevékenységet fejlesztő munkák különösen a Fröbel-félék közül is a czélszerűbbeknek kellő begyakorlása (a Fröbel-féle összes építőfácskák; lerakótáblácskák; szilánkfonás, pálczika lerakás, körlerakó játék, gyöngy-, kavics- és maglerakás; rajzolás; papírfűzés, forgács-, szalma- és papírfonás, vesszőkötés, papírgyűrűs, papírkimetszés és leragasztás, papírhajtogatás, borsómunka,

agyagidomítás). A kitűzdelés, himzés, a fényes papirossal készítenő, valamint más szemrontó munkák kerülendők. Fokozatos mintagyűjtemények készítése, különös tekintettel az agyagidomításra, a színek különbségére és a jó ízlés fejlesztésére.” (Magyarországi rendeletek tára 1892: 793.)

A Fröbel-eszközök például a következő formában jelentek meg a tanrendben az 1893/94-es tanév *Értesítőjében*:

„II. év. Alaki munkák. Heti 3 óra. Tanítónők: Török Chrysostoma és Nagy Stefánna. A Fröbel-féle összes építőfácskák, lerakótáblácskák, szilánkfonás, pálczika lerakás, körlerakó játék, gyöngy-, kavics- és maglerakás, rajzolás, papírfűzés, papírfonás, papírgyűrűs, papírkímetszés és leragasztás, papírhajtogatás, borsómunka, agyagidomítás. Díszmunkák. Mindegyik növendék az állandósítható munkákból gyűjteményt készített. A mintákat nagyjából részben: Dömötör Géza és Kozma Dénes által szerkesztett »Az alaki foglalkozások vezérfonala« című füzetekből vettük.” (*Értesítő* 1894: 26)

A beszerzések listájában a tankönyvek között szerepel a „Dömötör – Kozma: Alaki munkák, 30 füzet” elem (*Értesítő*, 1894: 31), a mintaóvoda számára pedig az összesen „68 ft 87 kr” értékben vásárolt eszközök között szintén feltűnnek a Fröbel-módszerhez szükséges tárgyak (kiemelések általam – M.Á.K.):

„500 lerakó táblácska. – Gyermekek-szerszámok (fogó, kalapács, fűrő). – 18 kerti szerző. – 3 csomag fűző lap. – 4 csomag pálczika. – 5 kgr. borsó. – 10 csomag vessző, kötéshez. – 12 fűzőtü.” (*Értesítő* 1894: 33)

Ha élt volna még Fröbel, és értesül minderről, valószínűleg hangosan tiltakozott volna az ellen, hogy módszerét az „alaki munkák” tárgya alá sorolták – mai kifejezéssel élve leginkább azt mondhatnánk, hogy úgy tekintettek rá, mint a vizuális nevelés és a finommotoros fejlesztés tevékenységére, némi matematikai tapasztalatszerzéssel. Ez a szemléletmód természetesen nem csupán a 19. század utolsó évtizedére volt jellemző, legfeljebb árnyalódott kissé: *Ruzsányi Istvánné* 1983-ban leadott disszertációjában, mely az óvodai matematikatanítás történetével és lehetőségeivel foglalkozott, Fröbel munkássága leginkább a matematikai fogalmak megsziárdításának dimenziójában kerül vizsgálatra. (*Ruzsányi* 1983: 53–62)

Sajátságos, hogy a 19. század utolsó évtizedének magyar kisdudóvadásában feltűnően háttérbe szorult a tény: a Fröbel-féle eszközök nem pusztán foglalkoztatóeszközök, hanem a gyermek számára nyújtott különleges ajándékok. *Friedrich Fröbel* nem véletlenül nevezte „ajándéknak”, adományoknak” (*Fröbelgaben*) az általa összeállított téreometriai készleteket.

„Fröbel különleges játék-adományai (gömb, henger, kocka stb.) egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai is egyben, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel az eszközökkel foglalkozik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik.” (*Pukánszky* 2005: 707)

Ezzel szemben az *Értesítőben* a Fröbel-adományok készleteit „építődoboz” néven sorolták fel az 1895/96-os tanév új beszerzései között:

„A minta-óvoda részére. 24 db Fröbel-féle első építő doboz. 24 db Fröbel-féle 2. építő doboz. 1 db Fröbel-féle 1. építő doboz nagy alakban, az óvónő részére. 1 db Fröbel-féle 2. építő doboz nagy alakban, az óvónő részére. 1 db Fröbel-féle 3. építő doboz nagy alakban, az óvónő részére. 1 db Fröbel-féle 4. építő doboz nagy alakban, az óvónő részére. 100 db lerakó kör 3-féle nagyságban. 40 frt 58 kr. értékben.” (Értesítő 1896: 44)

Az eddig felsorolt három vizsgálati lehetőség mellett (Fröbel mint a foglalkoztató játékok kitalálója, Fröbel mint a matematikai fogalmak megszilárdítója és Fröbel mint a gyermek harmóniáját kibontakoztató eszközök megteremtője) a 19. század végének vitáit vizsgálva kézenfekvőnek tűnik egy negyedik vizsgálati dimenzió is, melyre jelen dolgozatomban próbálok fókuszálni. A Fröbel-eszközök és a Fröbel-módszer kapcsán kibontakozott 19. század végi magyar neveléstudományi diskurzus behatóan foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a Fröbel-eszközök mennyire feleltethetők meg a magyar kisgyermeknevelés hangsúlyosan nemzeti jellegének – annak, amelyet az 1891/XV. törvénycikk és a hozzá kapcsolódó 57.472/891 miniszteri rendelet is meghatározott.

Az ebben az időszakban publikált cikkek és tanulmányok közül valószínűleg *Peres Sándor* fogalmazott leginkább sarkosan a Fröbel-rendszer alkalmazhatóságáról a Magyar Pedagógia 4. számában megjelent *Fröbel alaki munkái* című művében:

„Elő kell szednünk azokat a játékeszközöket, melyeket népiünk gyermekei használnak; le kell térnünk a vezénylés nyugtató útjáról; a kész játékeszközök mellett adjunk helyet azoknak is, melyeket a kiseded környezetében talál; ne csináljunk iskolát; szakítsunk Fröbel rendszerével, de tartsuk meg belőle a jót; a lélektan és neveléstudomány mai fejlettsége legyen kisedednevelésünk irányt mutatója és módszerünk alapja; több szabadságot az ovodai kisededeknek; nemzeti jellemet a kisededóvásznak!” (Peres 1895: 515)²

Mindez különösen annak fényében fontos, hogy Peres Sándor ekkoriban (hogy az *Értesítő* megfogalmazását idézzük) „a budapesti Fröbel-féle kisededóvónő-képző intézet igazgatója” és a magyar kisedednevelés nagy hatású szerzője volt, több tankönyvét is használták az esztergomi

² Peres valóban maró gúnnyal kezelte „a Fröbel-módszer magyarországi alkalmazását”, bár hozzá kell tennünk, hogy elsősorban módszertani kifogásai voltak ezzel kapcsolatban. Lásd a következő részletet a már idézett tanulmányból: „Mit mivel a kisededóvó, mikor a Fröbel-féle lerakó táblácskákkal foglalkoztatja a 4-6 éves kisededeket? Megmondja először is, hogy a lerakó táblácskák háromszögűek, vagy pedig négyszögű lapocskák, hogy a háromszögű lapocskák között vannak derékszögűek, hegyesszögűek és egyenlő szögű háromszöglapok. Es aztán ilyenféle módon beszélget a kisededóvó az 5-6 éves gyermekekkel: »Vegyetek fel két kezetekbe két táblácskát, tegyétek össze, hogy legyen egy hosszénégyszög. Most fogjátok meg a hosszénégyszög két végét két kezetekkel és tegyétek az asztra. Ennek a végéhez jobb felől tegyétek így még egy hosszénégyszöget (I. minta).« »Most csináljatok egy hosszénégyszöget, fogjátok meg két végét, tegyétek az asztra. Ismét vegyetek fel kettőt, fogjátok meg mindkettőnek a hegyét, a derékszögek legyenek alul, végei ériék egymást, így tegyétek azt a hosszénégyszög mellé fölül.« És ez nem mese, hanem, sajnos, való dolog; mert én ezt a társalgást abból a »Vezérkönyv«-ből írtam le, a melyet a közoktatásügyi kormány a kiseded-óvóképezdék növendékei számára megszerzés és követés végett ajánlott; pedig 9 frt annak a könyvnek az ára. (L. Néptanoda 1895. évf. 98.1.)” (Peres 1895: 511–512)

óvóképzőben. Látogatást is tett ott, a minden apróságról roppant komolysággal beszámoló *Értesítő* szerint:

„okt. 4-én meglátogatták intézetünket Verédi Károly, fővárosi kir. tanfelügyelő úr és neje. Peres Sándor, a budapesti Fröbel-féle kisdedovónő-képző intézet igazgatója.”
(*Értesítő* 1895: 57)

Azt lehetne mondani, hogy az október 4-i nap a Fröbel-módszer nagy kritikai találkozója lehetett az Esztergomi Érseki Kisdedovónő-képző Intézetben: a másik látogató, Verédy Károly volt a szerzője annak az 1886-os *Pedagógiai Enciklopédiának*, amely Fröbel-szócikkében szintén a Fröbel-eszközök bírálatára koncentrált, mégpedig olyan módon, hogy azok „nemzetietlenségét” tartotta kiemelendőnek:

„Fröbelkertjeink tantervében még ez idő szerint is oly elbeszélések, játékok, dalok és foglalkozások szerepelnek, melyek homlokegyenest ellenkeznek a magyar gyermek természetével. Fröbel, a gyermekkerti paedagógiának alapvetője, ugyan sok helyes elvet pendített meg, de követői merev rendszerességükben eltévesztették szem előtt azon alapigazságot, hogy a gyermekek nevelésében olyan eszközök biztosítják a sikert, a melyek az emberiség, a faj fejlődésére döntő befolyással voltak. Le kell térni tehát a mesterkélt úttól, fel kell keresni a népies játékokat, dalokat és elbeszéléseket, a melyek évszázadokon át gyönyörködtetik a magyar géniust. Ezekből kell meríteni azon anyagot, melyet gyermekeink érzületének és értelmének fejlesztésére sikerrel felhasználhatunk. Ha magyar szellem fogja áthatni a gyermekkerteket, ha nem a foglalkozások, de az érzelmi – vallás – erkölcsi anyag fogja képezni tervében a központot; akkor azok a nevelő-oktatás érdekét eredménynyel fogják előmozdítani.”
(Verédy 1886: 290)

Nincs abban semmi meglepő tehát, hogy a korszak neveléstudományi vitáit gondosan követő, minden illusztris vendég látogatásáról beszámoló Számord Ignác irányítása alatt működő Esztergomi Érseki Kisdedovónő-képző Intézet értesítőiben is fellelhetők a Fröbel-eszközök és a Fröbel-rendszer megítélésének kérdései – nagyrészt éppen a nemzeti nevelés nézőpontjából feltett kérdések formájában. Az első alkalom az 1896/97-es tanévben történt: ennek értesítőjében olvasható a tanári értekezletekről beszámoló fejezetben, hogy

„A fegyelmi, tanulmányi és rendes folyó ügyeken kívül a tanári testület értekezletein a kisdedovás és a kisdedovónő-képzés körébe vágó több fontos kérdést is tárgyalt. Nevezetesen: A népies gyermekjátékgyűjteményekből, melyek alkalmazhatók a kisdedovodákban? Továbbá, mely munkaszerű foglalkozások felelnek meg leginkább a magyar gyermek kedélyének, s mennyiben használhatók a Fröbel-féle munkaszerű foglalkozások?” (*Értesítő* 1897: 48)

Igaz, hogy ekkorra már lezajlott az 1896-os nagy tanügyi kongresszus, melyen a kisdedovónői szakosztály ülésén a *Néptanítók Lapja* tanúsága szerint a Fröbel-eszközök további

használat mellett döntöttek az „újítókkal szemben”³, a Fröbel-eszközök használatának vitái viszont nem csitulak.⁴

3. A Fröbel-kérdés vitáinak lenyomata az Értésítőben

Előrelátható volt, hogy az *Értésítőben* is lesz majd lenyomata a vitáknak – ha előbb nem, abban az évben, amikor már a *Néptanítók Lapjában* is a Fröbel-eszközökről csatáznak. 1899-ben jelentette meg *Számord Ignác* azt a nagyobb lélegzetű tanulmányt, amelynek címét a jelen dolgozathoz vettem kölcsön. Számord nem volt pedagógiai újító, de a korszak neveléstudományi vitáiból feltehetőleg ő sem szándékozott kimaradni, a Fröbel-eszközök módszertani kérdésével pedig az óvóképző igazgatójaként valóban behatóan foglalkozott. Az általa elsődleges publikációs felületként használt *Értésítőben* minden évben hosszabb tanulmányt közölt a kurrens kérdésekről, és ezúttal a Fröbel-eszközök kerültek sorra.

A tanulmány alábbi, a játék fontosságát kihangsúlyozó, Fröbel szerepét bevezető részletéből jól látható, hogy az az első katolikus óvóképzőben született meg:

„A gyermekek mindenkor játszottak; a leghíresebb férfiak is gyermekkorukban kiváló kedvöket lették a játékokban s maradandó műveiknek első alakja a játék volt. Magát, az isteni Megváltót, kiseded korában úgy festik, mint keresztelő szent János játszótársát, a ki mintegy megszentíté a játékot, mint nevelő eszközt. A játék a gyermekekre nézve több, mint szórakozás, mulatság; test- és szellemképző eszköz az s mint ilyen erkölcsi értékkel bír. Nem is Fröbel volt az első, a ki a játékot és foglalkozást felhasználta; de

³ „A kisednevelési szakosztály dr. Hagara Viktor és Röser Jánosné elnöklete alatt folytatta a tanácskozást. Elsőnek Székely Gáborné (Szeged) a kisednevelés nemzeti irányáról értekezett. Ugyanerről a tárgyról tartott előadást Csontosné Aczél Mária is, ki a kisednevelési törvény teljes végrehajtását sürgette. Láng Mihály a nemzeti kisednevelés fogalmáról szól lelkes hangon és fölsorolta azokat az intézkedéseket, a melyeket az államtól és társadalomtól elvár. Vass Mátyás és Bányay Jakab fölszólalásai után a határozati javaslatokat elfogadták. Ezután Gegus Ida a tanító- és óvónőképzés egyesítéséről értekezett. Peres Sándor, Fodor Lajos, Frikk Lajos, Láng Mihály, Spitz Berta, Vass Mátyás, Peres Károly, Márk János, Szita Lenke, Székely Gáborné, Molnár Mária, Gál Irma fölszólalásai után a többség az egyesítés mellett nyilatkozott. Molnár Mária fölolvasta Halász Sarolta értekezését a kisednevelési irodalom fejlesztéséről. Az értekezlet a Fröbel-féle rendszer mellett kardoskodik az újítókkal szemben. A határozati javaslatokat elfogadták. Völgyi Lajos a zenei képzésről értekezett. Hagara Viktor elnök néhány lelkes szóval zárta be az ülést.” (*Néptanítók Lapja* 1896: 7)

⁴ Mintegy zárójelben említhető meg, hogy a Fröbel-eszközök a 19. század utolsó évtizedében még olyan vitákban is előkerültek, ahol a kutató igazán nem számítana rájuk: például az eperjesi Láng Mihály és a soproni Schranz Mihály csörtéjében a slójdiskolák magyarországi meghonosítása kapcsán. „Csak a mióta Péterfy Sándor ismert tanfolyamát megtartotta és Fröbel eszméjének mesteri ügyességgel alkalmas nemzeti formát adott, s a mióta az óvók elé a vonatkozó törvény megteremtésével nemzeti célok tűzettek, vált az óvó-intézmény népszerűvé” – vélekedett Schranz (1899: 10), mire Láng azzal vágott vissza: „A mi jó mesterünk, Péterfy Sándor, a világeért sem adott Fröbel rendszerének magyar formát. Ő sohasem mondta azt nekünk, hogy mi Fröbelt nemzeti formába öltöztessük, hanem igenis azt: »Teremtsetek meg a magyar gyermek-világ munkarendszerét!« Péterfy Sándor nem a formában, hanem a forma tartalmában látja első sorban a nemzeti életet. Hányszor és hányszor jelezte azt nekünk, hogy a magyar népnevelés mennyire görnyed az idegen formák jármá alatt! »Gyűjtsétek egybe a magyar gyermek játékeit, meséit, dalait, mondókáit, munkáit s a mikor ezt teszitek, jól nézzétek meg, mint nyilvánul a gyermek cselekvő, érző és értelmi élete. A mit láttok, azt tanuljátok meg s akkor bennetek lesz az 1–12 éves magyar gyermek lélekana.« Így beszélt ő nekünk. A formát sem mellőzte, kifejtette annak is a nagy becsét.” (*Láng* 1899: 8)

érdeme az, hogy a játékeszközöket s ezek alkalmazási módját rendszerbe szedte, gyakorlatba vette. Azonban Fröbel, mint tudós és német ember, abba a hibába esett, hogy a tudományos rendszerezésre fordította a főgondot. Rendszere Hegel bölcséletén épült.” (Számord 1899: 11)

A továbbiakban a hegeli rendszer és a fröbéli rendszer összefüggéseit tárgyaló részből sajnos nem tudunk meg semmi újat: Számord bevallotta Peres Sándor nyomán ismerteti mindezt. (Nem bevallotta, de a szövegösszevetésekből nyilvánvalóan: szó szerint, de idézőjelek nélkül idéz a már említett *Fröbel alaki munkáiból*.)

Számord tanulmányában valószínűleg a módszertani rész az, amelyre különös erőfeszítést fordított: hosszan és részletesen sorolja, milyen eszközöket milyen más, magyar(os) eszközzel lehetne helyettesíteni annak érdekében, hogy a nemzeti magyar szellemiség is megjelenhessen „a kisdetek alaki munkáiban”. Csak egyetlen példát hoznék fel megközelítéseinek jellegére: a „borsómunka” megmagyarosítását. Ez volt az, amelyhez a mintaóvodának minden évben beszerettek 5 kg borsót, majd a beszerzést gondosan dokumentálták az *Értesítőben*.

Technikailag a borsómunka azt a célt szolgálta az alaki munkák közt, hogy a kisgyermek képesek legyenek olyan térgeometriai idomok létrehozására, melyeknek nincsenek ugyan lapjai, de vannak élei és sarkai. Számordot idézve:

„A borsómunkát régóta ismerték már az emberek. Thüningia lakóinak apraja-nagyja foglalkozott borsómunkával; a gyakorlati életből leste el tehát Fröbel e foglalkozást. A borsómunka nagymértékben fejleszti a kisdetek alkotó tehetségét, türelmét edzi, óvatosságra szoktatja; midőn foglalkozik, újja, keze, karja ügyesedik s ügyességével maradó alakokat készít. A borsómunkához szükséges pálczikákat vékonyabbra kell faragni, mint a lerakó pálczikákat s tekintettel a kisdetek ügyetlenségére, a pálczikák végeit mindig az óvónő hegyezze meg, valamint megfelelő hosszúságra is ő vagdalja szét s így készen adja át a gyermekeknek a foglalkozás előtt. A pálczikák összekötésére szolgál, 12 óráig sós vízben áztatott, puha borsó.” (Számord 1899: 22)

Számord ehelyett inkább a „czirokbél-munkát” javasolta:

„Ennek alkalmazása sokkal könnyebb, mint a borsóé; és míg a borsót nehezebb megszerezni, addig a czirokbél mindig rendelkezésünkre áll, csak a czirok szárát kell hétéltől megtisztítani s a belet a kívánt darabokra vagdalni. Hegyezett vesszőkre szűrva ablak, asztal, létra, gereblye, legyező minden nehézség nélkül alakíthatók belőle.” (Számord 1899: 30)

Hogy mi lett mindennek a kézzelfogható, a tanításban is megmutatkozó eredménye? A következő évek *Értesítőit* áttekintve láthatjuk, hogy az „Alaki munkák” tantárgya továbbra is a miniszteri utasításnak megfelelően épül fel, szilánkfonással, papírkimetszéssel és a Fröbel-féle építőfácskák teljes szortimentjével. Emellett viszont, mintegy szerény kiegészítésként, hozzátesszük azt is:

„Nagy gondot fordítottunk a magyar alaki munkára; foglalkoztunk czirokkal, sással, náddal, kákával és forgácsal.” (Értesítő 1899/900, 1900/01: 32)

A mintaóvoda számára eszközölt beszerzések listáján pedig ugyanebben a két évet is bemutató *Értesítőben* csak az alábbiak szerepelnek:

„A minta-óvointézet részére. 4 db. kis szék. – 12 db. talicska. – 6 baba. – Munka asztal. – 1 kis kocsi. – Gyékény és sás. – Vessző, karton, füzöszelet, agyag. 31 korona értékben.” (Értesítő 1899/900, 1900/01: 38)

Az alaki munkák az *Értesítőben* követhetően még 1912-ig tartalmazták a Fröbel-építőfácskákat, de Esztergomban soha többé nem vásároltak a mintaóvodának lerakótáblácskákat vagy „Fröbel-féle építődobozt” – sőt, még borsót sem.

Felhasznált irodalom

(Megjegyzés: az Esztergomi Érseki Kisdedovónó-képző Intézet Értesítőinek a Hungaricana adatbázisban fellelhető, 1895-től 1912-ig terjedő évfolyamai ugyanazon cím alatt található.)

***. *A tanügyi kongresszusról.* Néptanítók Lapja, 29. évfolyam 29. szám – Budapest, 1896. július 16., 7.

1891/XV. törvénycikk, <http://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422> (A letöltés ideje: 2016. 12. 01.)

A vallás- és közoktatásügyi magy. kir. miniszternek 57.472/891. szám alatt valamennyi kir. tanfelügyelőséghez intézett rendelete, a kisdedovónó-(kisdedovó-)képző intézetek tanterve tárgyában, Magyarországi rendeletek tára, 1892, 779–799. https://library.hungaricana.hu/en/view/OGYK_RT_1892/?pg=0&layout=s

Az Esztergomi Érseki Kisdedovónó-képző Intézet Értesítője az 1893–94. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, (1894) Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, Esztergom https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=14&layout=1

Az Esztergomi Érseki Kisdedovónó-képző Intézet Értesítője az 1896–97. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, (1897) Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, Esztergom https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=123&layout=s

Az Esztergomi Érseki Kisdedovónó-képző Intézet Értesítője az 1898–99. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, (1899) Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, Esztergom https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=123&layout=s

Az Esztergomi Érseki Kisdedovónó-Képző Intézet Értesítője az 1899–900. és 1900–901. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, (1901) Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, Esztergom

- https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisededovono_08438_1895/?pg=123&layout=s
- Képviseelőházi napló, 1887. XXI. kötet, 1890. december 9. – 1891. január 31.
- https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KN-1887_21/?pg=246&layout=s
- Láng Mihály (1899): *A slöjdoktatás*. Néptanítók Lapja, 32. évfolyam 3. szám, 1899. 01. 19., 7–10.
- Peres Sándor (1895): *Fröbel alaki munkái*. Magyar Pedagógia 4., 1895, 507–516.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. *Educatio* 2005/4., 703–705.
- Ruzsányi Istvánné (1983): *Az óvodai matematikaoktatás előzményei hazánkban*. Doktori értekezés. Szeged (kézirat)
- http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3722/1/1983_ruzsanyi_istvanne.pdf
- Schrancz Mihály (1899): *A slöjdoktatás*. Néptanítók Lapja, 32. évfolyam 1. szám, 1899. 01. 05., 9–12.
- Számord Ignác (1900): „*Megfelelnek-e a Fröbel-féle foglalkozások a magyar kiseded kedélyének?*”
In: Az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-képző Intézet Értesítője az 1899–900. és 1900–901. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, (1901) Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, Esztergom, 8–30. old.
- https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisededovono_08438_1895/?pg=123&layout=s
- Verédy Károly (1886): *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára. A neveléstudomány szótára melyben az általános és részletes paedagogika, didaktika és methodika, a statisztika... művelődés és a paedagogiai történelem főbb részleteit betürendbe foglalvák. Segédkönyv tanítók, nevelők, szülők és iskolai elöljárók számára*. Budapest. Athenaeum R. Társulat, Fröbel Frigyes szócikk, 287–290.
- Wesselényi Miklós (1843): *Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében*. Lipcse. Idézi Az Országos Kisededóvó Egyesület örömmünnepén, 17–20. old., Néptanítók Lapja, 37. évfolyam 26. szám, Budapest, 1904. június 23., 18. old. https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Nep-tanitokLapja_1904/?pg=557&layout=s

Juhász Márta¹

A német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés helyzete napjainkban

Bevezető

A Magyarországon élő nemzetiségi és etnikai kisebbségeket megilleti a kisebbségi oktatáshoz való jog. Az oktatás szerepe azért is kulcsfontosságú, mert az egyre inkább asszimilálódó nemzetiségi közösségek már nem feltétlenül tudják biztosítani a nemzetiségi nyelv, tartalmak és identitás természetes átörökítését, így az oktatási intézményekre – az óvodától az egyetemig – e tekintetben egyre nagyobb feladat hárul. A nemzetiségi közoktatás hatékony működésének egyik meghatározó feltétele az eredményes nemzetiségi pedagógusképzés, az annak jelenét és jövőjét érintő jelenségek, tényezők. Mivel az elmúlt években a német nemzetiségi pedagógusképzésre jelentkező hallgatók létszámának változása figyelhető meg, a tanulmány azt célozza meg, hogy a vélhető okok felderítése céljából megvizsgálja a képzés történeti, törvényi és társadalmi hátterét, tartalmát. Hiszen fontos lenne, hogy a német nemzetiségi pedagógusképzés hosszú távon ki tudja elégíteni a közoktatás oldaláról jelentkező pedagógusigényt: olyan szakembereket bocsásson ki, akik megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkeznek a nemzetiségi pedagógiai feladatok ellátásához. A legfrissebb minisztériumi felmérések és beszámolók alapján bemutatásra kerülnek továbbá a német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzésre jelentkezők létszámadatai, motivációja, nyelvtudása és az oktatás megvalósítását és sikerességét befolyásoló olyan körülmények, mint a finanszírozás, tankönyvek, szakmai gyakorlat, ösztöndíjak.

1. Rövid történeti háttér

A magyarországi németek általános helyzete az elmúlt évszázadok politikai és társadalmi változásait tükrözi vissza. Már a 19. században megkezdődött a népcsoport nyelvi és identitásbeli asszimilációs folyamata, amely alapjában véve a mai napig is tart. Mindennek oka akkoriban a magasabb iskolai képzés, a társadalmi felemelkedés lehetősége volt. Fontos fordulópontnak

¹ Juhász Márta Klára egyetemi adjunktus a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszékén. A pécsi JPTE Tanárképző Karán szerzett német-testnevelés szakos tanári diplomát, majd elvégezte a JPTE BTK német nyelv és irodalom (nemzetiségi) egyetemi kiegészítő szakot, illetve az ELTE BTK-n a német nemzetiségi tantervfejlesztő szakot. 2009-ben megszerezte az ELTE BTK-n a nyelvtudományi (germanisztika szakterület) doktori (PhD) fokozatot. 1991 óta a Vitéz János Tanítóképző Főiskola és jogutódja, a PPKE BTK főállású oktatója, fő oktatási területe a német (nemzetiségi) nyelv- és irodalomtudomány tárgykörébe tartozó tantárgyak. Kutatási területe a dialektológia és a szociolingvisztika.

számít még a német kisebbség történetében a II. világháború lezárásaként alkalmazott kollektív büntetés, ami mintegy 200 000 német kitelepítését jelentette. A többségi nemzet ekkor egyértelműen negatív beállítottsággal viszonyult a német nyelv és identitás minden egyes formájához, a német kisebbség nagy része emiatt nem tartotta kívánatosnak, hogy megvallja nemzetiségi hovatartozását – ezt jól mutatják a magyarországi népszámlálások eredményei is.

A nemzetiségi népiskolai tanítás 1945-ig lényegében három típusban valósult meg Magyarországon. *A típus:* tiszta anyanyelvi, nemzetiségi tannyelvű oktatás, ahol minden tantárgyat – a magyar nyelv és irodalom kivételével – nemzetiségi nyelven tanítottak. *B típus:* kétnyelvű rendszerben a tantárgyakat körülbelül fele részben magyarul, fele részben pedig nemzetiségi nyelven oktatták. *C típus:* a nemzetiségi nyelvoktató iskolákban a tanítás nyelve magyar volt, s a nemzetiségi nyelvet csupán tantárgyként tanították.

A II. világháború lezárása után a német nyelv iskolai oktatása 1951-ben indult meg újra, de csak 1955 után kezdett elterjedni. 1951 tavaszán a Vezető Kollégium értekezletén elhatározták, hogy kísérleti jelleggel 50 községben bevezetik a német nyelv oktatását, végül azonban csak 25 általános iskolában indult meg a nyelvoktató *C típusú* oktatás. 1955-re a német nyelvoktató iskolák száma százra emelkedett, de csak két német tannyelvű általános iskola működését engedélyezték.

A nemzetiségi iskolák fejlődését több ok is hátráltatta. A szülők ténylegesen szívesebben írárták gyermekeiket magyar nyelvű iskolába, mivel a nemzetiségi iskolák jóval alacsonyabb színvonalon működtek. Nem volt tantervük, hiányoztak az anyanyelvi tankönyvek, a jól képzett anyanyelvi tanárok, és sok esetben asszimilálódott, kétnyelvű, de az irodalmi nyelvet nem beszélő gyermekek vettek részt a nemzetiségi képzésben (*Bindorffer 2010: 32*).

Az 1950 és 1975 közötti időszakban az identitásnevelésre alkalmas *A típusú* iskolák számához képest az ezen iskolák helyét átvevő *B típusú* iskolák száma is csökkent, viszont a 155 német nyelvoktató általános iskolával a *C típusú* iskolák száma megnőtt. 1975-re a németek, románok, szerb-horvátok és szlovákok számára egy-egy nemzetiségi óvónőképző, általános iskolai tanító- és tanárképző működött. A fenti nemzetiségek számára egy-egy egyetemi tanszéket hoztak létre. A szocializmus korában a nemzetiségi anyanyelvet beszélők száma csökkent, az identitás erodálódott. Az 1980-as évek végén egyre sürgetőbbé vált a kisebbségek helyzetének általános jogi rendezése.

A rendszerváltás után pozitív fejlődés vette kezdetét mind az egyén, mind a közösség szintjén. A kisebbségi közösségek fennmaradása érdekében a kormány megalkotta és biztosította a jogszabályi hátteret. *A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény* egyéni és közösségi jogként is megfogalmazza a kisebbségi oktatáshoz való jogot. A kisebbséghez tartozó személynek joga van részt venni anyanyelvű oktatásban, a közösségnek pedig joga van ahhoz, hogy kisebbségi óvodai nevelés, kisebbségi alap- és középfokú nevelés és oktatás, továbbá felsőfokú képzés feltételeinek megteremtését kezdeményezze. A fenti törvény megújítására, modernizálására közel húsz év után került sor *A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvénnyel*. A módosított jogszabályok alapvetően nem érintették a nemzetiségi képzés addig kialakított rendszerét: továbbra is biztosítják a nemzetiségi nevelés és oktatás megszervezését és fenntartását, sőt lehetőséget biztosítanak arra, hogy az oktatási intézmények átkerüljenek a helyi kisebbségi önkormányzatok fenntartásába. Ennek azért van különösen nagy jelentősége, mert közismert tény, hogy a családi körből egyre inkább kiszorul

a nemzetiségi anyanyelv használata, ami a nemzetiségi identitás egyik fő pillére, így a szülők főleg az óvodában, iskolában oktató pedagógusoktól várják el az ősök nyelvének továbbadását. Ezeknek az intézményeknek kell a jelen helyzetből adódóan azon hagyományozási feladatokat átvállalniuk (nyelv, kisebbségi tartalmak), amelyeket a korábbi időkben a családokon belül örökítettek át. A *Nemzeti alaptanterv* megújulásával párhuzamosan a nemzetiségi oktatás keretei és tartalma is változtak, például a népmesmeret oktatásának időkerete egységessé vált, az oktatását anyanyelven kell folytatni, illetve a nemzetiségi nyelvoktató iskolai formában a nemzetiségi nyelv oktatására az eddigi heti négy óra helyett heti öt órát kell biztosítani. Ugyancsak megújultak a nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei. Az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével és támogatásával kiadták a német nemzetiségi óvodai és iskolai oktatás és nevelés irányelveit, illetve ajánlásokat a kisebbségi működéshez.

2. Jelenlegi helyzet

2.1. Közoktatás

Vizsgáljuk meg a továbbiakban, hogy a fent vázolt jogszabályi háttér alapján milyen a nemzetiségi oktatás és nevelés intézményi háttere. A százalékos arányokat tekintve Magyarországon az összes oktatási intézmény 27%-ának nevelési, oktatási tevékenységében kap szerepet a kisebbségi oktatás, és az össztanulói létszám 14%-a jár ilyen oktatási programú iskolákba, osztályokba.

Az oktatási típusokat illetően három forma létezik: 1. az anyanyelvű, 2. a két tanítási nyelvű és 3. a nyelvoktató forma. Ez utóbbin belül megkülönböztetjük (3. 1.) a hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelést (az oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell oktatni) és a (3. 2.) bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelést (az oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés). A nemzetiségi nyelv és irodalom tanulása, továbbá a nemzetiség nyelvén való tanulás egyidejűleg folyik: legalább három tantárgy nemzetiségi nyelven való tanulását kell lehetővé tenni, a nemzetiségi nyelv és irodalom és a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább harmincöt százalékát teszi ki.

E három oktatási forma közül az anyanyelvű és a két tanítási nyelvű iskolák száma csekély. Magyarországon jelenleg 215 német nemzetiségi óvoda, 270 általános iskola (ebből 28 kétnyelvű, 10 bővített nyelvoktató) és 10 gimnázium működik. Három intézménynek a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata a fenntartója, húsz általános iskola és 21 óvoda a helyi kisebbségi önkormányzatok fenntartásában működik. Ez lehetővé teszi az állami szubvenciók koncentrált felhasználását. A gyermekek összlétszáma a fent említett intézményekben kb. 65 000 fő. Az Oktatási Hivatal 2017. 03. 29-i adatbázisa szerint ebből anyanyelvű oktatásban 2635, kétnyelvű oktatásban 19 776, nyelvoktató formában 43 164 óvodás, illetve iskolás gyermek vesz részt.²

² <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku> (Letöltve: 2017. 11. 03.)

Mi lehet vajon az oka annak, hogy a nyelvoktató iskolatípus ily mértékben dominál az oktatási formák között? Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelvű vagy kétnyelvű nemzetiségi iskolában az oktatás sokkal hatékonyabb, sok helyen azonban hiányoznak a személyi, illetve tárgyi feltételek. Másik ok lehet, hogy a szülők nem igénylik teljes vagy ötven százalékos óraszámban a kisebbségi oktatást, mert identitástudatuk már meggyengült, azonban a német nyelv magasabb óraszámban való elsajátítását fontosnak tartják. További okként szerepelhet, hogy a nyelvoktató osztályokban kisebb a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű tanulók száma, így a szülők lehetőséget látnak arra, hogy gyermekük jobb színvonalon tanulhasson. A fenntartó oldaláról pedig ennek a formának a bevezetésére okot adhat a nemzetiségi normatívával járó csekély többlettámogatásra, vagy az, hogy egyes kistérségeken az iskola megmentésének egyetlen esélyét látják a kisebbségi oktatás bevezetésében.

2.2. Felsőoktatás

Német nemzetiségi pedagógusképzés ma Magyarországon kilenc felsőoktatási intézményben zajlik. Óvodapedagógusokat hét felsőoktatási intézményben (ELTE TÓK – Budapest; Apor Vilmos Katolikus Főiskola – Vác; Eötvös József Főiskola – Baja; Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar – Sopron; PPKE BTK – Esztergom; Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – Szekszárd; Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar – Szarvas), tanítókat szintén hét intézményben (Budapest, Vác, Baja, Esztergom, Szekszárd, Szarvas, Szeged), tanárokat három intézményben (ELTE, SZTE, PTE) képeznek. A képzéseket nappali és levelező tagozaton, illetve szakirányú továbbképzési szak formájában lehet megszerezni, a tanárképzés osztatlan formában folyik.

Német nemzetiségi pedagógusként végzettek létszáma³

| Évszám | Német nemzetiségi óvodapedagógus | Német nemzetiségi tanító | Szakirányú óvoda | Szakirányú tanító |
|--------|----------------------------------|--------------------------|------------------|-------------------|
| 2008 | 23 | 28 | 12 | 9 |
| 2009 | 25 | 58 | 22 | 32 |
| 2011 | 56 | 37 | 24 | 17 |
| 2015 | 19 | 33 | 10 | 2 |
| 2016 | 53 | 31 | 10 | 11 |

A nemzetiségi pedagógusokkal szemben támasztott igények az oktatási rendszer különböző területein (óvoda, általános iskola alsó és felső tagozat) a nagyon jó nyelvi kompetenciák, az interdiszciplináris nemzetiségi szakismeretek és a speciális módszertani eszközök területén jelentkeznek.

³ https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozvetetele/felsooktatasi_statistikak/!DARI_FelsooktStat/oh.php?id=fir_int_stat&fir_stat_ev=2016 (Letöltve: 2017. 11. 03.)

3. Problémák

A német nemzetiségi pedagógusképzésre jelentkező hallgatók létszáma alacsony, így hosszú távon nem tudja kielégíteni a közoktatás oldaláról jelentkező pedagógusigényt, azaz olyan szakemberek kibocsátását, akik megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkeznek a nemzetiségi pedagógiai feladatok ellátásához. *Ritter Imre*, német parlamenti szószóló 2017 márciusában végzett országos felmérése szerint 85%-ban nem biztosított a nemzetiségi óvodai csoportokban a két fő nemzetiségi óvodapedagógus, a szükséges nemzetiségi óvodapedagógus létszám 41,7%-a hiányzik, szám szerint 474 pedagógus (*Jegyzőkönyv 2017: 26*). Ha ezt a számot összevetjük a fenti táblázat adataival, jól látható, hogy az adott végzettségi számok hosszú távon nem fogják megoldani a pedagógushiány problémáját. *Brenner tanulmánya (2003: 72)* már 2003-ban is a jól képzett némettanárok notórius hiányát, a szaktanárok német nyelvű képzésének teljes hiányát állapítja meg. Mindemellett kritizálható, hogy a nemzetiségi felsőoktatás utánpótlási bázisát egy egészen szűk, részben nemzetiségi kötődés nélküli tanulókból álló kör jelenti, a nemzetiségi felsőoktatás általánosságban nem éri el a kívánatos szintet, illetve a végzett tanárok egy része el sem kezdi a pályát, nem iskolában vállal munkát (*Kállai 2011b: 6*). Problémát jelent, hogy a német kétnyelvű oktatás számára szaktárgyat tanító szakemberek képzése szinte teljesen hiányzik, kevés a végzés utáni továbbképzés. Nemzetiségi általános iskola felső tagozatára szinte lehetetlen olyan tanárt találni, aki az adott szaktárgyát (pl. fizikát, matematikát, történelmet) a kisebbség nyelvén tudná tanítani, mert nem képeznek erre hallgatókat.

A következőkben nézzük meg közelebbről, hogy az adott helyzet, a fent nevezett problémák vajon miből fakadhatnak.

3.1. Képzési oldal

3.1.1. Nyelvtudás

Közismert tény, hogy a bolognai folyamathoz igazított szerkezeti átalakítás a felsőoktatásban kontaktórák számának csökkentését jelentette, ami különösen erősen érezteti hatását a nyelvoktatás minőségében és hatékonyságában. A felsőoktatási finanszírozás csökkentésének folyamánya az volt, hogy leszűkítette az intézmények mozgásterét, a nemzetiségi felsőoktatás szakóráinak folyamatos óraszámcsökkentése is megfigyelhető, amely a minőségi nemzetiségi képzés helyzetét fenyegeti, hiszen az intézmények kényszerűségből akár óraösszevonást is végeznek évfolyamok és szakok (pl. tanítók–óvónők) között. Mindemellett a nemzetiségi tartalmak az összkredit tekintetében nagyobb hangsúlyt is kaphatnának a nemzetiségi pedagógusképzésben.

A beérkező hallgatók nyelvtudásában, a nemzetiségi kultúrához való kötődésükben, illetve nemzetiségi identitástudatuk között igen nagy eltérések mutatkoznak. A nemzetiségi nyelvi kompetenciák alapjait nem a családi nyelvhasználatból hozzák, sok esetben a középiskolában

szerzett nyelvtudásuk is kívánni valót hagy maga után. Ennek következtében az oktatóknak más módszerekkel kell dolgozniuk. A probléma gyökerét többek között abban látják, hogy a kommunikatív nyelvtanítási módszer sokszor mellőzi a nyelvtani szabályok explicit közvetítését, amely nélkül a felsőoktatásban, illetve a későbbi szakmájukban a nyelvhelyesség elképzelhetetlen. Ha a pedagógusképzés nemcsak nyelvi finomítást és továbbfejlesztést végez, hanem a nemzetiségi nyelvet idegen nyelvként és szinte az alapoktól kénytelen kezdeni, akkor a hallgatók így megszerzett nyelvtudása sem lehet kellően magabiztos.

Mivel a képzések leginkább nem a szó szerinti nyelvtanításról szólnak, hanem a hallgatók szakmai (módszertani) nyelvtudását, szakszókincsét, nemzetiségi nyelvtani és stilisztikai, szaknyelvi ismereteit fejlesztik a célnyelven (a nemzetiség nyelvén), így sokszor kihívást jelent a megfelelő szintű nyelvtudás elérése, de elengedhetetlen követelmény, hiszen a diplomájuk felsőfokú nyelvvizsgáival egyenértékű.

A nemzetiségi felsőoktatás további problémáját látom abban is, hogy a képzési és kimeneti követelményeket leszámítva nincs egységes koncepció és szabályozás az érintett intézmények által kínált képzésekben. Minden intézmény a saját álláspontja, elképzelése szerint valósítja meg a nemzetiségi képzéseket. Nem egységes például a nyelvi felvételi követelményrendszer, az oktatási tartalmak elosztása, a szigorlatok megtartása, a szakdolgozat német nyelven való megírása stb.

3.1.2. Oktatók

Nagyon kevés a nemzetiségi területen PhD-fokozatot szerzett oktatók száma. Hiány van a képzésben továbbá a nemzetiségi szaknyelvi oktatás területén is. A szaktárgyak (ének-zene, matematika, környezetismeret, technika, testnevelés és vizuális nevelés) szaknyelvének és szakmódszertanának oktatása esetén nyelvészként, irodalmárként e tárgyak bármelyikét igen nehéz tanítani. A köznevelésben dolgozó pedagógusok életpályamodelljével párhuzamosan nem készült el az egyetemi-főiskolai oktatók életpályamodellje, elmaradt a bérrendezésük. Ez a helyzet egyirányúvá tette a korábban kiegyensúlyozottabb szakembercserét: míg régebben a köznevelés megfelelő tapasztalattal és motivációval rendelkező pedagógusai a felsőoktatásban folytatták pályájukat, addig mára a váltás a köznevelés irányából a felsőoktatás felé anyagi értelemben irracionális döntéssé vált.

3.1.3. Tankönyv

Összességében megállapítható, hogy rendelkezésre állnak ugyan oktatási segédanyagok, viszont kifejezetten a nemzetiségi pedagógusképzésben történő oktatásra szolgáló, korszerű tankönyvek, jegyzetek, egységes tananyagok nincsenek, vagy beszerzésüket a hallgatók nem tudják vállalni. A felsőoktatási intézményekben az oktatók sokszor maguk szerzik be a tankönyveket, jegyzeteket. Habár a különböző intézmények oktatói dolgoznak új egyetemi tankönyvek, jegyzetek megírásán, ezek megjelenítése sokszor nehézséget okoz, forráshiány miatt csak kis példányszámban kerülnek a piacra, így nehezen elérhetőek. A szakirányokon

oktatók tudományos kutatásaik megjelentetésével, módszertani segédanyagok összeállításával és kiadásával segítik a hallgatókat abban, hogy mindig friss és korszerű ismeretekhez és oktatási anyagokhoz jussanak.

Pozitívumként elmondható a nemzetiségi pedagógusképzésről, hogy a megszerzett BA-végzettséggel azonnal elkezdhetik munkájukat az óvodában és az általános iskola 1–6. osztályaiban. Mindkét képzéstípus iránt erőteljes igény mutatkozik a munkaerőpiacon, a végzett nemzetiségi hallgatók foglalkoztatása teljes, szinte kivétel nélkül azonnal találnak végzettségüknek és képzettségüknek megfelelő állást köznevelési intézményekben. Sokan már az egyetemi éveik alatt is álláshoz jutnak. Az is előfordul, hogy ennek érdekében nappali tagozatról levelező tagozatra váltanak, vagy a szakmai gyakorlati helyükön foglalkoztatják őket a diploma megszerzését követően. Vannak olyanok is, akiket a nyelvtudásuk miatt különböző vállalatok alkalmaznak. Sajnos nem szabad elhallgatni azt a tényt sem, hogy egyesek a jobb anyagi lehetőségek reményében német nyelvterületen vállalnak munkát. Ugyanakkor jelenleg nem szükséges nemzetiségi pedagógusképzésben szerzett diploma a nemzetiségi köznevelésben való elhelyezkedéshez, kivéve az óvó- és tanítóképzést, ahol előírt a nemzetiségi óvodapedagógus, illetve tanító szakképzettség. Az iskolák – szükség esetén – szakirányú végzettség nélküli pedagógusokkal oldják meg a nemzetiségi oktatást, valamint a népismeret oktatását is. Arra az esetre, ha nincs megfelelő (nemzetiségi) pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógus, az Nkt. 99. § (3) bekezdése kínál megoldást, amelynek értelmében:

„[...] ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzettségű pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3. mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú »komplex« típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”

Ez a szabályozás egyes nemzetiségeknek kedvező, másokra nézve viszont hátrányos.

3.2. Keresleti oldal

3.2.1. A hallgatók motivációja

Általánosságban elmondható: az egyik meghatározó oka annak, hogy a hallgatók a német nemzetiségi képzéseket választják, a saját nemzetiségük és a saját kulturális gyökereik iránti elkötelezettségük, érdeklődésük. Olyan hallgatók is részt vesznek a képzésekben, akik ugyan nem rendelkeznek német nemzetiségi gyökerekkel, de idegen nyelvként jól beszélik a nemzetiség nyelvét, és nyelvtudásukat, illetve a nemzetiségi kultúrával, nyelvvel kapcsolatos ismereteket.

reteiket szeretnék továbbfejleszteni, bővíteni. Mindemellett a hallgatók nemzetiségi hovatartozása megoszlik, mivel a képzésnek nem előfeltétele a német nemzetiséghez való tartozás. Még mindig él az a tévhit is, hogy a nemzetiségi szakokra csak a kiemelkedő nyelvtudású, anyanyelvi szinten kommunikáló, nyelvjárásokat is ismerő, a nemzetiségi kultúrában jártas jelentkező juthat be.

A nemzetiségi képzések további jelentőségét abban látják a felvételizők, illetve a hallgatók, hogy a képzés alatt biztos nyelvtudásra tehetnek szert, az adott nyelvből felsőfokú nyelvvizsgát szereznek, és ezzel a diplomához jutás nyelvi feltételei is megoldódnak. Vannak olyan hallgatók is, akik a biztonságot szem előtt tartva jelölték meg az adott nemzetiségi képzést, és végül oda nyertek felvételt. Úgy vélik, hogy a nemzetiségi szakiránnyal nőnek az elhelyezkedési esélyeik, mivel a nemzetiségi szakos diplomával az adott nyelvet mint idegen nyelvet oktató vagy kéttannyelvű iskolák mellett nemzetiségi köznevelési intézményben vagy nemzetiségi önkormányzatok nyelvtanító intézményeiben is el tudnak helyezkedni, illetve az is növeli az elhelyezkedési esélyeiket, hogy a nemzetiségi osztályokban a nemzetiségi nyelvet magas óraszámokban tanítják a pedagógusok.

3.2.2. Szakmai gyakorlat

Általánosságban elmondható, hogy a gyakorlati képzés évek óta jól bejáratott rendszerként működik a gyakorlóiskolákon, gyakorlóóvodákon, külső gyakorló intézményeiken, hazai és külföldi partnerkapcsolataikon keresztül. A szakirányon oktató tanárok koordinálják a gyakorlati képzés menetét, tájékoztatják a hallgatókat a gyakorlat feladatairól, látogatják a hallgatókat a gyakorlóléhelyeken, folyamatos szakmai kapcsolatot tartanak a mentorpedagógusokkal, illetve közreműködnek a zárótanítás értékelésében. A gyakorlóléhelyek nyitottak a hallgatók felé, szívesen fogadják őket. A nemzetiségi településekről származó hallgatók legtöbbször saját egykori óvodájukat, iskolájukat választják külső szakmai gyakorlatuk színhelyül.

3.2.3. Ösztöndíj

Nagy jelentőséggel bír a nemzetiségi szakos hallgatók tanulmányai során a külföldi ösztöndíj, elsősorban az Erasmus program lehetősége. Ennek köszönhetően szoros kapcsolatok alakulnak ki a magyarországi felsőoktatási intézmények és partneregyetemek között, ami lehetőséget nyújt a hallgatóknak, hogy egy vagy két szemeszteres részképzésben vagy nyári egyetemeken vegyenek részt a partnerintézményeknél, vagy szakmai gyakorlatukat töltsék német nyelvterületen a program segítségével. Az Erasmus támogatás az oktatóknak is kiváló lehetőséget nyújt, hogy oktatói vagy kutatómunkát folytassanak a német nyelvű partneregyetemeken. A hallgatóknak továbbá lehetőségük nyílik nyelvi, módszertani és szaknyelvi pedagógus-továbbképzéseken, anyaországi programokon való részvételre is, amelyet elsősorban a pécsi székhelyű Magyarországi Német Pedagógiai Intézet koordinál. Mindezek mellett a felsőoktatási intézmények jó kapcsolatot ápolnak a helyi vagy országos német nemzetiségi önkormányzatokkal.

Összegzés

A végzett nemzetiségi pedagógusok száma nem minden esetben elegendő a nemzetiségi oktatás megfelelő helyen, számban és színvonalon való biztosításához, ezért a gyermekek nemzetiségi anyanyelvű oktatáshoz való egyéni és közösségi jogának érvényesülése veszélyeztetett. Ez a folyamat hosszútávon oda vezethet, hogy a nemzetiségi pedagógusképzés nem fogja tudni biztosítani az utánpótlást a közoktatás számára. Hiány van nemzetiségi pedagógusokból szinte minden nemzetiségi nyelvetterületen, a meghirdetett nemzetiségi pedagógus állásokra nem akadnak jelentkezők. Ez nem csupán a kisebb létszámú nemzetiségeknél okoz problémát, hanem a nagyobb létszámú német közösséget is érinti, bár itt a gondot sokszor a hallgatók – főleg az óvodapedagógusok – külföldi munkavállalása jelenti.

2011-ben a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa jelentést írt a nemzetiségi felsőoktatást érintő kérdésekről, a helyzet javítása érdekében jogalkotási javaslattal élt a Nemzeti Erőforrás Minisztérium felé. Az EMMI 2015 tavaszán megfogalmazott válaszelevelében kiemelte, hogy a nemzetiségi óvodapedagógusok és tanítók, illetve tanárok szinte minden nyelvetterületen történő hiánya miatt sürgetőnek tartja a helyzet megoldását, ezzel kapcsolatosan egyeztetést javasol az országos nemzetiségi önkormányzatokkal, ugyanakkor úgy véli, hogy ez a kérdés jelentős részben a közoktatási bérezésből fakad, és ebben vélhetően segíteni fog a pedagógus életpályamodell kapcsán bevezetett jelentős bérfejlesztés. A minisztérium álláspontja szerint ugyanakkor a felsőoktatási intézmények szempontjából a nemzetiségi pedagógus-képzőhelyek országos szintű racionalizálása is felvetődhet. Megállapítja továbbá, hogy a jelentkezők alacsony száma miatt a felsőoktatási intézményekben a felsőfokú oklevélhez vezető képzés személyi feltételei nehezen biztosíthatók annak ellenére, hogy 2003-tól a kis létszámú szakok támogatására a felsőoktatás célzott támogatást biztosít. A minisztérium feladatként fogalmazza meg a nemzetiségi pedagógusképzés vonzóná téételét a középiskolások körében. Ennek megfelelően megalkották az új, 2013. január 1-jétől hatályos, a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendeletet, amelynek rendelkezéseit első alkalommal a 2013. évi általános felsőoktatási felvételi eljárásban alkalmazták. A Kormányrendelet értelmében a magyarországi nemzetiségi középiskolában nemzetiségi nyelvből, nemzetiségi nyelv- és irodalomból tett érettségi vizsgával rendelkező személy 20 tőbbletpontra jogosult a felvételi eljárás során, ha az érettségi vizsgával azonos nemzetiségi pedagógus szakra jelentkezik. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által kiadott *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia CSELEKVÉSI TERV 2016–2020* továbbá megfogalmazza, hogy a hazai nemzetiségek asszimilációs folyamatának lassításához támogatni kell a nemzetiségi pedagógusképzést, és növelni kell a nemzetiségi nyelvek oktatásának hatékonyságát. Kihangsúlyozza, hogy a nemzetiségi pedagógusképzésben az alacsony hallgatói létszám miatt továbbra is fontos a kis létszámú nemzetiségi szakok indításának, fenntartásának kiemelt támogatása.⁴

⁴ <http://www.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf> (Letöltve: 2017. 11. 03.)

Remélhetőleg a német nemzetiségi pedagógusok hiányának megoldásában segíteni fognak a központi szabályozás változásai, és mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén rendeződik a német nemzetiségi oktatás helyzete.

Felhasznált irodalom

- Bindorffer Györgyi (2010): *Nemzetiségi politika Magyarországon Szent István korától a rendszerváltozásig*. In: Gyulavári Tamás – Kállai Ernő (Szerk.): *A jövevényektől az államalkotó tényezőkhöz. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon*. Generál Nyomda. Budapest, 11–48.
- Brenner, Koloman (2003): A magyarországi németek oktatási rendszere válaszüton. In: Ruda Gábor (Szerk.) *Kisebbségi oktatás és gyermekirodalom*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, Pilisvörösvár, 71–74.
- Jegyzőkönyv az Országgyűlés Magyarországi nemzetiségek bizottságának 2017. március 28-án, kedden, 13 óra 14 perckor az Országgyűlés Irodaháza V. emelet 562. számú tanácsstermében megtartott üléséről. <http://www.parlament.hu/documents/static/biz40/bizjkgv40/NEB/1703281.pdf> (Letöltve: 2017. 11. 03.).
- Kállai Ernő (2011a): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. Nemzeti és Etnikai Kisebbség Országgyűlési Biztosa. Iktatószám: NEK-411/2011.
- Kállai Ernő (2011b): *Jelentés a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről*. Iktatószám: NEK-1246/2011.
- Latorcai Csaba (2012): *A nemzetiségi törvény*. In: Kerekes, Gábor-Müller, Márta (Hrsg.): *Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert*. Ad Librum. Budapest.
- Székely László – Szalayné Sándor Erzsébet (2017): *Közös jelentés az AJB-710/2017. számú ügyben a nemzetiségi pedagógusképzés utóvizsgálatáról és a nemzetiségi hallgatók pályakép vizsgálatáról*. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Nemzetgazdasági Minisztérium.
- Takács Gerda (2013): *A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban*. In: *Neveléstudomány* 2013/2. 76–89.
- A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (Njt.).
2011. évi CXCV. törvény – a nemzeti köznevelésről.
423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról.

Horváthné Farkas Éva¹

A szlovák nemzetiségi pedagógusképzés hagyományai Esztergomban

Bevezetés

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának Vitéz János Tanárképző Központján belül működő Óvó- és Tanítóképző Tanszéken, illetve az esztergomi jogelőd intézményekben komoly múltra visszatekintő hagyománya van a szlovák nemzetiségi pedagógusképzésnek. A jelenlegi években a tanító és óvodapedagógus szakokon egyaránt meghirdették a szlovák nemzetiségi szakirányt. Az iskola története azt bizonyítja, hogy a szlovák nyelvnek van létjogosultsága, vannak hagyományai az intézményben.

1. Történelmi áttekintés

1.1. Esztergomi Érseki Mesterképző

Az esztergomi képzőhely régvolt jogelődjét, az Esztergomi Érseki Mesterképzőt Kopácsy József érsek nyitotta meg 1842. november 3-án. A megnyitó ünnepségen *Jaross Vince* kanonok, igazgató a népoktatás magasztos hivatását méltatta:

„A szeretettel végzett kötelességnek van egy jutalma, melyhez semmi más jutalom nem hasonlítható: ama boldog érzés, amely elfogja az ember keblét, midőn annyi ember javát, jólétét előmozdítja. A jó tanítót a szülők és tanítványok szeretete elkíséri egészen a sírig, sőt azon túl is.” (Bartal 1942: 7–8)

Majer István esztergomi káplán, az iskola egyik első tanára a keresztény műveltség fontosságára hívta fel a megnyitó ünnepségen a leendő tanítók figyelmét:

„Egyszerű, de jó falusi nevelésben részesítsék a falu népét, mely őket istenfélő, engedelmes, becsülettudó, értelmes, szorgalmas, és ami legfőbb, megelégedett férfiakká alakítván, nemhogy az ekétől, a földműveléstől, mesterségüktől elvonná, hanem azokat velük megkedveltesse és virágoztassa.” (Bartal 1942: 8)

¹ Horváthné Farkas Éva, a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, egyetemi adjunktusa. Magyar–szlovák szakos középiskolai tanári, valamint német nyelv és irodalom szakos tanári diplomával rendelkezik. Fő oktatási területe a tanító és óvodapedagógus szakok szlovák nemzetiségi szakirányai, ezen kívül magyar nyelvészeti és német nyelvi tárgyakat is oktat. Kutatási területe a szociolingvisztika és a nyelvpedagógia.

A képzési idő kezdetben tíz hónap volt, majd fokozatosan öt évre emelkedett az akkor még középfokú intézményben.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc leverése utáni tanévben nem indulhatott meg a tanítás, s a kényszerszünet 1856-ig tartott. Az esztergomi intézet mindvégig eredményesen ellenállt a németesítő törekvéseknek, a tanítás nyelve mindig a magyar volt. (Müllerné Seres 1991: 12) Ezt már 1856-ban hangsúlyozta az érsek leirata, s ezt erősítette meg 1861. szeptember 11-ei keltezésű, a helytartótanácsához címzett levele:

„Az anyanyelvet illetően az esztergomi képezde az eddig is használt magyar nyelv mellett meghagyandó.” (Müllerné Seres 1991: 12)

Írott anyagok bizonyítják, hogy az Esztergomi Érseki Mesterképzőnek szép számban voltak nem magyar anyanyelvű hallgatói. Az 1856/57-es tanévtől az 1869/70-es tanévvel bezárólag nemzetiségre nézve a tanulók 75%-a magyar, 15%-a tót és 10%-a német volt. (Bartal 1942: 27) Nemzetiségi oktatásról ekkor még nem beszélhetünk, de az oktatás során figyelembe vették, hogy ezek a hallgatók tanulmányaik befejeztével általában arra a területre térnek vissza, ahonnan érkeztek, ezért a tanárok az ott végzendő munka sajátosságaira is felhívták figyelmüket. A magyarul alig beszélő szlovák, német tanulók képzése a különben magyar nyelvű esztergomi intézetben nem okozott gondot, mert az oktatók egy része a magyar nyelv mellett a szlovákot és a németet is beszélte.

„Mind a nagyszombati, mind az esztergomi intézet oktatói gárdája képes volt három nyelven oktatni, tanulóival társalogni, hiszen közülük is többen valamelyik nemzetiség tagjai voltak.” (Gábris 2000: 13)

1.2. Felsőfokú tanítóképzés

A jelenlegi épületben 1929-től működő érseki képzőt 1948-ban államosították. 1949-ben egyesítették az 1922-ben nyílt leány-tanítóképzővel, az Esztergom-Vízivárosi Irgalmas Nővérek Érseki Tanítóképző Intézetével. A leány-tanítóképző jellegét tekintve érseki volt, de valásfelekezetre való tekintet nélkül (Gábris 1988:46) vette fel a tanulni vágyó tanulókat. 1951-ben az érseki képző rövid időre óvónőképző-tagozattal is bővül. A felsőfokú tanítóképzés 1959-ben vette kezdetét. Hároméves képzési idővel a tanítóképző érettségire épülő felsőfokú intézménnyé vált ekkor. Az oktatói karban felsőoktatási gyakorlattal csak egy személy rendelkezett (Gábris 1984: 14), de az intézmény alkalmazkodott az új helyzethez. Az 1972/73-as tanévben kezdetét vette a szlovák nemzetiségi tanítók képzése is.

1.3. Pedagógusképzés a felsőfokú intézményben

Főiskolává 1976-ban vált az intézmény, Esztergomi Tanítóképző Főiskola néven. Az első főiskolai tantervnek köszönhetően sor került a szakkollégiumok megszervezésére. A hallga-

tók pedagógia, ének-zene, nemzetiségi pedagógus, technika, rajz, testnevelés, népművelés, könyvtár szakkollégiumok közül választhattak, a kezdeti időszakban kettőt, majd egyet. (*dr. Seres 2009:166*) 1987-ben hároméves képzési idővel újra kezdetét vette a nappali tagozaton az óvodapedagógus-képzés, ezen belül a szlovák nemzetiségi óvodapedagógus-képzés is. 1989-től – Vitéz János esztergomi érsek nevének felvételével – Vitéz János Tanítóképző Főiskola az intézmény új neve. 1990-ben elkezdődött a német nemzetiségi tanítóképzés. A rendszerváltozást követően az állam és az egyház viszonyának rendezése keretében a főiskola 1993-tól ismét a római katolikus egyház fenntartása alatt működik, 1993 és 2007 között Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola néven. A 158/1994. számú kormányrendelet a tanítók képzésének idejét négy évre emelte. Ezzel párhuzamosan megszűnt annak a lehetősége, hogy a tanító szakhoz szociálpedagógia vagy művelődésszervező szak is kapcsolódjék. A képzési követelmények értelmében viszont a tanító az általános iskola 1–4. osztályában az idegen nyelv kivételével valamennyi tantárgy, az 5–6. osztályban pedig legalább egy műveltségterület tanítására jogosult. 2000-ben megszűnt az óvodapedagógus-képzés. Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat új alapokra helyezte a magyar felsőoktatást. Az esztergomi főiskolán a főiskolai tanács határozata értelmében 2002 szeptemberében vezették be a kreditrendszerű képzést felmenő rendszerben. A szlovák és német nemzetiségi tanító szakot a tanító szak szlovák és német nemzetiségi szakiránya váltotta fel, ami sajnálatos módon jelentős óraszámcsökkentéssel is járt a nemzetiségi nyelvek oktatása területén. 2008. január 1-jén az intézmény integrálódott a Pázmány Péter Katolikus Egyetembe, és annak Vitéz János Karaként folytatta munkáját. A 2010/11-es tanévben újraindult az óvodapedagógus-képzés, nappali és levelező tagozaton egyaránt. Az óvodapedagógusi hivatás iránt érdeklődők szlovák és német szakirányt is választhatnak. 2013. július 1-jén a Vitéz János Kar beolvadt a PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karába. Jelenleg a tanítók és óvodapedagógusok képzését a Vitéz János Tanárképző Központ Esztergomban működő Óvó- és Tanítóképző Tanszéke végzi.

2. A szlovák nemzetiségi pedagógusképzés

2.1. A szlovák nemzetiségi képzés kezdetei Esztergomban

A magyarországi szervezett nemzetiségi pedagógusképzés elindításakor a Budapesti Tanárképző Főiskola adott otthont a szlovák nemzetiségi pedagógusképzésnek. Rövidesen kiderült azonban, hogy a budapesti főiskola e követelménynek nem képes maradéktalanul eleget tenni. A nemzetiségi tanítóképzés ügyében nem született megnyugtató rendelkezés. A helyzet a tanító- és óvónőképzés 1959-ben történt átszervezésével sem változott (*Gábris 2000: 13*). A szlovák nemzetiségi tanítóképzés végül az 1972/73-as tanévben átkerült az Esztergomi Tanítóképző Intézetbe, azaz éppen ebben az évben ünnepli az esztergomi szlovák nemzetiségi tanítóképzés fennállásának 45. évfordulóját. *Dr. Gábris József*, az intézmény akkori főigazgató-helyettese a képzés áthelyezésének okát visszaemlékezéseiben azzal magyarázza, hogy a fővárosi intézménynek nem volt szlovák környezete, sőt kollégiuma sem, ahol a vidékről érkező fiatalok szálláshoz juthattak volna. A helyzet ismeretében az akkori Művelődési Mi-

nisztérium valamelyik vidéki intézménybe kívánta áthelyezni a képzést. Két helyszín jött számításba: Esztergom és Sárospatak. A Minisztérium mindkét várost ideálisnak látta a feladat megoldására, mivel mindkét város környezetében vannak szlovák nemzetiségi települések, ezenkívül mindkettő közel fekszik a csehszlovák határhoz, aminek következtében az esetleges határon túli kapcsolat is könnyebben kialakítható. (Gábris 2000: 14) A képzés végül az esztergomi intézmény nyitottságának köszönhetően az Esztergomi Tanítóképző Intézetbe került át. Az intézmény a képzés kezdeti időszakában sem tantervvel, sem a szükséges irodalommal, könyvtárral nem rendelkezett. A nehéz körülmények ellenére nappali tagozaton egy harmadéves és két elsőéves hallgatóval megindult szeptemberben a szlovák tanítók képzése. A következő években levelező tagozaton is megkezdődött a képzés, sőt lehetővé vált a már tanítói képesítéssel rendelkezők számára a szlovák nemzetiségi kiegészítő diploma megszerzése is. A tanítójelöltek az 1970-es években a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán évenként kéthetes nyelvi gyakorlaton vettek részt, ahol anyanyelvi lektor vezette foglalkozásaikat. A későbbiekben az iskola nemzetközi kapcsolatainak köszönhetően szlovákiai részképzéseken való részvételre is lehetőség nyílt.

A főiskolává történt átszervezésig a képzés kísérleti jelleggel folyt, de ezt követően a szlovák nyelv az akkor bevezetett szakkollégiumokkal azonos rangot kapott. Az első években a hallgatóknak két szakkollégiumot kellett választaniuk. A szlovák szakkollégista hallgatók többsége második szakkollégiumként a népművelést választotta. A későbbi években már csak egy szakkollégiumot végeztek a hallgatók. A négyéves képzéssel életbe lépett a szlovák nemzetiségi tanító szak, majd a bolognai folyamathoz való kapcsolódást követően az ugyancsak négyéves tanító szak szlovák nemzetiségi szakiránnyal.

2.2. A hallgatók létszáma, összetétele

A szlovák nemzetiségi tanító szakon tanuló hallgatók létszáma – néhány évfolyamtól eltekintve – mindig alacsony volt, ezért már a kezdetektől nagy figyelmet szentelt az intézmény a tájékoztatásnak, a szlovák nemzetiségi általános iskolákkal és gimnáziumokkal való kapcsolattartásnak. Az 1980-as évektől az 1990-es évek közepéig a hallgatók létszámának emelése érdekében díjmentes nyári táborokat szervezett az intézmény a szlovák nemzetiségi szak iránt érdeklődő középiskolás tanulóknak. A középiskolai táborokba nemcsak a nemzetiségi gimnáziumok tanulói kaptak meghívást, hanem megszólították azokat a tanulókat is, akik szlovák nemzetiségi általános iskolában végeztek ugyan, de tanulmányaikat magyar tannyelvű gimnáziumban vagy szakközépiskolában folytatták. A tábor színhelye minden évben Esztergom volt. A tanulók a főiskola kollégiumában kaptak szállást, a napi háromszori étkezés a főiskolán vagy a gyakorló iskolában volt biztosítva számukra. A nyelvfelkészítő foglalkozásokon kívül az oktatók tanulmányi kirándulásokat is szerveztek, hogy a középiskolások megismerhessék Esztergomot és környékét. A tábor résztvevői minden évben ellátogattak a kesztölci szlovák nemzetiségi tájházba, ahol betekintést nyertek a helyi szlovákság tradícióiba. A táboroknak megvolt az eredményük, a résztvevők szép számban az esztergomi főiskolán tanultak tovább. A későbbiekben – részint szervezési nehézségek, részint az anyagi források hiánya miatt – már nem nyílt lehetőség középiskolai táborok szervezésére.

A hallgatói létszám szinten tartása az intézmény minden igyekezete ellenére a mai napig a leg súlyosabb gond a szlovák nemzetiségi szakirányok működtetésében. Alapvető probléma, hogy csak két szlovák nemzetiségi gimnázium van Magyarországon – Budapesten és Békéscsabán. A nyelvoktató szlovák nemzetiségi általános iskolákban tanuló gyerekek magyar tannyelvű középiskolákban folytatják tanulmányaikat, s így megszűnik számukra a szervezett, iskolai keretek között történő nyelvtanulás lehetősége. Tovább rontja a helyzetet, hogy az utóbbi évek tapasztalatai szerint egyre több tanuló hat- vagy nyolc évfolyamos gimnáziumban tanul tovább, s ennek következtében még korábban kikerülnek a szlovák nemzetiségi közösségből. Az eleve alacsony létszámú szlovák nemzetiségi gimnáziumok érettségiző tanulói csak elvétve választják a tanítói vagy óvodapedagógusi pályát.

2.3. Nyelv

A szakirány képzési céljainak teljesítéséhez a hallgatóknak tanulmányaik végére komoly, megbízható nyelvtudással kell rendelkezniük, s ismerniük kell az általános iskolák alsó tagozatán tanított tantárgyak szakszókincset és módszertanát. A cél elérése érdekében az oktatóknak személyre szabott módon kell foglalkozniuk a hallgatókkal, mivel nyelvtudásuk, illetve a nemzetiségi kultúrához való kötődésük, valamint nemzetiségi identitástudatuk között nagy eltérések vannak.

A szlovák nemzetiségi gimnáziumokban érettségizett tanulók biztos nyelvtudással kezdik tanulmányaikat. E hallgatók környezetében, családjában az idősebb korosztály általában még aktívan használja a szlovák nyelvet, de a gyerekekkel már csak elvétve beszélnek szlovákul. Ezek a hallgatók, bár a helyi nyelvjárás tekintetében többnyire csak passzív nyelvismerettel rendelkeznek, az iskolai nyelvoktatásnak köszönhetően a szlovák irodalmi nyelvet magabiztosan beszélik, s ritkán kényszerülnek kódváltásra.

Vannak olyan hallgatók, akik a nyelvoktató szlovák nemzetiségi általános iskolát követően magyar tannyelvű középiskolában tanultak tovább, de szűkebb környezetükben még többé-kevésbé élnek a szlovák nemzetiségi hagyományok, a helyi szlovák nyelvhasználatot is beleértve. Ezek a hallgatók nem kizárólagosan a család meggyengült nemzeti identitástudata miatt folytatták tanulmányaikat magyar tannyelvű középiskolában, hanem sokkal inkább a földrajzi tényezők miatt. Tanulmányaik kezdetén szlovák nyelvi kompetenciáikban jelentős szórások mutatkoznak. Nyelvtudásukat elsősorban az határozza meg, hogy mennyire hagyományörző a falujuk. Kezdetben hétköznapi témákban is bizonytalanabban kommunikálnak szlovákul, többször megfigyelhető beszédükben a kódváltás. Szegényesebb a szókincsük, s félnek a hibák elkövetésétől. Beszélt nyelvükben több a nyelvjárási elem, hiszen az általános iskolát követően szinte kizárólagosan csak szűkebb környezetükben hallhatták a nyelvet.

A szlovák nemzetiségi általános iskolát, de magyar tannyelvű középiskolát látogató hallgatók egy másik csoportja számára a szlovák nyelv használata kizárólagosan csak az általános iskolára korlátozódott. Családjukban már nem él a szlovák nyelvhasználat, rokonságukban az idősebb generáció tagjai egymás között is magyar nyelven kommunikálnak. Ezek a hallgatók is pozitívan viszonyulnak a szlovák nyelvhez és kultúrához, de a nyelvtanulás terén újrakezdőnek számítanak. Nyitottságuktól, elhivatottságuktól és szorgalmuktól, kitartásuktól függ, hogy mennyire képesek felzárkózni a többiekhez.

Az Európai Unióhoz való csatlakozást követő években Szlovákiából, elsősorban a szomszédos Párkányból és környékéről is érkeztek hallgatók az esztergomi szlovák nemzetiségi tanító szakra. A felvidéki hallgatók magyar nemzetiségűek, anyanyelvük a magyar nyelv, de mivel tanulmányaik befejeztével többségük haza szeretne térni Szlovákiába, fontos számukra a szlovák nyelv megbízható ismerete. A szlovák irodalmi nyelvet beszélik, mivel a szlovák nyelvet elsősorban az iskolában sajátították el. A nyelvhasználat során ritkán kényszerülnek kódváltásra.

2.4. Tanulmányi lehetőségek és formák

A tanító szak szlovák nemzetiségi szakiránya mellett a 2010/11-es tanévtől kezdve óvodapedagógus szak szlovák nemzetiségi szakirányon is fogad az intézmény hallgatókat, az utóbbin nappali és levelező tagozaton egyaránt. A képzés struktúrája hasonló, mint a tanító szakon.

A 2011/12-es tanévben kidolgozásra és elfogadásra került a tanító, valamint az óvodapedagógus alapképzési szakok szlovák nemzetiségi szakirányú továbbképzésének a tantárgyi programja. A tanító és óvodapedagógus szakokkal rendelkező pedagógusok a továbbképzési szakon megszerezhetik a nemzetiségi oktatási intézményben történő foglalkoztatásukhoz szükséges szlovák nemzetiségi szakirányt. A képzés levelező formában történik. A képzési idő tanító szakon négy félév, óvodapedagógus szakon három félév.

2.5. A képzés szerkezete

Jelenleg a tanító szak képzési ideje nyolc, az óvodapedagógus szak képzési ideje hat félév. A képzési célok teljesítése a tananyag precíz, átgondolt, rövid és hosszú távú tervezését igényli, mivel a bolognai folyamathoz való csatlakozás a szlovák nyelvi kontaktórák csökkenését is jelentette. A differenciált, személyre szabott oktatás mellett az oktatóknak rendszeres, önálló tanulásra, anyaggyűjtésre, projektmunkák készítésére kell ösztönözniük a hallgatókat.

Tanító szakon az alábbi szlovák nemzetiségi kurzusokat kínálja az intézmény a hallgatóknak: szlovák nyelvi gyakorlatok; szlovák stílusgyakorlatok; szlovák nyelvi képességfejlesztés; korai kétnyelvűség; a szlovák nyelv oktatásának módszertana; a tanítási óra tervezése; szlovák mese, játék, vers; a gyermek és a szlovák népköltészet; szlovák szerzők a gyermekekhez; magyarországi szlovákok története; magyarországi szlovákok szellemi kultúrája; magyarországi szlovákok néprajza; szlovák morfológia; szlovák szintaxis; szlovák nemzetiségi irodalom; szlovák célnyelvi civilizáció. Óvodapedagógus szakon az elvégzendő kurzusok száma a képzés idejének megfelelően kissé alacsonyabb: szlovák nyelvi gyakorlatok; szlovák stílusgyakorlatok; szlovák nyelvi képességfejlesztés; korai kétnyelvűség; szlovák óvodai módszertan; a szlovák nyelvi foglalkozások tervezése; szlovák mese, játék, vers; a gyermek és a szlovák népköltészet; szlovák szerzők a gyermekekhez; a magyarországi szlovákok története; a magyarországi szlovákok szellemi kultúrája; a magyarországi szlovákok néprajza.

A tanórák mellett mindkét szakirány hallgatói szakmai gyakorlaton vesznek részt, szakdolgozatot készítenek. Záróvizsgájukon szlovák nemzetiségi témákból – módszertan és nemzetiségismeret – is számot adnak, az oklevél minősítésének a szlovák zárótanításon, illetve

zárófoglalkozáson szerzett érdemjegy is részét képezi. A hallgatók szakdolgozatuk témáját általában a szlovák nemzetiségi szakirányon meghirdetett jegyzékről választják, habár nem kötelező számukra a szakirányhoz kapcsolódó témaválasztás. A legközkedveltebb téma a magyarországi szlováksággal kapcsolatos kutatás, de szívesen választják a nyelvpedagógiai, gyermekirodalmi és szociolingvisztikai témaköröket is. A szakdolgozatok általában szlovák nyelven készülnek, magyar nyelvű összefoglalóval kiegészítve.

Esztergomi lehetőség hiányában a tanítási gyakorlat színhelye kezdetektől fogva a várostól mintegy 20 km-re fekvő Piliscsév szlovák nyelvet oktató nemzetiségi általános iskolája, a Piliscsévi Általános Iskola. Az óvodapedagógus hallgatók korábban a Piliscsévi Aranykapu Óvodában, jelenleg a Keszölczi Kiserdei Óvodában végzik szakmai gyakorlatukat.

2.6. Szakmai kapcsolatok

Az évek folyamán az esztergomi intézmény nemzetközi együttműködést folytatott a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemmel, a beszercebányai Bél Mátyás Egyetemmel és a Rózsahégyi Katolikus Egyetemmel. A Konstantin Filozófus Egyetemmel való együttműködésnek köszönhetően már az 1980-as évektől kezdve lehetőségük nyílt a hallgatóknak féléves szlovákiai részképzéseken való részvételre. A későbbiekben a kínálat a Bél Mátyás Egyetem részképzésével is bővült. A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemről az esztergomi intézmény is fogadott magyar tagozaton tanuló hallgatókat, akik kiváló lehetőségnek tartották az esztergomi részképzést. A kapcsolat további formái a szlovákiai egyetemekkel: vendégelőadók fogadása, konferenciákon való részvétel, Erasmus program oktatói mobilitás.

A szlovák szakirány oktatói munkakapcsolatban állnak a békéscsabai székhelyű Magyarországi Szlovákok Kutatóintézetével. Az oktatók meghívást kapnak az általuk szervezett nemzetközi konferenciákra, szakértőként részt vesznek a kutatóintézet által szervezett tanulmányi versenyeken, s a kutatóintézet munkatársai kutatási témáikban meghívott előadóként előadásokat tartanak hallgatóinknak.

2.7. Források, pályázatok

Az oktatás feltételei a képzés folyamán folyamatosan javultak. A fejlődés az eredményes pályázatoknak, elsősorban az Oktatási Minisztérium által kiírt *Idegen nyelvű kis létszámú szakok indításának és fenntartásának ellátására vonatkozó támogatás* elnyerésének köszönhető. A pályázatnak köszönhetően bővült a könyvtári állomány, számos szlovák nyelvű jegyzet kiadására került sor, javultak a technikai és tárgyi feltételek. Szlovákiai egyetemi oktatókkal és a párkányi szlovák nyelvű általános iskolával való együttműködésben a hallgatók felkészítést kaptak az ének-zene, a vizuális nevelés, a testnevelés és a környezetismeret tantárgyak szlovák nyelvű órávezetésére, valamint a drámapedagógiai módszerek szlovák nyelvi órákon történő felhasználására. Különböző kulturális programok szervezésére is lehetőség nyílt – szlovákiai kirándulások, szlovákiai színházlátogatások, a magyarországi Vertigo Szlovák Színház meghívása, a magyarországi Szlovák Filmfesztiválon való részvétel.

Befejezés

Az utóbbi években jelentősen csökkent Esztergomban a hallgatói létszám a szlovák nemzeti-ségi szakirányokon. Az okok között megtalálható a tanítói pálya presztízsének csökkenése, a nemzetiségi identitás gyengülése, illetve a földrajzilag közelebb fekvő oktatási intézmény látogatásának lehetősége is. Bár az Országos Szlovák Önkormányzat felmérése szerint a szlovák nemzetiségi köznevelési intézményekben már jelenleg is gondot jelent a nemzetiségi pedagógusok létszámának csökkenése, s az elkövetkező években a folyamat várhatóan tovább erősödik, a jó elhelyezkedési esélyek egyelőre nem ösztönzik kellőképpen a fiatalságot a szlovák nemzetiségi szakirányokra való jelentkezésre.

Felhasznált irodalom

- Bartal Alajos (1942): *Az Esztergomi Érseki Római Katolikus Líceum és Tanítóképző Intézet története 1842–1942*. Iskola Igazgatósága. Esztergom.
- Dr. Gaál Endre – dr. Müllerné dr. Seres Ágota (2009): *Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar*. In: Fusz György (szerk.): *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Pécs. 165–172.
- Gábris József (1984): *A nevelőképzés évtizedei Esztergomban*. Esztergomi Tanítóképző Főiskola Kiskönyvtár. Esztergom.
- Gábris József (1988): *Mozaikok az esztergomi nevelőképzés történetéből*. Esztergomi Tanítóképző Főiskola Kiskönyvtár. Esztergom.
- Gábris József (2000): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája II. (1959–1993)*. Az Esztergomi Tanító- és Óvónóképző Öregdiákjainak Egyesülete – Balassa Bálint Alapítvány a Tanító- és Óvónóképzésért. Esztergom.
- Müllerné Seres Ágota (1991) *A Vitéz János Tanítóképző Főiskola története 1842–1992*. Esztergomi Tanítóképző Főiskola. Esztergom.

Tischner Elvira Anna¹

A kisededovónő jó tulajdonságai

Az Esztergomi Érseki Kisededovónő-képző Intézet éves értesítői alapján megrajzolható ovónőkép

1. A témaválasztásról

1.1. „A kisededovónő jó tulajdonságai”²

Esztergom régi iskolai emlékei után kutatva akadtam rá arra az elmélkedésre, ami a fenti címet viseli. Az Érseki Kisededovónő-képző Intézet 1894/95. évi *Értesítőjének* bevezető értekezéséről van szó, melynek szerzője az intézmény igazgatója, Számord Ignác. Az igazgató szavai azonban túlmutatnak az egyszerű egyéni véleményen, hiszen az egész tanári kar, a fenntartó katolikus egyház és a korabeli magyar társadalom azon elvárásait is tükrözik, amit egy kisededovónővel szemben támasztottak. Ennek az ideálnak az elérése vált az intézményben folyó képzés legfőbb céljává is. Ezt bizonyítja már maga az a tény is, hogy egy ilyen tárgyú írás az alapítást követő harmadik tanév értékelésének élére kerülhetett.

Mindez azonban csak kiüresedett szólam maradt akkor, ha nem követte e szavakat tett, és nem igazodott a tanítás a kialakított ideálhoz. A kutatás során egyrészt azt vizsgáltam, hogy mennyiben járultak hozzá az intézmény értesítőinek metodikai tartalmú írásai ennek a megvalósításához, másrészt azt, hogy a növendékek milyen elméleti és gyakorlati képzésben részesültek a 19. és a 20. század fordulóján. Ennek áttekintéséhez az intézmény éves értesítőit használtam.

1.2. A forrás

Az Esztergomi Érseki Kisededovónő-képző Intézet éves értesítőinek nagy részét megtalálhatjuk a HUNGARICANA Közgyűjteményi Portál adatbázisában. A képző 1892. évi alapításától kezdve egészen 1915-ig, a bezárásáig jelentek meg ezek a kiadványok. A portálon az alábbi

¹ Tischner Elvira Anna az Eötvös Loránd Tudományegyetem Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karán végzett magyar–oroszlakos szakos tanárként, majd az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán középiskolai tanári diplomát szerzett magyar nyelv és irodalomból. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szakvizsgázott értekezési vizsgálónőként és mentortanárként. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának másodéves hallgatója, szakterülete a pedagóguskutatás, azon belül is a pedagógiai kommunikáció. 25 éve van a pályán, tanított általános iskolában, esti gimnáziumban, művészeti iskolában és középiskolában egyaránt. Jelenleg az Árpád-házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda és Általános Iskola tanára, ahol az 5–12. évfolyamon tanít magyart, osztályfőnök, és vezeti a színjászó szakkört. Lelkesen és szeretettel.

² https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisededovono_08436_1893/?pg=72&layout=1

tanévekből fennmaradt értesítőket tekinthetjük meg: 1893/1894, 1894/1895,³ 1895/1896, 1896/1897, 1897/1898, 1898/1899, 1899/1900, 1900/1901, 1903/1904, 1904/1905, 1911/1912, 1912/1913.⁴

Az iskolai értesítőkön keresztül átfogó képet nyerhetünk az intézményben folyó elméleti szakmódszertani képzésről és ennek gyakorlati elmélyítéséről, de bepillantathatunk a növendékek tanuláson kívüli tevékenységébe is. Ezért választottam ezeket az áttekintés alapjául.

1.3. A módszer

E dolgozat célja a rövidege miatt nem lehet mélyreható elemzés, hanem inkább átfogó bepillantás a magyar katolikus óvónőképzés hőskorába. Ennek érdekében megvizsgáltam az intézményben folyó metodikai képzés törvényi hátterét, a fenntartó katolikus egyház elvárásait tükröző változásokat, a szakmódszertani órák anyagát, a gyakorlati képzés szerkezetét, a számonkérés menetét és az értékelés elemeit. (A mindezek hátterét képező magyar és külföldi kisednevelési elméletekre csak utalásokat találhatunk az értesítőkben.)

Az áttekintés előtt azonban érdemes megvizsgálni, hogy milyen szándék hozta létre a kisedóvónő-képzőt.

2. Az Esztergomi Érseki Kisedóvónő-képző Intézet

2.1. Az alapítás törvényi háttere

A hazai kisedóvás helyzetének megszilárdításában, intézményi rendszerének kialakításában az 1891. évi XV. törvénycikk játszotta a legnagyobb szerepet. Az érseki kisedóvónő-képző megalapítása szempontjából az I. fejezet 4. §-a vált meghatározóvá, amely előírta a szülők számára a 3–6 éves gyermekek kötelező óvodáztatását azokon a településeken, ahol kisedóvó vagy gyermekmenedékház működött.

„4. § Ott, hol kisedóvoda vagy menedékház van, minden szülő vagy gyám köteles 3–6 éves gyermekét vagy gyámoltját abba járatni, ha csak nem igazolja, hogy a gyermek otthon vagy bárhol állandóan kellő gondozásban és felügyeletben részesül. Azon szülőt vagy gyámot, ki ezt az illetékes felügyelő-bizottságtól vett felszólítás után (22. §.) nem igazolja és gyermekét vagy gyámoltját a kisedóvodába vagy menedékházba még sem járatja, a községi elöljáróság 10 krtól 50 krig fokozatosan emelkedő és ismételten kiróható pénzbírságban marasztalja el a kisedóvoda vagy menedékház pénztára javára.”⁵

³ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisedovono_08436_1893/?pg=0&layout=1

⁴ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisedovono_08438_1895/?pg=466&layout=1

⁵ <http://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422>

A törvény megkülönböztette a kisdedóvónők irányítása alatt álló intézeteket az állandó vagy ideiglenes, nyári gyermekmenedékházaktól, amelyek a dajkák felügyelete alatt álltak, ugyanakkor elrendelte ezek felállítását és fenntartását azon települések és városok számára (törvényhatósági jogú városok, vármegyei székhelyül szolgáló községek, továbbá 15 ezer forintot meghaladó állami egyenes adót fizető települések), amelyek ilyen jellegű intézményt eddig még nem létesítettek (IV. fejezet 15. §, 16 §).

Az 1891. évi XV. törvénycikk meghatározta a kisdedóvókban alkalmazható óvók végzettségét is. Ennek értelmében csak oklevéllel rendelkezők tölthették be ezt az állást. A kisdedóvónő-képzőkről szóló VI. fejezet (31.§–43.§) pedig megteremtette a korszerű óvóképzés feltételeit is, a magyar közoktatás középszintű képzései között megtalálva annak a helyét. A törvény értelmében a kétéves képzésforma minden éve osztályozóvizsgálóval, a képzés maga pedig képesítővizsgálóval zárult. A törvénycikk meghatározta még a kisdedóvónő alkalmasságának feltételeit és a képzés tárgyait is.⁶

2.2. Az iskolaalapítás

A kisdedóvásról szóló új törvény következtében jött létre az Esztergomi Érseki Kisdedóvónő-képző Intézet is. Alapítója, Vaszary Kolos hercegprímás 1892. augusztus 22-én állította fel az intézményt azzal a szándékkal, hogy az a katolikus kisdedóvónő-képzés egyik hazai központja legyen, hogy ott hivatásszerető, vallásos és ügyes óvónőket képezzenek. Az intézet az Esztergomi Szent Anna-zárda Római Katolikus Érseki Elemi Leányiskolájának egyik termében kezdte meg működését, de még ebben az évben a bíboros hercegprímás 2556. számú iratában elrendelte egy új épület felépítését a kisdedóvónő-képző részére.⁷ Az építés irányításával Számord Ignác intézményigazgatót bízta meg. Az új épület ünnepélyes megnyitójára 1893. szeptember 4-én került sor, s az intézmény második tanéve már itt, az egykori Dorogi útra (ma Kiss János altábornagy utca) néző épület tágas, világos tantermeiben kezdődött el.⁸ A képző mellett – a törvény értelmében – minta-óvóintézetet is működtettek, ahol a növénydekek óvói gyakorlaton vettek részt.

Vaszary Kolos bíboros, hercegprímás nemcsak alapítója volt a képzőnek, hanem huszonegy éven át fenntartója is: biztosította az iskola működését, a tanárok fizetését, támogatta számos növendék étkezését (36–40 fő), ösztöndíjat alapított. Mindenkor a kisdedóvás lelkes híve volt. Már fiatal pap korában is felszólalt a kisdedóvók létesítése mellett, mert a gyermekekben látta a magyar nemzet megerősödésének zálogát. Hitte, hogy őket kell a leginkább óvni és ápolni testileg, és nevelni lelkileg. Vallotta, hogy a legfiatalabbak a legfogékonyabbak a vallásosságra, a szülői szeretetre és a nemzeti érzelmre.⁹

⁶ <http://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422>

⁷ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=472&clayout=1

⁸ Lásd: *1. ábra*.

⁹ Vaszary Kolos cikke az *Esztergomi Újság* 1863. évfolyamának 12. számában jelent meg, amit Számord Ignác az 1911/12-es és az 1912/13-as értesítőjében idéz Vaszary Kolos és intézetünk címmel (4. old).



1. ábra. Az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-képző Intézet új épülete¹⁰

A Vaszary Kolos írásából kissejltő gyermekkép és a kisdédóvónő alakja, aki anyaként szereti a rábízott gyermekeket, valamint a hercegprímás óvodai nevelésről vallott nézetei előre vetítik az általa alapított kisdédóvónő-képzőben folyó képzés célját: a jó katolikus óvónő ideájának megvalósítását.

3. A kisdédóvónő jó tulajdonságai

3.1. Az Érseki Kisdédóvónő-képző Intézetben folyó képzést meghatározó gyermekkép

Az értesítőkből elének táruló absztrakt gyermekkép azt a rousseau-i tanokból jól ismert, még a felvilágosodás korából eredő elképzelést tükrözi, amely Pestalozzi és Fröbel elméletének is az alapja, s amely a 19. század közepén a magyar óvodáztatásnak is általános és meghatározó kiindulópontjává vált.

„S van-e a földön szeretetre méltóbb lény, mint egy kisdéd, ki elbájos kedvességével, üde színével, ártatlan tekintetével, sima homlokával, melyet még felleg be nem árnyékolt soha. Tiszta szűzi lélek, kit csak nem régen mosott hófehérre a keresztvíz. Ajkait hazugság nem mocskolja, keble tiszta, mint az élő virág. Napjait úgy végzi, mint kezdte: imával és mosolylyal. Ha alszik, pihen, mint egy angyal, s ha álmodik, nem álmodik még másról, mint játékról, tündérekről.”¹¹

¹⁰ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=4&layout=1

¹¹ Számord Ignác: A kisdédóvónő jó tulajdonságai.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=82&layout=1

Tehát a gyermek eredendően jó és ártatlan. Ez a romantikus gyermekkultuszt idéző, erősen emocionális, optimista gyermekkép még nem objektiválódott, mint ahogy az megtörtént a 19. század végére a tanítói kézikönyvekből kiolvasható gyermekképek esetében. (Pukánszky 2015: 12-20)¹²

Ennek okát egyrészt abban látom, hogy az évkönyvekben többször is éles határvonalat húztak a szerzők az óvodai és az iskolai képzés közé. Nem kis iskolának tartották a kisedóvodát, ahol a gyermeknek olvasni és írni kell tanulnia. Ők a fő hangsúlyt az oktatásról a nevelésre helyezték át, és száműzték az óvodából az iskolai módszereket. Ez az elhatárolódás eredményezte, hogy a kisgyermekkorban elsősorban még mindig inkább a megkülönböztetett szerepű életkort látták, és nem a társadalomba való beillesztésre váró lényként tekintettek a kisedre.

Másrészt arról sem szabad elfeledkezni, hogy az óvodai nevelés még csak ebben az időszakban indult el a professzionálissá válás útján, az iskolai nevelés pedig már túl volt ezen a korszakon.

A kiadványokban a fenti gyermekkép további vonásokkal gazdagodik.

A kised a társadalom tagja: ember kis alakban. Emiatt joga van ahhoz, hogy eltartsák őt a szülei, hogy neveljék és fejlesszék őt, egészen addig, míg testi és szellemi képességei ki nem fejlődnek annyira, hogy képes legyen önmagát eltartani.¹³ Ugyanakkor a kised a család tagja: becézett kedvenc, aki otthon azt teheti, ami neki tetszik. Édesanyja mellett többnyire játékkal telnek napjai. Ideális esetben.¹⁴ Nem ideális esetben a kisedóvónak kell átvennie ezeket a funkciókat a családtól, társadalomtól, amennyire ezt megteheti.

De a gyermek a kisedóvónők számára sem lehet élettelen nyersanyag, hiszen a kised a teremtő Isten legremekebb alkotása.¹⁵ Ártatlan elfogulatlanság, nyíltság és őszinteség jellemzi. Gyanakodás nélküli bizalmassággal fordul a világ felé. A gyermek maga a kedély és a szeretet. Ezért fokozottan kell ügyelnie a kisedóvónőknek a rájuk bízott gyermekek nevelése során, hiszen igen érzékeny időszakban bízták rájuk a kisedeket, méghozzá

„[...] azon zsenge korban, midőn egy elhibázott lépés vagy meggondolatlan tett és kifejezés beláthatatlan veszélyes következményeket vonhat maga után a gyermek egész későbbi életére.”¹⁶

Érdekes, hogy az így kialakított, a kisedet elfogadó, támogató és feltétlen értéként kezelő absztrakt gyermekkép harmonizál az egyes nevelési problémák (hazafias nevelés, vallásos nevelés, anyanyelvi nevelés) megoldására irányuló pragmatikus megoldásokból és praktikus

¹² Pukánszky Béla (2015): A 19. századi magyar pedagógiai kézikönyvek gyermekképének belső ellentmondásai. Pedagógia-történeti Szemle 1. évfolyam 2. szám 12–20. o.

¹³ Számord Ignác: A közös kisednevelés családi jellege. (Készült a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Kisednevelési szakosztályának ülésére. Az azonos címmel kitűzött tételre.)

https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisedovono_08438_1895/?pg=31&layout=l

¹⁴ Miklósy József: A magyar beszéd bevezetése a nem magyar nyelvű kisedóvodákban.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisedovono_08438_1895/?pg=78&layout=l

¹⁵ Roszival István dr. apát-kanonok a középiskolák egyházmegyei fõntanfelügyelõjének az új épület ünnepélyes megnyitóján elmondott beszéde alapján.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisedovono_08436_1893/?pg=10&layout=l

¹⁶ Uo.

módszertani tanácsokból kiolvasható konkrét gyermekképpel is. Csak annyi elmozdulás tapasztalható, hogy ez utóbbi lélektani igényű magyarázatokra épül, és sok figyelmet fordít a nevelés alanyára, annak is elsősorban pszichológiai tulajdonságaira. Ugyanakkor az is igaz, hogy a hazafias nevelés és az ezzel szorosan összefüggő anyanyelvi nevelés terén ezek tartalmából adódóan a gyermekekre mint a haza, a társadalom leendő tagjaira tekint.

E két eltérés azonban nem okoz markáns különbséget az absztrakt és a konkrét gyermekkép között, hanem inkább árnyalt, gazdag gyermekkép kialakulását eredményezi. Ez az egyetemes gyermekkép határozta meg a kisdedóvó intézmény feladatait.

3.2. A kisdedóvoda nevelési feladata

Az ezzel kapcsolatos elképzeléseket főleg az intézet igazgatójának írásaiban fedezhetjük fel. Elsősorban Számord Ignác *A közös kisdednevelés családirajza* című írása érinti ezt a témát.

Az igazgató a gyermek első és természetes nevelőjének a családot tartja, de ez a család már nem tudja biztosítani a gyermekkel vállalt köteletségét, nem biztosítja annak nevelését. Ennek egyik okát abban látja, hogy az apa hagyományos feladata a család anyagi stabilitásának biztosítása, ezért gyakran van távol, a gyermeknevelésben tehát alig vesz részt. Ennek a terhe ezért az anyára marad, aki úgy gondozza a gyermekét, ahogy valamikor őt magát is gondozták. Ha éppen van rá ideje. Tehát ő sem nevel. Nem nevel, mert nem ismeri a nevelés elveit: sem a célt, sem az ehhez használható eszközöket.

Ez a helyzet a köznép családjában, de a középosztály is hasonló gondokkal küzd. A munkáscsaládok körében tapasztalható nagy gyermekhalandóság pedig azt bizonyítja, hogy a munkás nép már gondozni sem tudja a gyermeket.

Mindezek miatt a kisdedóvoda feladata Számord szerint a családi nevelés pótlása. Erre elsősorban a nők alkalmasak, mert érzékenységük következtében a nők fogékonyabbak a fájdalomra, a szenvedésre, hajlamosabbak a megértésre. Bennük van természetes hajlam a gyermekek ápolására, a szeretetre, így az anya pótlására (bár az anyai szeretet pótolhatatlan).

Ezen tulajdonságok közül a legfontosabb a szeretet. Mert az egész nevelés nem más, mint ennek a szeretetnek a közvetlen kifejezése. Ez a kulcs a gyermeki lélekhez, az önzetlen szeretet ugyanis viszonyszeretetet ébreszt a kisdedben, bizalmat kelt, mindez pedig biztosíthatja a nevelés sikerét. Sőt biztosíthatja a szülők bizalmát is, mert hozzájuk legbiztosabban gyermekük szeretetén keresztül férhet a kisdedóvónő. A családok támogatása pedig elengedhetetlen a kitűzött célok eléréséhez.

Végezetül Számord élesen elkülöníti az óvodai és az iskolai nevelés módját:

„A kisdedóvodaiban kerülendő a pedáns, iskolai modor, a szabad foglalkozásra minél több idő fordítandó.”¹⁷

Tehát nem kell a kisdedeknek folytonos szigorú fegyelem alatt, vezényszóra tevékenykedniük. Sokkal hasznosabb, ha a kisdedóvói tevékenység az otthonihoz hasonló, azaz nagy tere

¹⁷ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=35&layout=l

van benne a szabad foglalkozásnak, a gyermek öntevékenységének, ami a kisdedek esetében elsősorban a játékot jelenti.

„Szigorúan ki legyen zárva az óvodából a tanítás, ne iskola, hanem tágabb körű család legyen a kisdedóvoda.”¹⁸

– fűzi még hozzá az igazgató. Így az óvoda helyét a család és az iskola között megtalálva, az óvoda fő szerepét inkább még a család funkciójának átvételében, a nevelésben jelöli ki, s nem az iskolára való felkészítésben, az oktatásban. Ennek a gondolatnak a része az is, hogy meg kell engedni a gyermekeknek, hogy kibeszélhessék magukat, éppen úgy, mint otthon. Hadd csevegjenek, hadd énekeljenek kedvük szerint, mert ebben nyilvánul meg értelmi fejlődésük! Sokkal inkább reformpedagógiai törekvés ez, és nagyon messze van a poroszos oktatásfelfogástól.

Végezetül az óvoda és a család szoros kapcsolatára hívja fel a figyelmet a szerző. A kisdedóvónak és a családnak egymást ki kell egészítenie, a két tényezőnek karöltve kell haladni: támogassák, helyettesítsék egymást. A család legyen tekintettel az óvodára, viszont az tegyen meg mindent, hogy a gyermek testi-lelki fejlesztésében a család esetleges mulasztásait pótolhassa.¹⁹

De milyen tulajdonságokkal kell bírnia egy kisdedóvónőnek, hogy a rábízott óvodát jól vezesse, a gondjaira bízott gyermekeket pedig a lehető legjobb módon nevelje?

3.3. Az ideális kisdedóvónő a 19–20. század fordulóján

Erre a kérdésre szintén megkapjuk a választ, ha az intézmény értesítőit lapozgatjuk. Itt is elsősorban az igazgató, Számord Ignác írása lesz a vezetőnk, amely *A kisdedóvónő jó tulajdonságai* címmel az 1894/1895-ös tanévről szóló értesítőben jelent meg.²⁰ Ez az értekezés tulajdonképpen ennek a dolgozatnak is az apropója.

Az igazgató a pályát elsősorban nőknek valónak tartotta. Ezt azért érdemes megjegyezni, mert ebben az időszakban alakult ki a vita arról, hogy nőknek vagy férfiaknak való inkább a kisdedóvó szakma. Számord Ignác állásfoglalása egyértelmű, s ez már a dolgozat korábbi részéből is kiderült. A nőket tartja a legalkalmasabbaknak arra, hogy kisgyermekkel foglalkozzanak, mert ők tudják leginkább pótolni gyengédségükkel az anyai szeretetet – és a legszükségesebb vonása a kisdedóvónőnek éppen ez az önzetlen szeretet. Minden mást ez alá rendel az igazgató.

De vegyük sorra, milyen tulajdonságokat is gyűjt egybe! A kisdedóvónő számára fontos, hogy a pályára ne kényszerből érkezzon. Érezzen belső készíttést, ismerje önmagát annyira, hogy eldöntse, birtokolja-e azokat a tulajdonságokat, amelyek alkalmassá teszik erre a hivatásra! Tehát ha nincs megfelelő önismerete, önkritikája, akkor könnyen tévedhet pályaválasztását illetően, s munkája sem a gyermekeknek, sem önmagának semmi örömet nem hoz. A fiatal lányok lelki ereje és tettvégya így könnyen megtörik.

¹⁸ Uo.

¹⁹ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=33&layout=s

²⁰ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=72&layout=l

Ha az óvónő elhivatott, sajátjának érzi azt a pályát, amit választott, akkor elengedhetetlen, hogy annak elméletében, tudományos tapasztalataiban elmélyedjék. Legyen jártas a lélektani ismeretekben, legyen képes lekötni a gyermek figyelmét, legyen mély módszertani ismerete, gyakorlati jártassága. A szakértelem és a képzettség legyen alapja minden tevékenységének. Emellett legyen széles körű általános műveltsége is. Mindez elengedhetetlen ahhoz, hogy másokat neveljen, és ahhoz, hogy mások tiszteletét kivívja.

Hivatás, rátermettség és képzettség szükséges ahhoz is, hogy a kisededóvó jó nevelővé váljon. Jó óvónőként ismernie kell munkája összes részletét. Figyelemmel kell kísérnie társnőinek módszereit, az elméleti és gyakorlati újításokat, ismernie kell az új eszközöket. Szüntelenül bővítsen ismereteit, legyen tagja valamely szakmai egyesületnek, haladjon az önképzés útján! Ám a tudományos ismeretek bősége önmagában még nem biztosítja a nevelés sikerességét. Elengedhetetlen ahhoz, hogy az óvónő műveltebb legyen, jobban ismerje a gyermeki lélek jellegzetességeit, körültekintőbben járjon el egyes nevelési helyzetekben, könnyebben megoldja a felmerülő nevelési problémákat, de ha mindehhez nem járul önzetlen szeretet, amivel a nevelő a kised felé fordul, akkor mindez csak pusztá becsvágy marad, pedagógiai haszna pedig nincs.

Ennek a szeretetnek a forrása pedig – az igazgató szerint – a vallás. Méghozzá a benső vallásosság, ami igazra, jóra és szépre vezérel. A hiteles, a megélt és nem a tettetett vallásosság. Csak így tudja a kisededóvónő is a rá bízott gyermekeket jóra, igazra, a hit alapelveire nevelni. De szüksége van az óvónőnek a vallásosságra saját maga miatt is, hiszen nehéz pályára lép, ahol kevés az elismerés. Hinnie kell, hogy ezért az önfeláldozással járó nehéz hivatásért, ha életében nem is, de a túlvilágon majd meglesz a jutalma.

Összegezve tehát a legfontosabb jó tulajdonságokat, amelyek egy kisededóvónő számára elengedhetetlenek: 1. Legyen vallásérkölcös! 2. Bírjon kellő képzettséggel! 3. Szeresse a gyermekeket!

E három közül pedig legfontosabb a gyermekszerepet, a tiszta gyermekszerepet, ami nem lehet részrehajló a tudás, a szépség vagy a társadalmi hovatartozás irányában, ami önfeláldozó, önzetlen, ezért felébresztheti a kisgyermekekben is a viszonzszeretetet. Csak így győzheti le könnyebben a kisededóvónő a hivatással járó nehézségeket. Ő az anyát helyettesíti az óvodában, magára kell hát vállalnia a nevelés során az anyák legnehezebb gondjait is, ez pedig szeretet nélkül nem megy.

„A kit szeretet nem lelkesít, az keressen magának bármily más állást, vagy vállalkozzék valamely jövedelmező foglalkozásra, de isteni munkára, isteni hivatalra, gyermeknevelésre ne adja a fejét, mert nem ért hozzá. A kisedet szeretetre kell vezetni, de valamint vak vakot nem vezethet, úgy szeretetet sem önthet a gyermekbe az, kinek nincs; tüzet csak tűz éleszt, a jég dermeszt.”²¹

Ez a fajta szeretet táplálja aztán a türelmet, a rendíthetetlen nyugalmat, amelyre a kisededóvónőnek oly sokszor szüksége lesz a kisedek nevelése és oktatása során. Ez a szeretet ébreszti fel és tartja fenn a gyermekek bizalmát. Ez a szeretet valódi, soha nem tettetett. Ez a szeretet komoly, soha nem pajtáskodó. Ez a szeretetteljes komolyság tiszteletet ébreszt. A komolyság nélküli szeretet pedig engedékenységhez vezethet.

²¹ Számord Ignác: A kisededóvónő jó tulajdonságai.

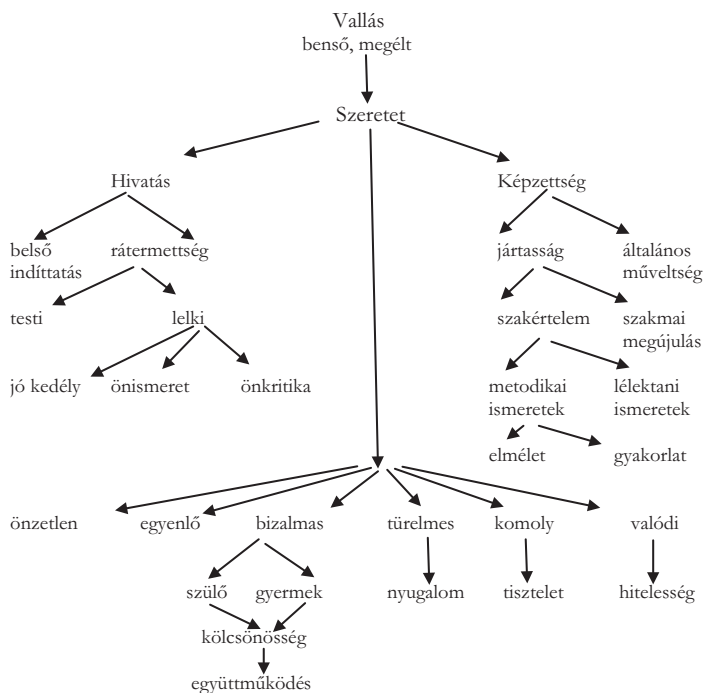
https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisededovono_08436_1893/?pg=82&layout=1

A kiseddóvónő jó tulajdonságainak listája kiegészül még a hazaszeretet erényével. A magyar kiseddóvónők kiemelt feladata a 19. század végén a kisgyermek hazaszeretetre nevelése. Mivel a családok gyakran nem törődnek ezzel, a kiseddóvóra hárul ez a feladat. Mint ahogy a kiseddóvóra hárul a magyar nyelv elsajátításának kötelessége is. Különösen a nemzetiségek lakta területen fontos az anyanyelvű (értsd: magyar) foglalkozások megtartása. Az óvónők abban az életkorban nevelik a gyermekeket, amikor azok a legfogékonyabbak minden iránt, így a magyar nyelvet is legkönnyebben ebben a korban sajátítják el.

A kiseddóvás kimerítő feladat, ezért szükséges az is, hogy a kiseddóvónő testileg ép és egészséges legyen. A hibás testalkat már önmagában szánalmat ébreszt, a gyermekekben pedig idegenkedést, esetleg félelmet kelthet. Az óvónő hallása finom, látása éles legyen, különben a gyerekek visszaélhetnek gyengeségével! Így a beszéde is legyen tiszta, érthető: dadogástól, hebegéstől, hadarástól, felesleges nyújtásoktól mentes! Hangja legyen csengő, előadása pedig kellemes, hogy a gyermekek szívesen hallgassák! A kiseddóvónő az egész megjelenésével és fellépésével vonzalmat és tiszteletet ébresszen! Mindenkori jó kedélyével pedig járuljon hozzá a fejlesztés sikeréhez, és találja meg általa az utat a szülőkhöz, így a kiseddóvó a családdal karöltve be tudja teljesíteni nemes küldetését a kisgyermek nevelésében.

A kiseddóvónő jó tulajdonságai hierarchikus rendben bontakoznak ki Számord írásából, amelynek csúcán a vallás, középpontjában pedig a szeretet áll (2. ábra).

Ennek az ideálnak a megvalósításához járult hozzá az intézet képzési rendszere.



2. ábra. A kiseddóvónő jó tulajdonságainak rendszere az Esztergomi Érseki Kiseddóvónő-képző Intézet éves értesítői alapján

4. Az Esztergomi Érseki Kisdedóvónő-képző Intézet képzési rendszere

4.1. A képzést meghatározó tényezők

Az intézet képzési rendszerének kiépítését három tényező befolyásolta: egyrészt a törvényi előírások, másrészt a fenntartó katolikus egyház elvárásai, harmadrészt az intézmény képzési céljai.

Az intézményben folyó képzés törvényi háttere a vallás- és közoktatásügyi miniszter 57472/891. számú rendeletének 2. melléklete, amely a kisdedóvónő-(kisdedóvó-)képző intézetek tantervét tartalmazza.²²

A hit- és erkölcsstanórák tananyagáról a rendelet értelmében a fenntartó, azaz a katolikus egyház rendelkezett. Ezeknek az óráknak az anyagát az Esztergomi Egyházmegyei Főtanfelügyelőség határozta meg. Az általa összeállított tanítási terv azonban az államilag felsorolt tananyagon túl jelentősen megnövelte a kisdednevelés- és módszertan-, valamint az ének-zene órák tananyagát is – keresztény, katolikus tartalommal kibővítve azt.²³

Az intézet értesítőiben olvasható módszertani ajánlások is arról tanúskodnak, hogy a metódikai képzés mindig is előkelő helyen szerepelt az intézmény célkitűzései között. Az államilag erre előírányzott óraszám – amely heti egy órában határozza meg az erre fordítható időkeretet – és az egyházmegyei főtanfelügyelőség által megnövelt tananyag azonban lehetetlenné tette az elméleti képzés elmélyítését. Emiatt az iskola tanári kara egy új tanítási terv elkészítésére vállalkozott, amelyben hangsúlyosabbá vált az elméleti és a gyakorlati módszertani képzés. Ez nem a tanítás előírt anyagának megváltoztatásában mutatkozott meg, hanem az erre fordítható óraszámok megnövelésében. Ugyanakkor a növendékek túlterhelését is igyekeztek elkerülni, így más tantárgyak (elsősorban a természettudományok) óraszámának és ezzel párhuzamosan tananyagának csökkentésével próbálták meg a szükséges időt kigazdálkodni. Az intézet módosított tanítástervét az 1899–1900. és az 1990–1901. iskolai évről szóló értesítőben tették közzé.

4.2. Az Esztergomi Érseki Kisdedóvónő-képző Intézet új tanítási terve

E módosított tanítási tervet²⁴ hasonlítottam össze az államilag előírt tantervvel. Ebben az összevetésben megtartottam a tantervek felosztását, s külön csoportban tárgyalom az általános ismereteket nyújtó tantárgyakat a szaktantárgyaktól.

A vizsgálódás során az alábbi két kérdésre kerestem választ:

1. Az adott tanterv mely elemei járulnak hozzá a kisdedóvónő jó tulajdonságainak kialakításához?
2. Milyen szemléletbeli eltolódások figyelhetők meg az érseki kisdedóvónő-képző tantervében az államihoz képest?

²² https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1892/?pg=933&layout=1

²³ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=316&layout=1

²⁴ *Uo.*

4.2.1. Az általános ismereteket nyújtó tárgyak

Az általános ismereteket nyújtó tárgyak kétségtelen előnye, hogy növelik az általános műveltséget, így máris visszaköszön a 3. fejezet fűrtábrájának egyik eleme, a széles általános műveltség követelménye. De ezen kívül is felfedezhetünk ezekben olyan vonásokat, amelyek hozzájárulhatnak a már megismert jó tulajdonságok kialakításához, elmélyítéséhez (1. melléklet). Így a hit- és erkölcsstanórák a vallásosság, az erkölcsösség fejlesztéséhez járulnak hozzá. A magyarnyelv- és irodalomórák a tiszta, helyes magyar beszéd kialakítását, a hazaszeret erősödését segítik elő, illetve nagyobb lehetőséget teremtenek a gyermekek figyelmének a lekötésére. A hazai történelem- és alkotmánytan-foglalkozások a tananyag tartalmánál fogva a hazafiasságot, a vallásosságot és – a törvények ismerete miatt – az elméleti jártasságot erősítik. A hazai földrajz és a természettudományok elsősorban az általános műveltség szélesítését szolgálják, illetve ez a két tárgy az, ahonnan a kisededóvónő általában a társalgás témáját meríti. A rajzológeometria és a szabadkézi rajz a szépérzékot erősíti, ezáltal hatással lehet a megjelenésre, amivel a kisededóvónő vonzalmat és tiszteletet ébreszthet. A nőknél a kézimunka, férfii növénydekeknél pedig a háziipar a gyakorlati jártasság elmélyítésében játszhat fontos szerepet.

A növendékek elméleti és gyakorlati jártasságának elmélyítését szolgálják a tantervben előírt magyar nyelvi és irodalmi dolgozatok neveléstani témájú kérdései is – márpedig ilyenből sokat találunk. Álljon most itt példának néhány neveléseméleti és gyakorlati kérdés az 1893/1894-es tanévből! (A tanterv a dolgozatok számát határozta meg, a témát pedig a tanári kar jelölte ki.)

Témák az I. évfolyamon: „Kik voltak a kisededóvodák első létesítői?”, „Fröbel rendszere. Mi kifogásolható benne katolikus szempontból?”

Témák a II. évfolyamon: „Óvodai ügykezelés. Hogyan fogadjuk az óvodába először jött kisededet, s miképpen bánjunk vele?”, „Az óvodai beszéd- és értelemgyakorlatok célja és tárgya”, „Az óvodai játék, különösen a társasjáték nevelő hatása”, „Miképpen ápolható az óvodában a hazafiasság érzelme?”

Az általános ismereteket nyújtó tárgyak tematikájának áttekintése után és a módosított tanterv elemeit az állami tanítási tervvel összevetve két sarkalatos különbséget vehetünk észre:

1. Az érseki kisededóvónő-képző katolikus intézmény, így a tanári kar természetesen az Esztergomi Egyházmegyei Főtanfelügyelőség előírásait is beépítette a tantervébe. Ugyanakkor ezen új elemekhez módszertani ajánlásokat is kapcsolt.
2. Az eltérések másik része az állami tanterv módszertani kiegészítéséből adódik.

A módosításnak megfelelően két metodikai értekezésre is rábukkanhatunk a tanulmányozott értesítőkből. Az egyik az 1895/96-os tanév összegzésében olvasható. Számord Ignác tollából származik *A vallásos érzelem ápolása a kisededóvodákban*²⁵ című útmutatás. A katolikus szellemiségnek megfelelően a szerző a vallást tartja a legfőbb emberi érzelemnek, mert ez az Isten és az ember iránt megnyilvánuló szeretet alapja, ez világosítja meg az értelmet, éleszti

²⁵ Uo.

fel a nemes érzelmeket, erősíti meg az akaratot. Ezért ennek fejlesztése kiemelkedő feladata a kisdédóvónőnek egy katolikus intézményben.

Az igazgató azonban óva int a vallási tételek, történetek, hosszabb imák (pl. Hiszekegy) bemagoltatásától. Nem ebből áll a vallásosságra nevelés. A kisdédóvónőnek először is hitelesen, jó példával kell elől járnia. Járja át működésének minden elemét a vallásosság, ennek fejlesztését tegye a nevelés központjává. Kösse össze a gyermekek foglalkoztatását vallásos nevelésükkel, mert minden foglalkozás alkalmat teremt arra, hogy Istenről beszélgessenek. A természet a legnagyobb hitoktató, ezért a szabad természetben ismerjék meg a gyermekek Istent, az Ő teremtményeiben. A látható így lépcsőül szolgálhat a láthatatlan felé.

Mennyit és hogyan beszéljen az óvónő Istenről? Erről szól az útmutató következő egysége. Ebben Számord számos lehetőségét és módját felsorolja annak, hogyan mutassák be a kisdédóvókban Isten jóságát, szeretetét, mindenhatóságát, mindentudását, valamint kitér arra, hogy milyen szép alkalmat teremtenek a gyermekek által nagyon várt ünnepek az Istenről való beszélgetésre. De szól a Megváltóról mint kisdédóról, Szűz Máriáról, az őrangyalokról, szól arról, hogyan lehet rávezetni a gyermekeket a tiszteletükre, szeretetükre. Fontosnak tartja, hogy a kisdédóvónő megtanítsa a gyermekeket a katolikus köszönésre, a kereszttetés módjára, s arra, hogy mikor kell kereszttet vetni.

Az értekezés további részében Számord sorra veszi a vallásosság ápolásának eszközeit is: az ima, a bibliai elbeszélések, a legendák, az énekek kiválasztásának és megtanításának, gyakorlásának és elmondásának módszerét is lélektani megalapozottsággal, részletesen elemzi. Az elméleti leírás után pedig minden esetben egy-egy gyakorlati példán keresztül mutatja be annak alkalmazását.

Valóságos vezérfonalat ad tehát az igazgató növendékei kezébe, ami mentén elindulva aztán maguk is megtalálják az utat a vallásos nevelés helyes útja felé.

Ugyanígyen vezérfonál *Miklós József A magyar beszéd bevezetése a nem magyar nyelvű kisdédóvodákba* című írása is az 1896/1897-es tanév értesítőjének elején. A milleniumi ünnepsorozat kapcsán a magyar nyelv elsajátításának/elsajátíttatásának ügyét a szerző hazafias kötelességnek tartja. Az óvoda kötelessége pótolni azt, amit a család elmulasztott, pótolni az elmulasztott hazafias nevelést és pótolni a magyar nyelv elsajátíttatását. De kötelessége összekötő kapocsnak lenni a család és az iskola között is. Amennyiben a népművelési törvény előírja a magyar nyelv oktatását a nemzetiségi iskolákban is, az óvoda kötelessége felkészíteni erre a gyermekeket.

Miklós hosszú pszichológiai megalapozottságú érveléssel bizonyítja, miért alkalmas a 3–6 éves kor egy idegen nyelv elsajátítására. Érveinek alapja, hogy abban a korban tanulhatja a kisdédó a számára idegen nyelvet, amikor az anyanyelvét is. Így észrevétlenül, különösebb erőfeszítés nélkül kerül birtokába a nyelv.

Az általa ajánlott módszerek is inkább azt a módot idézik, ahogy a gyermek az anyanyelvét tanulja. (Ezt egyébként többször hangsúlyozza is.) Tanulja tehát a gyermek úgy a magyar nyelvet is, mint ahogy a családban tanul! Ezért a kisdédóvónő nyújtson minél tágabb teret az öntevékenységnek, a cselekvés és az ezzel egybekötött érzékelés legyen alapja a tanulásnak. A szemléltetésnél használja a gyermek érzékszerveit! Próbálja a kifejezéseket, cselekvéseket, tulajdonságokat cselekvés és utánzás közben megértetni a gyermekkel, és állandósítani azokat! A gyakorlás értelmes ismételtetés legyen, többszöri, de nem gyötrő tanulás! Ne kényszerítse a

gyermeket hosszú időn keresztül tartó ülésre, és azzal foglalkozzon, ami a gyermeket érdekli! Ennek következtében a tananyag se mereven előírt szabályzat legyen az óvónő számára! Engedje meg azt is, hogy a gyerekek ne kerek mondatokban válaszoljanak, hanem egy-két szóval kifejezett gondolataikat taglejtésekkel egészítsék ki, éppen úgy, mint otthon! Ő maga pedig válaszoljon minden kérdésre készségesen!

A végső cél, hogy a gyermek örömmel sajátítsa el a magyar nyelvet. Erre legjobb eszköznek Miklósy a magyar dalokat, mondókákat, versikéket tartja.

A fenti két írás az általános ismereteket nyújtó tárgyakhoz köthető. Mindegyik szakmódszertani tanácsokkal bővíti a tanórák anyagát. Mindkettő elméleti és gyakorlati megoldásokat is kínál az adott probléma megoldására a növendékek számára. Ez pedig azt bizonyítja, hogy az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-képző Intézet tanári kara nem csak a tantervében hangsúlyozta a módszertani képzés fontosságát. De még jobb bizonyíték minderre a szaktantárgyak óraszámának módosítására tett kísérletük, különös tekintettel a kisdédnevelés- és módszertanórák számának növelésére. Ezt mutatja be a következő fejezet.

4.2.2. A szaktantárgyak

A szaktantárgyak esetében abból adódott a nehézség, hogy az államilag előírt tanterv nem osztotta be arányosan a tananyag elsajátítására szánt időkeretet, így nagyban veszélyeztette az elsajátítás sikerességét. Ezen felül az Esztergomi Egyházmegyei Főtanfelügyelőség az állami tantervben felsoroltakon kívül kisdédneveléstanból például még a következő tananyag ismeretét várta el:

„Jézus Krisztus a kisdedek barátja; A kitett gyermekek sorsa az ókorban; Az első lelencházak, a keresztény középkor; A szerzetesek működése a kisdedek megmentése terén; Dátheus milánói főpap lelencháza; III. Ince pápa alapításai; A keresztény újkor; Borromei Szent Károly, Páli Szent Vince, férfi- és nőszerezet-alapítók.”²⁶

Az így előírt tananyag heti egy órában elvégezhetetlennek bizonyult.

Mivel a kisdédóvónő-képzés legfontosabb óráinak a tanári kar éppen a szaktantárgyakat tartotta, kísérletet tett az ide tartozó órák számának megnövelésére, s az 1899/1900-as és 1900/1901-es tanévet már új tantervvel indították. Ez a változtatás azonban egy hosszabb folyamat eredménye volt, ugyanis egy korábbi értesítőt fellapozva azt tapasztaljuk, hogy ennek a változtatásnak az elemei tananyag szintjén már megjelentek. Erről tanúskodnak az 1897/1898-as iskolai értesítő megfelelő oldalai.²⁷

²⁶ Uo.

²⁷ Uo.

A kisdövényönképző-intézetek általános óraterve.

| Folyó szám | Tantárgy | I. | II. | Heti órák összege |
|---|--|---------|-----|-------------------|
| | | osztály | | |
| A) Általános ismereteket nyújtó tantárgyak. | | | | |
| 1 | Hit- és erkölcstan | 1 | 1 | 2 |
| 2 | Magyar nyelv és irodalom | 3 | 3 | 6 |
| 3 | Hazai történelem és alkotmánytan | 2 | — | 2 |
| 4 | Hazai földrajz | 2 | — | 2 |
| 5 | Természettudományok | 4 | — | 4 |
| 6 | Rajzoló geometria és szabadkézi rajz | 3 | 2 | 5 |
| 7 | Női kézimunka (főként házi ipar) | 2 | — | 2 |
| 8 | Más hazai nyelv (fakultatív) | 2 | 2 | 4 |
| B) Szaktantárgyak. | | | | |
| 9 | Kisdednevelés és módszertan | 1 | 5 | 6 |
| 10 | Test- és egészségtan | — | 2 | 2 |
| 11 | Alaki munkák | — | 3 | 3 |
| 12 | Ének és hegedő | 4 | 4 | 8 |
| 13 | Testgyakorlat | 4 | 4 | 8 |
| 14 | Óvodai gyakorlat | 6 | 8 | 14 |
| A kötelezett elméleti és szaktantárgyak óraszámának összege | | 32 | 32 | 64 |
| Más hazai nyelvvel együtt | | 34 | 34 | 68 |

3. ábra. Az állami tanterv óraszámai²⁸

Általános óraterv.

| Folyó szám | Tantárgy | I. | II. | Heti órák összege |
|---|--|---------|-----|-------------------|
| | | osztály | | |
| A) Általános ismereteket nyújtó tantárgyak: | | | | |
| 1 | Hit- és erkölcstan | 3 | 3 | 6 |
| 2 | Magyar nyelv és irodalom | 3 | 3 | 6 |
| 3 | Hazai történelem és alkotmánytan | 2 | — | 2 |
| 4 | Hazai földrajz | 2 | — | 2 |
| 5 | Természettudományok | 3 | — | 3 |
| 6 | Rajzoló geometria, szabadkézi rajz | 2 | 1 | 3 |
| 7 | Női kézimunka | 2 | — | 2 |
| 8 | Számtan | 1 | — | 1 |
| 9 | Más hazai nyelv (Fakultatív) | 2 | 2 | 4 |
| B) Szaktantárgyak: | | | | |
| 10 | Kisdednevelés- és módszertan | 2 | 5 | 7 |
| 11 | Test- és egészségtan | — | 2 | 2 |
| 12 | Alaki munkák | — | 3 | 3 |
| 13 | Ének és hegedő | 5 | 5 | 10 |
| 14 | Testgyakorlat | 3 | 4 | 7 |
| 15 | Óvói gyakorlat | 7 | 9 | 16 |
| A kötelezett elméleti és szaktantárgyak óraszámának összege | | 35 | 35 | 70 |
| Más hazai nyelvvel együtt | | 37 | 37 | 74 |

4. ábra. A módosított tanterv óraszámai²⁹

²⁸ https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdodovono_08438_1895/?pg=335&layout=1

²⁹ Gábris József: Az esztergomi nevelőképzés krónikája I.

Ez a változtatás I. és II. évfolyamon heti két órával több szakmódszertani képzést jelentett az esztergomi növendékek számára.

A tananyag mennyiségi változásával együtt minőségi változás is lezajlott. Ez már az 1897/1898-as tanévben is tetten érhető. Ha ennek a tanévnek a módszertani anyagát összevetjük az 1893/1894-es tanév anyagával, akkor szembetűnővé válik a különbség. Ez elsősorban a tananyag kidolgozottságában mutatkozik meg, a későbbi változat ugyanis sokkal rendszerezettebb és részletezőbb. Másodsorban pedig feltűnő a lélektani anyag rész megerősödése is, ami nemcsak a kisednevelés- és módszertanórák, hanem az egész képzés egyre hangsúlyosabb elemévé vált. Ezzel tulajdonképpen az érseki kiseddóvónó-képző intézet igazodott a 19. század végén uralkodó trendhez, amely egyre inkább pszichológiai igényekkel megalapozott módszertani elméleteket eredményezett.

Mindezek ismeretében elmondhatjuk, hogy a képzés megfelelt a modern metodikai elvárásoknak, ugyanakkor – az állami előírásokat betartva – a nemes nevelélméleti hagyományokból (Comenius, Oberlin, Scheppler, Pestalozzi, Fröbel vagy éppen Brunsvik Teréz gondolataiból) is merített.

4.2.3. A gyakorlati képzés

Az elméleti jártasság megszerzése azonban önmagában nem elegendő ahhoz, hogy valakiből jó kiseddóvónó váljon. Szükséges a gyakorlati jártasság elmélyítése is. Ennek érdekében a növendékek hetente két órában mindkét évfolyamon óvói gyakorlaton vettek részt az iskola mellett működő ún. mintaóvodában. A heti alkalmakon kívül minden évben egész napos gyakorlatra is jártak, s 5–15 napot töltöttek a gyermekek között. Az óvodai gyakorlatot a mintaóvónó felügyelete alatt teljesítették.

A gyakorlat végén a növendékek foglalkozásokat tartottak. Ezeket megtekintette az igazgató, a mintaóvónó, az egész tanári kar s a növendéktársak. A foglalkozás megtartása után a növendék reflektálhatott a történetekre. Ezután egy társának, akinek ez volt a feladata, elemeznie kellett a látottakat, végül a többiek is hozzászólhattak a foglalkozáshoz. A bemutatott foglalkozás megbeszélése a mintaóvónó és az igazgató értékelésével zárult.

A gyakorlati képzés részének tartom azt is, hogy a leendő kiseddóvónóknak a tanulmányaik során különböző gyűjteményeket kellett létrehozniuk. Ezek dalokból, versekből, mesékből, történetekből, szemléltetőeszközökből stb. álltak. Ez mindenképpen nagy segítség lehetett későbbi munkájukban.

A képzés során több tanulmányi kirándulást is szerveztek a tanulóknak. Ezek úti célja Esztergom, Budapest vagy Tata volt, ahol mindig meglátogattak egy-két óvodát, és ott megtekintettek és megbeszéltek néhány foglalkozást is. Így a tanulók újabb tapasztalatokra tettek szert.

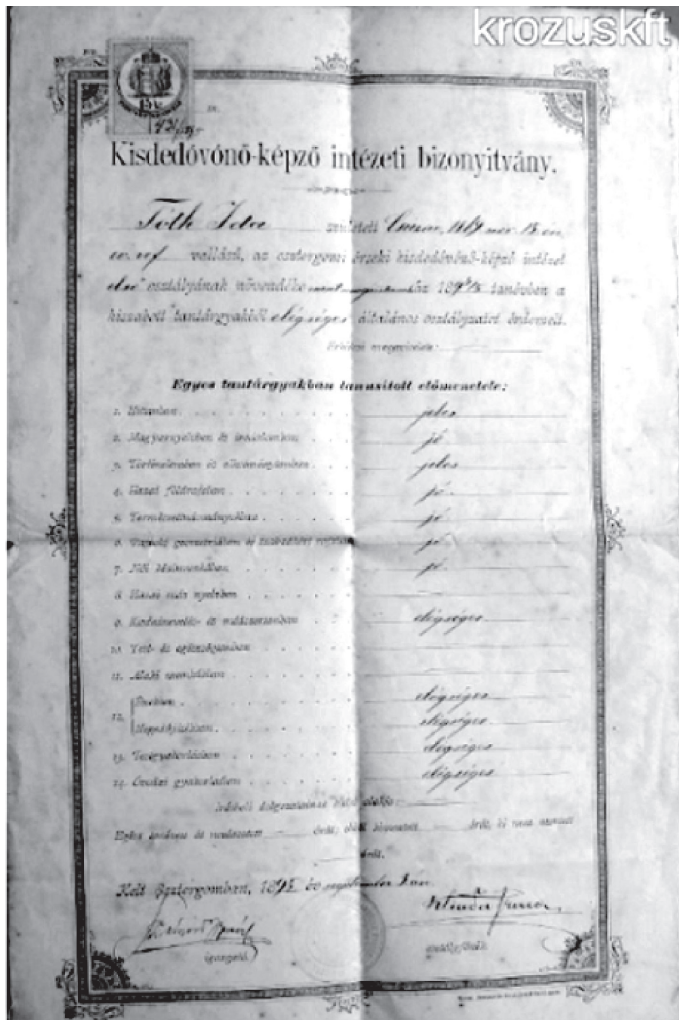
A gazdag elméleti képzés mellé tehát szerteágazó gyakorlati képzés társult. A növendékek feladata már csak az volt, hogy a tanév végén beszámoljanak tudásukról.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/EsztergomKonyvek_040/?query=%C3%A9rseki%20kisedd%C3%B3v%C3%B3n%C5%91k%C3%A9pz%C5%91%20int%C3%A9zet&pg=127&layout=1

4.3. Az értékelés

Minden tanév osztályozóvizsgával zárult, az egész képzés végén pedig a növendékeknek képesítővizsgát kellett tenniük. A képesítővizsgának írásbeli és szóbeli része is volt. Az írásbeli vizsga témáját az egyházmegyei főtanfelügyelő jelölte ki, s mindig nevelésméleti vagy gyakorlati vonatkozású kérdést tett fel. Az 1897/1898-as tanévben például így hangzott a feladat: „Miképpen lehet a kisdedővő intézetben büntetés mellőzésével fegyelmet tartani?”

Az írásbeli dolgozatra nyelvi és módszertani jegyet is kaptak a növendékek. Csak sikeres írásbeli és szóbeli vizsga után vehették kézbe a kisdedővőnök a bizonyítványukat.



5. ábra. Kisdedővő-képző intézeti bizonyítvány az Esztergomi Érseki Kisdedővő-képző Intézet első éveiből

5. Az idea és a valóság

Az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-képző Intézetben folyó képzést tehát részben a miniszteri rendelet előírásai határozzák meg, részben pedig a fenntartó katolikus egyház tartalmi elvárásai. Azonban ezen felül olyan elemek is megjelennek az intézmény képzésében (módszertani értekezések, tantervmódosítás, óraszámemelés, tanulmányi kirándulások, hospitálások, gyűjtemények, irodalmi fogalmazások, kiállítások stb.), amelyek ennek hangsúlyát a módszertani, s ezen belül is a gyakorlati módszertani képzésre helyezik át.

A kialakult elméleti, módszertani gazdagság a vallásos neveléssel együtt hozzásegíthette a növendékeket ahhoz, hogy megalapozott szakmai tudásra, emberi tartásra tegyenek szert, s valóban jó kisdédóvónőkké váljanak. Így közeledett a képzés valósága az értesítőkből kirajzolódó képzési eszményhez, azaz a jó óvónő ideáljának megteremtéséhez.

A kor azonban nem kedvezett a nemes ideáknak. Az érsek csak az 1912/1913-as tanév végéig vállalta a költségeket, ennek ellenére elindult a következő tanévben egy újabb osztály. 1914-ben a hadba vonult gyermekeinek megsegítésére az intézettel egybeépített zárda udvarán napközi otthont hoztak létre, a képző épületének egy részében pedig hadikórházat rendeztek be, a tanítás tehát nem volt zavartalan. Így a kisdédóvónő-képzés fokozatosan háttérbe szorult, és 1915. július 21-én a tanévzáró ünnepélyen kiosztották az utolsó okleveleket is.³⁰

A béke eljövetelével sem nyitotta ki többé kapuit az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-képző Intézet. Az épületébe árvaház költözött.

Ez a valóság.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre (1992): *Folyamatosság a magyar neveléstudományban*. Magyar Pedagógia 92. évfolyam 2. szám.
- Gábris József (1996): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája I.* https://library.hungaricana.hu/hu/view/EsztergomKonyvek_040/?query=%C3%A9rseki%20kisded%C3%B3v%C3%B3n%C5%91k%C3%A9pz%C5%91%20int%C3%A9zet&pg=127&layout=1
- Hornyák Mária (szerk.) (2005): *Brunszvik Teréz és a Felvidék első óvodái*. Örláng Füzetek 11. szám.
- <http://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422>
- <http://digitalia.lib.pte.hu/books/magyar-statisztikai-evkonyv/htm/1894/htm>
- Baska Gabriella – Hegedűs Judit: *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciók hatásai tükrében*. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyar_o_pedkep_tortenete.pdf
- <http://www.museeprotestant.org/en/notice/jean-frederic-oberlin-1740-1826-3/>
- https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=0&layout=1

³⁰ Uo.

- https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08438_1895/?pg=0&layout=1
- https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1892/?pg=933&layout=1
- Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó (2015): *Kisgyermek-kori nevelés Magyarországon*. file:///C:/Users/C660D-1E1/Downloads/2015-3_Kutkoz-ben3%20(1).pdf
- Németh András (2011): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_06_A_magyar_nevelestudomany_fejlodestortenete/ch03.html
- Podráczky Judit: *Az óvodával szembeni társadalmi igények, elvárások alakulása Magyarországon a 19. században*. <http://vmek.oszk.hu/01900/01963/html/nter2227.htm>
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. *Educatio*, 4.
- Pukánszky Béla (2015): *A 19. századi magyar pedagógiai kézikönyvek gyermekképének belső ellentmondásai*. *Pedagógia*történeti Szemle 1. évfolyam 2. szám.
- Uherkovich Orsolya Réka (2015): *Családi életre nevelés az 1930'-as években a Néptanítók lapja és a Magyar Cserkész tartalomelemzése alapján*. Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute s. r. o.

G. Molnár Péter¹

A tehetséggondozás formái a PPKE BTK-n

A PPKE BTK többfajta tehetséggondozási tevékenységet kínál azoknak a hallgatóknak, akik szeretnének a tudományos életben részt venni. Ezek közül a legtöbb hallgatót a TDK által lehet elérni, de nagyon fontos a kari tehetséggondozási program, a *Sodalitas* mentorálási és készségfejlesztő tevékenysége is. Az egyes intézetek, tanszékek saját tehetséggondozási programja mellett meg kell említeni a nyári és téli egyetemek, konferenciák szervezését, és a publikációs lehetőség biztosítását is. A fentiek közül kettőt emelünk ki és ismertetünk részletesen is ebben a tanulmányban.

1. A TDK-tevékenység

A hazai felsőoktatás egészére kiterjedő tevékenység, mely több mint hat évtizedes múltra tekint vissza. Kezdetekben önképzőkörként alakult, majd oktató és hallgató személyes kapcsolatának és a hallgató mentorálásának színtere lett, ahol a tudományos igényű kutatáson és a kutatási eredmények ismertetésén, az előadáson van a hangsúly. Emellett a tudományos utánpótlás-nevelésben is megkerülhetetlen szerepet játszik a TDK.²

A PPKE BTK-n az elmúlt években megpróbáltuk a TDK-t központi, kari rendezvényként megszervezni. Ennek két oka volt: egyrészt az OTDT által bevezetett online rendszer használatával szükségessé vált egy központi adminisztráció felállítása, amelynek munkáját nagyban segíti, ha ismeri és átlátja az egyes intézetek, tanszékek TDK-tevékenységét. Másrészt úgy véltük, a központi szervezés révén olyan többlétszolgáltatásokat tudunk biztosítani a TDK-zó hallgatóknak (de oktatóiknak is), melyekkel kifejezhetjük az irántuk és az általuk végzett munka iránti nagybecsülésünket. A konferenciákra cateringet (hidegtálat, pogácsát, kávét) rendeltünk, minden hallgatónak névre szóló részvételi oklevelet nyomtattunk, és egy ízben sikerült a hallgatók részére egy kis, TDK-logóval ellátott jegyzetfüzetet is beszerezni – ez hasznos és praktikus ajándéknak bizonyult. Minden tekintetben megpróbáltuk biztosítani azokat a körülményeket, amelyeket majd az OTDK-n, illetve egy valódi, szakmai konferencián is tapasztalhatnak a résztvevők.

A legutóbbi kari TDK-konferenciát 2016 decemberében három képzési helyszínhez igazodva három helyen rendeztük meg.³ A legtöbb szekciónak a piliscsabai campus adott helyet. Az összesen 15 szekcióban 94 előadást hallgathattak meg az érdeklődők, és közel 200 fő vett részt az eseményen.

¹ G. Molnár Péter történész, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar központi tehetséggondozási programjának, a *Sodalitas*nak egyik alapítója, óraadó oktató. 2014-től az OTKA Műemléki topográfiai kutatások Kőszegen és Tokaj-hegyalján c. kutatócsoportjának tagja.

² www.otdt.hu (A letöltés ideje: 2017. nov. 6.)

³ A piliscsabai campuson, a budapesti Sophianumban és a szintén budapesti Tárogató úti épületben.

2. A Sodalitas program

A *Sodalitas* tehetséggondozási programot 2014 végén hívta életre a kar dékánja, dr. Botos Máté és az általa felkért testület.⁴ Az akkor elvégzett munka nem volt előzmény nélküli: a program létrehozói sokat merítettek a dr. Zsinka László által kidolgozott *Pázmány Tehetségút Program* tapasztalataiból. A *Sodalitas* program három félév hosszúságú, és jelenleg háromsztatú: három különböző területen biztosítja a hallgatók fejlesztését és mentorálását. Noha az egyes alprogramok más-más témában más-más képzési szinten lévő hallgatókat szólítanak meg, a cél, az elvárás ugyanaz: a harmadik félév végén minden hallgatónak egy minikonferencián, szimpóziumon kell előadást tartania a program során végzett kutatásáról vagy egyéb alkotói tevékenységéről. Nyilvánvaló, hogy a saját kutatást nemcsak a társak és a mentorok, hanem a szélesebb közönség előtt, TDK-n és OTDK-n is be lehet mutatni, sőt ez a program másik elvárása.

A program kialakításakor különösen fontosnak tartottuk, hogy ne csak a kar oktatói, hanem olyan külsős szakemberek is tartsanak előadásokat a hallgatóknak, akik saját tudományterületük legkiválóbb képviselői. Két és fél év tapasztalata alapján elmondható, hogy a programba bevont saját oktatók és a meghívott előadók aránya kb. 50–50%.

A program névválasztásával egyfajta küldetést vállaltunk magunkra: a latin *sodalitas* ugyanis mindenképpen valamilyen közösséget, társas együttléteket, közös étkezést jelent, s nem titkolt célja a programnak, hogy az abban résztvevő hallgatókból közösséget formáljon; olyan közösséget, melynek tagjai későbbi pályafutásuk során nemcsak figyelemmel kísérik egymást, hanem számíthatnak is egymásra. Ezt a célt szolgálja a *Studium* alprogram három féléves, minden hallgató számára kötelező előadás-sorozata, de a különböző közösségépítő programok szervezése és a programot elvégzetteknek adott vacsora is.

Minden félév végén kérdőívet küldünk ki a hallgatóknak, melyek segítségével képet kaphatunk arról, mivel elégedettek, vagy mit változtatnának meg, hogyan értékelik az előadókat, vagy mennyire szólították meg őket az egyes előadás-sorozatok témái. A válaszadás anonim módon történik, és a következő, igen pozitív visszajelzéseket kaptuk:

„A Sodalitas tehetségprogram nem csak egy lehetőség a fejlődésre, hanem egy olyan szellemi közösség, aminek részese lenni megtiszteltetés.”

„A Prezentációs technikák 1-2. kurzusokon olyan információkat és képességeket (elméleti és gyakorlati tudást egyaránt) szerezhettünk, melyek a mintatantervből hiányoznak, viszont véleményem szerint rendkívül sokat hozzáadtak egyéni szakmai fejlődésünkhöz.”

„Óriási mértékben [segítette a program a szakmai fejlődést – M. P.], úgy érzem, az induló kutatók között a legjobb előadók sorába kerültünk.”

„Elsajátíthattam a retorika alapjait, így megtettem az első lépést afelé, hogy egy nap jó előadóvá váljak.”

„Új területeket ismerhettem meg, bepillantást nyerhettünk nagy kutatásokba.”

⁴ Dr. Almási Zsolt, dr. Gloviczki Zoltán, dr. Zsinka László és a tanulmány szerzője.

2.1. A Studium alprogram

A *Sodalitas* program magját alkotó *Studium* alprogram azokat a BA képzés végén, MA képzés elején járó hallgatókat szólítja meg, akik önálló tudományos kutatást szeretnének végezni az alábbi tudományterületeken: a) történelem–művészettörténet, b) irodalomtudományok, c) társadalomtudományok, d) pszichológia. A program első félévében minden iskola számára szakos előadásokat hirdetünk, majd a második-harmadik félévben a mentorokkal való konzultáció és kutatás zajlik. A másik tanegységet a hallgatók közösen veszik fel mindhárom félévben. Ez egy készségfejlesztő előadás-sorozat, mely olyan előadástechnikai, érveléstechnikai ismeretekkel vérteti fel a hallgatókat, melyek segítségével meggyőzően és magabiztosan tudnak kiállni a közönség elé, hogy az általuk elért tudományos eredményekről beszéljenek.

A négy iskola közül kivételes helyzetben van a pszichológiai, mivel a Pszichológiai Intézet egy olyan komplex tehetséggondozó programot indított, amely kimondottan az alapképzésben részt vevő hallgatókat szólítja meg, és az ő szakmai előrehaladásukat segíti.⁵ Így az intézet által nyújtott lehetőség és a *Sodalitas* program a teljes képzési idő alatt, az alap- és mesterképzésben is biztosítja a pszichológus hallgatók tehetséggondozásban való részvételét.

Az alprogramba legalább 4,00-es átlaggal, mentori ajánlással és kutatási tervvel lehet jelentkezni.

2.2. A Scriptorium alprogram

A *Scriptorium* alprogramot a Klasszika-filológia Tanszék szervezi, és a kéziratokat, a kéziratosságot állítja vizsgálódásának középpontjába. Az alprogram jellemzően az alapképzésben részt vevő hallgatókat kívánja megszólítani, és az első félévben egy előadás-sorozatot és egy mentori konzultációs tanegységet, a második-harmadik félévben pedig mentori konzultációt biztosít a hallgatóknak, akiknek önálló kutatómunkát kell folytatniuk valamely, a kéziratossággal összefüggő témában.

2.3. A Kreatív Írás alprogram

A *Kreatív Írás* alprogram a hallgatók íráskészségét, kommunikációs képességét kívánja fejleszteni, fantáziájukat erősíteni és irodalomtörténeti tudásukat növelni. Ehhez a három félév során egy-egy előadást, illetve egy-egy mentori konzultációt biztosítunk. Az alprogramba elsősorban az esztétika alapképzésben részt vevő hallgatók jelentkezését várjuk, de más – főleg magyar irodalom – szakos hallgatókra is számítunk.

⁵ Vö.: <https://btk.ppke.hu/karunkrol/intezetek-tanszekek/pszichologiai-intezet/hallgatoi-clet/tehetseggondozo-program> (A letöltés ideje: 2017. nov. 6.). A programot dr. Hargitai Rita és dr. Matuszka Balázs vezeti.

3. A programok finanszírozása

A különböző tehetséggondozási tevékenységeket alapvetően kétfajta forrásból tudjuk finanszírozni: az egyik a PPKE által kiírt Központi Alapok Program pályázata, a másik a Nemzeti Tehetség Program pályázati forrásai. A fentebb részletezett két tehetséggondozási forma közül persze a TDK-tevékenységet akkor is el kell végezni, ha semmilyen forrás nincs rá biztosítva, mivel a hallgatók ezeken a rendezvényeken szerzik meg a következő OTDK-n való indulás jogát. Ugyanakkor ha mégis sikerül olyan pályázati lehetőséget találni, amiből a már említett többlétszolgáltatásokat ki lehet fizetni, az a rendezvény minőségének javítását és a volumen-növekedést is szolgálja.

A *Sodalitas* program viszont a TDK-hoz képest olyan tevékenység, melyet forrás hiányában nem lehetne megvalósítani – de a szoros értelemben vett tehetséggondozás mellett ide sorolhatjuk a nyári és téli egyetemeket, a doktoranduszkonferenciát vagy a kötetkiadást is.

A pályázatok különböző költségtípusokra kínálnak forrást, ezek közül – nem meglepő módon – a személyi (bér)költségek adják a legnagyobb hányadot.⁶ Az eszközbeszerzésre is van példa, az NTP pályázatainak segítségével többször is nyílt lehetőség különböző kiadványok (tanulmánykötetek, szakirodalmak, szótárak) beszerzésére. A már említett részvételi oklevelek nyomtatására vagy a tanulmánykötetek megjelentetésére grafikai és nyomdaköltséget, illetve szerkesztői díjat kellett tervezni. A rendezvényszervezés költségei általában a cateringet foglalják magukba, ez tipikusan a minőség emelésére szolgáló kiadás, amint a PR-költség is az (ide soroltuk pl. a TDK-logós jegyzettömbök beszerzését).

Hiába nyeri el azonban a pályázó a tehetséggondozásra igényelt összeget, bizonyos problémákkal továbbra is számolnia kell. Ezek közül rögtön az első, hogy a pozitív döntést követően hosszabb idő is eltelik a szerződéskötésig, így a pályázati programot csak akkor lehet megkezdeni, ha mindkét fél aláírta a támogatási szerződést. Ez az időintervallum az eddigi tapasztalatok alapján három héttől két hónapig is tarthat, és ez az időszak a megvalósítási időszakból tulajdonképpen elveszik. Ez a „csúszás” akkor is okozhat kellemetlenséget, adott esetben a forrásról való lemondást is, ha a tervezett tevékenység időérzékeny, vagyis nem mindegy, mikor valósítjuk meg: ilyenek pl. a nyári vagy téli egyetemek, vagy egy konferenciátogatás finanszírozása. Ezzel szemben áll pl. a kötetkiadás, mert majdhogynem mindegy, hogy a kiadvány mikor jelenik meg a támogatási időszakon belül.

A másik problémát a megvalósítási időszak rövideje jelenti. A fenti pályázatok jellemzően egy naptári évre szólnak (levonva persze a döntéstől a szerződéskötésig tartó időszakot), de a tehetséggondozási programok nem mindig valósíthatók meg a futamidő alatt: a TDK-konferenciákat, egy-egy nyári vagy téli egyetemet, konferenciát meg lehet szervezni és le lehet bonyolítani ennyi idő alatt, de a szoros értelemben vett tehetséggondozási programot – ami, mint láttuk, három féléves – csak részben lehet ezekből a forrásokból finanszírozni. Itt kell megemlíteni azt is, hogy a tehetséggondozás – ha csak a TDK-ra vagy az OTDK-ra való felkészülést nézzük is, de még inkább igaz ez a *Sodalitas* programra – hosszú távú befektetés,

⁶ A *Sodalitas* programba meghívott előadók arányának értékeléséhez fontos tudni, hogy pl. a PPKE Információs Technológiai és Bionikai Karán külsős előadókat csak akkor tudnak fogadni, ha honorárium nélkül vállalják az előadást, mert az előadók egyébként olyan magas órabért kérnek, amit még pályázati forrásból sem tudnak kifizetni.

így a finanszírozás hosszú távú megoldását igényli. Biztos pénzügyi háttérre lenne szüksége a másfél éves ciklusokkal futó programnak, melynek megerősödése, a kar életébe való teljes beágyazódása és elismertté tétele igazából még több időt – éveket – vesz igénybe.

Bleicher Monika¹

A korai problémafelismerés és a fejlesztés lehetőségei

I. Bevezetés

1987 óta dolgozom pedagógusként. Azóta sok minden változott az oktatásban, a törvények, a módszerek, a feltételek, sőt a szülők és a gyerekek is. Ma már mások az igények, más a hozzáállás. Kezdő pedagógusként, fiatal korom ellenére tiszteltek a szülők, segítettek a kollegáim, feletteseim.

A legnagyobb változás mégis a gyerekeken látszik, más érdekli őket, más módon lehet lekötni a figyelmüket. „Vannak olyanok, akik minden lépcsőfokot problémamentesen vesznek, vannak, akik egyet-kettőt átugranak, és olyanok is, akik láthatóan szenvednek. Sajnos a szülőknek sokszor fel sem tűnik, hogy valamiben lemarad a gyermekük, hiszen manapság egyre kevesebb idő jut a beszélgetésre, a közös kirándulásokra, játékokra, az esti mesére. Ezért a családban sokszor észre sem vesszük, ha a gyermek túl keveset beszél, nem szeret a szabadban játszani, ügyetlenül mászik, ugrál, vagy meg sem tudja fogni a ceruzát, hogy rajzoljon, színezen.” (Tóth 2011:3)

A gyermekek képességei eltérő ütemben fejlődnek, valaki nagyon gyorsan megérti a legbonyolultabb matematikai problémát is és nagyon önálló, valaki meg azt sem tudja, hogy egyáltalán hogyan fogjon neki a feladatnak, vagy hogy éppen „melyik bolygón van”. Rengeteg a figyelemzavaros, tanulási nehézségekkel küzdő gyermek – ezekhez a problémákhoz esetleg még magatartászavar is kapcsolódik –, és tapasztalataim szerint évről évre több lesz.

A tanítók, tanárok nagy része nincs felkészülve, kiképezve arra, hogy ezekkel a gyermekekkel hogyan is kellene bánni. Egyre inkább félnék attól, hogy nem tudják azonosítani a tanulási zavarokat, gyógypedagógiai eseteket. Egy elsős tanító néni egy-két hónap elteltével szembe-sül azzal, hogy mennyi problémás gyermek került az osztályába. Ilyenkor jön a szakszolgálat vizsgálata, várakozás a szakvéleményre, majd jó esetben a tanév végére megérkezik a várva várt eredmény – tehát második osztályos korában kerül leghamarabb fejlesztő pedagógus, logopédus vagy gyógypedagógus kezelése alá a gyermek. Nemhogy prevenciót tudnánk már óvodás korában biztosítani számára, de még az iskolás éveiből is elveszítettünk legalább egy évet.

Mit is lehetne tenni, hogy mindenki közel azonos esélyekkel induljon el az iskolai évek megkezdésekor?

¹ Bleicher Monika tanító, mentorpedagógus (PPKE), mozgásterapeuta. Harminc éve dolgozik pedagógusként, tíz éve a Budafok-Tétény Nádasy Kálmán Alapfokú Művészeti Iskola és Általános Iskolában. Jelenleg harmadik osztályos tanítványai vannak. Fontosnak tartja a tanulói tevékenykedtetést, tapasztalatszerzést, az egyéni bánásmódot, a differenciált oktatást. Vallja, hogy a biztonságos környezet elengedhetetlen ezekhez: a szabályok, szokások, a munkáltató és az esztétikus környezet kialakítása nélkülözhetetlen. Lényegesnek tartja a gyerek érdekében történő együttműködést a szülőkkel, a szakemberekkel. Mentorpedagógusként tanítójelöltekkel és gyakornokokkal is foglalkozik. Munkásságának mottójaként az alábbi idézetet választotta: „Én azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud” (Móricz Zsigmond).

Mindenképpen valamilyen szűrőrendszerre lenne szükség, már az óvodás kor kezdetén, hogy időben lehessen kezelni a felmerülő problémákat, működési zavarokat. És nemcsak az egyértelmű helyzetekben, hanem akkor is, amikor nem egyértelmű a probléma, és azt mondjuk, még „várjunk vele, hátha kinövi”. A másik fontos elem a szülő felelőssége: hogy felfigyeljen a hiányosságokra, és ne gondolja azt, hogy idővel magától megoldódik a probléma. Ezen kívül a szülőnek tennie kell azért is, hogy az észlelt hiányosságok felszámolásra kerüljenek.

Hogyan állapítható meg legegyszerűbben egy kisgyereknél, hogy nagy valószínűséggel baj lesz a tanulással, mert valamelyik észlelési csatorna nem működik megfelelően?

2. Szűrési és fejlesztési lehetőségek

A következőkben szeretnék ismertetni néhány olyan vizsgálatot, fejlesztési módszert, ami alkalmas lenne arra, hogy korán, már az óvodáskor legelején kiszűrjük az idegrendszeri éretlenséget, a fejlesztendő területeket.

2.1. Pola-tesztes szemvizsgálat

Nagyon fontosak a fizikális, tehát az orvosi vizsgálatok, amik kimutatják, hogy az érzékszervek működése megfelelő. Ennek egyik speciális változata, ami csak hatéves kortól alkalmazható, a Pola-tesztes szemvizsgálat. Ez a módszer ugyan óvodáskori prevencióra nem alkalmas, de az iskoláskor legelején kiszűrheti a rejtett kancsalságot, ami tanulási nehézségeket okozhat.

Ez egy fájdalommentes vizsgálat, amely során polarizált ábrákat jelenítenek meg, amiket polarizációs szűrőn keresztül néz a páciens. A jobb és bal szem képe így különválnak, az ábrákon tapasztalt eltéréseket értékelve pedig lehetőség nyílik a két szem együttműködésének vizsgálatára.

Mivel lehetne már kora gyermekkorban felfedezni, azonosítani a problémákat, és azokat kezelni?

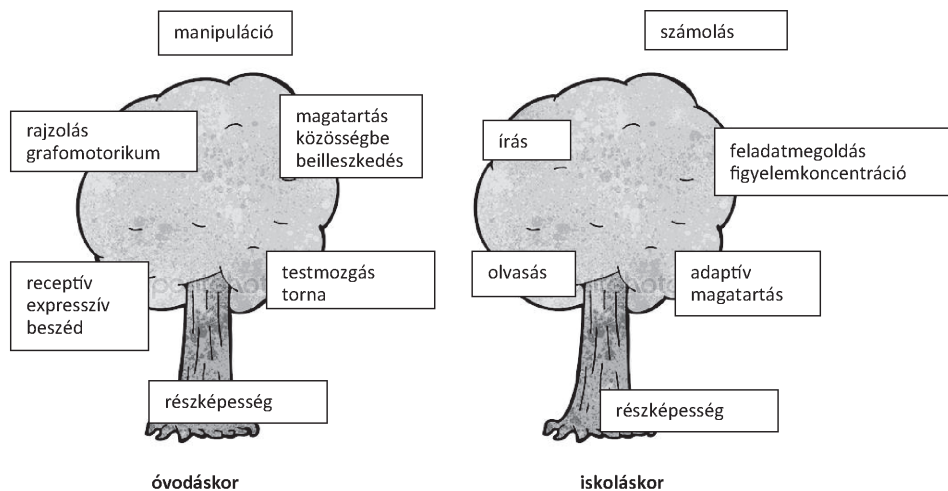
2.2. Sindelar-terápia

A program kidolgozója Brigitte Sindelar, osztrák pszichológus, pszichoterapeuta. A terápia gyakorlati helyzetek sorozatából áll. A figyelem, az észlelés, az emlékezet, a sorrendiség és a téri orientáció területére terjed ki, és az óvodások és az általános iskolások ismeretszerzésének legfontosabb területeit fejleszti. Nemcsak a hibás, hanem a teljes képességterületekre is kiterjed. Az óvodáskorú fejlesztés célja, hogy kialakítsa, megerősítse az iskolába lépéshez szükséges képességeket.

„Játékos formában történik a felmérés és a teljes képességrepertoár megismerését célozza, nem csupán a hibás funkciókat. A teszt felvétele kb. 45–50 percet vesz igénybe. Az alapvető részképességeket vizsgálja, amelyek a gondolkodás és tanulás rendszerének bázisát adják.

Ezek:

- beszéd (beszédkészség, beszédértés),
- mozgás (nagy és finom mozgások, kézügyesség),
- megismerő tevékenység (észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás).” (Gyermekfejlesztés)



1. ábra. A gyermeki fejlődés útja (Sedlak, Sindelar 1995:9 alapján)

Egy lombos fa ábrájával szemléltetik a gyermek fejlődését. Ennek a felépítése, mint az 1. ábrán is látható, életkortól függően más. A lombkorona formája a gyökérben és a törzsben látható funkciók és rész képesség fejlődésétől, együttműködésétől függ. Ha a rész képesség fejlődése és együttműködése egyenletes, harmonikus, akkor a lombkorona kör alakú. Tanulási zavar esetén szabálytalan, tépett.

A mérések alapján minden esetben egy ilyen fa készül, ez mutatja meg, már ránézésre is, hogy a gyermek fejlődése a megfelelő ütemben zajlik, vagy esetleg fejlesztésre szorul. (Sedlak, Sindelar 1995:9-10.) A fejlesztés otthon, a szülő segítségével történik. Nyolc-tíz hónapos időtartamban napi tízperces gyakorlás szükséges.

2.3. NILD komplex terápia

Az NILD-terápia egy amerikai módszer, tanulási, kognitív képességeket fejleszt. Teljes képet kap a gyerek tanulási képességeiről az előzetes felmérés alapján, majd a huszonhat fejlesztési technika közül kiválasztja azt, amelyik a gyerekeknek a legmegfelelőbb. Öt fő technikát alkalmaz, ezek a ritmikus írás, a morze, a kulcskönyv, a helyesírás és diktálás, valamint a matekblokk. Ezekon kívül alkalmaz kiegészítő technikákat is: a vizuális kiegészítő technikát és az auditív kiegészítő technikát. A technikák fejlesztik az olvasást, a szövegértést, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, a logikus gondolkodást, a számolási készséget, valamint a három – a vizuális, az auditív és a taktilis – észlelési csatornát. A fejlesztés időtartama heti kétszer 80

perc. A szülőknek is részt kell vállalniuk a fejlesztésben, ellenőrző funkciót töltenek be, az ő dolguk a házi feladat nyomon követése. *(Újkapu)*

„Elegendhetetlen volna már az óvodában megkezdeni a szűrést, hiszen a terápia korai elkezdése megelőzhetné a későbbi tanulási problémák kialakulását!” *(Újkapu)*

2.4. Hallási Figyelem Tréning (HFT) Berard-módszer (AIT/FST Hallásélesztés) alapján

„A tréninget dr. Guy Berard (francia fül-orr-gégész) és orvos munkatársai által végzett kutatómunka és közel 20 éves sikeres gyakorlati tapasztalat támasztja alá. A Hallási Figyelem Tréning (Hallásélesztés) Magyarországon csak most kerül bevezetésre. Az általunk alkalmazott Filtered Sound Training (FST), magyarul Hallási Figyelem Tréning Rosalie Seymour nevéhez fűződik, aki sok éven át Berard munkatársaként dolgozott.” *(Újkapu Alapítvány honlapja)*

Mindenkinél fontos, hogy a hallott információkat hogyan tudja értelmezni, feldolgozni. Amennyiben ezt sikeresen nem tudja, nem képes megtenni, ennek különböző tünetei lehetnek. A gyermekeknél tanulási nehézségeket okozhat, ami figyelmetlenségben, gyenge auditív memóriában, a helyesírás gyengeségében, megkésett vagy zavart beszédfejlődésben nyilvánulhat meg, esetleg a gyerek egyszerűen nem is reagál a kérdésre, amit felteszünk neki. A hallási figyelem zavara miatt jelentkezhet magatartásprobléma is. Az auditív feldolgozási problémás gyerekek egy része lassan, vagy kis mértékben reagál a hallási ingerekre, míg másik részük túl érzékeny, fokozott reakciót mutat különböző zajokra. Kimeríti őket a zaj, befogják a fülüket, agresszívvá, hisztissé válnak.

A fejlesztés megkezdése előtt szükség van egy alapos hallási vizsgálatra. Mindkét fülön mind a tíz frekvenciát vizsgálni kell 250–8000 Hz-ig. A hallásküszöb kimutatása a cél ezeknél a vizsgálatoknál. Ezután kezdhető meg a terápia. Időtartama minden nap (20 alkalommal) 2×30 perc, minimum három óra különbséggel. A HFT/FST egy speciális készülékkel történik. A gyermek fülén fülhallgatóval egy fülmasszást kap. A kimenet magas és alacsony frekvenciák között váltakozik, előre nem bejósolható mintázat alapján. A hangerőt fokozatosan emelik 0 dB-ről addig, amíg a páciens már tiltakozik a kibírhatatlanság miatt. A cél a 85 dB beállítása. Erre a fülnek egyfajta működésbeli javulás lesz a reakciója. Folyamatos a nyomon követés. A terápia előtt, a közepén, a végén és négy hónap hatóidő elteltével mérik vissza a hallásgörbét, a figyelmi funkciókat és a viselkedési változásokat. *(Újkapu Alapítvány honlapja)*

2.5. GMP-diagnosztika

Ezt a diagnosztikát én magam is alkalmazom, ugyanis elsajátítottam egy tanfolyam keretében a technikát. A GMP-diagnosztika a beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata. A diagnosztika már hároméves kortól alkalmazható, tehát viszonylag korán kiszűrhetőek a beszédészlelési, a beszédmegértési, valamint a hallási problémák. Külön tesztsor van az óvodások, illetve az iskolások számára. Viszonylag rövid a vizsgálat időtartama, körülbelül 45 perc. Szerintem ez megéri a ráfordított időt, és minden iskolába készülő gyermeket meg kellene

szűrni ezzel a módszerrel. A jó beszédprodukciónak, valamint az olvasás és írás elsajátításához nélkülözhetetlen a beszédészlelési folyamat megfelelő működése.

Nagyon sok tanítványomat vizsgáltam már a GMP-diagnosztikával, és őszintén mondom, hogy elkésérítő a helyzet. Úgy kerülnek be a gyerekek az iskolapadba, hogy igen nagy százalékban nem értik a tanító néni magyarázatát. Ezt úgy kell elképzelni, mintha ülnénk egy osztályteremben, és valaki kínai nyelven beszélne hozzánk, amelybe néha belekeverne magyar szavakat, mondatokat. Ezt hallja a kisiskolás, akinek jó esetben a hallása ép, csak nem tudja feldolgozni, amit mondanak neki. Nem képes rá. Ebből adódik a legtöbbször tanulási nehézsége. Amennyiben ezt időben felfedezik nála, mondjuk óvodáskorban, és kap egy fejlesztést, logopédiai megsegítést, valamint a mozgásterapeuta hetente legalább kétszer dolgozik vele, akkor megfelelően működő észlelési csatornákkal kerülhet a kisgyerekek az iskolapadba.

Sokféle mozgásterápia létezik Magyarországon, ami minden korosztályt lefed, rengeteg neves szakemberrel rendelkezünk. Szeretnék ezért a továbbiakban néhány mozgásterápiát megismertetni. Ami közös valamennyiben, hogy a fejlesztést mindig megelőzi egy vizsgálat, állapotfelmérés, amelynek során megállapítják, hogy az adott terápia egyáltalán alkalmazható-e a gyermeknél. Amennyiben nem, akkor általában javaslatot tesznek a szülő felé, hogy milyen irányban induljanak el.

3. Mozgásterápiák

3.1. Dévény Speciális Manuális Technika – Gimnasztika Módszer

A Dévény Speciális Manuális Technika – Gimnasztika Módszernek „speciális tünettana van, amelynek alapján a mozgássérülés jeleit és fokát megállapítja. Manuálisan gyógyít, amely nem jellemző egyik rehabilitációs módszerre sem. Olyan körképben – a szülési sérülések minél korábbi kezelésével – tud teljes gyógyulást felmutatni, amely eddig az egész világon megoldatlan volt.” (*Dévény Alapítvány*)

A környezetemben jó pár gyermeknek segített már ez a módszer. Egész mozgásterapeuta-hálózatuk van, szinte az egész országot lefedik. Ők tehát a legfiatalabbakkal foglalkoznak: a csecsemőkkel, kisgyermekkel. Csak az a baj, hogy a szülők ebben a nagyon fogékony időszakban még nem biztos, hogy észreveszik a bajt, vagy éppen „nem akarják észrevenni”, mondván, hogy „az én gyermekem teljesen egészséges” (*Dévény Alapítvány*), csak egy kicsit később lett szobatiszta, nem akar beszélni, lusta lábra állni. Ebben az időszakban véleményem szerint rendkívül nagy felelőssége van a háziornak és a védőnőnek. Ugyanúgy kellene figyelni az intő jelekre, ahogyan akkor teszik, amikor a kisgyermek környezete vagy a vele való bánásmód nem megfelelő. Csak hát ki vállalja a konfrontációt a szülővel, ki vállalja fel, hogy valami baj lehet? Ezért szembesül az édesanya, édesapa sokszor csak az iskolában a nehézségekkel, amikor a gyermek nem tudja megjegyezni a betűket, nem tudja a hangot és a betűt egyeztetni, nem tud összeolvasni, nemhogy mondatokat, de szavakat sem. Nincs számfogalma, nem sajátítja el a számokkal végzett műveleteket, a szöveges feladatokhoz pedig hozzá sem tud kezdeni.

3.2. Ayres-terápia

Egy következő korosztály, az óvodáskorúak segítségére lehet az Ayres-terápia. „Anna Jean Ayres kaliforniai agykutató és pszichológus 1972-ben jelentette meg ezt a módszert. Ayres a tanulási zavarok kezelésére dolgozta ki ezt a terápiát, de jól használjuk a legkülönbözőbb gyermekkori fejlődési problémákban (figyelemzavar, hiperaktivitás, mozgásos fejlődési zavar, értelmi zavarok, kötődési zavarok, mutizmus [nem beszélő gyermekek], autizmus) is.” (*Gyermekefejlesztés*)

Ayres célja is az idegrendszeri érés elősegítése az egyensúlyi és érzékszervi stimuláció által. Ő is azt vallja, hogy mindennek az alapja a mozgás. A terápia során helyreáll az egyensúly, leépülnek a csecsemőkori reflexek, kialakul a dominancia (kezesség, szemesség, lábhasználat), képes lesz a külvilág ingereit a gyermek felfogni, sőt válaszolni azokra. (*BHRG Alapítvány*) A terápia leépíti a csecsemőkori reflexeket, segíti az idegrendszer, az egyensúlyi rendszer érését, az izomtónus szabályozását.

Ez a terápia nem tiltja, hogy párhuzamosan más fejlesztéseken is részt vegyen a gyermek, sőt kiegészíti azokat. A terápiás terem egy gyermekparadicsomhoz hasonlít. Tele van különböző fejlesztési célt szolgáló eszközökkel, hintákkal, trambulinnal, tölcserrel, labdákkal, úgráló labdákkal. A gyermek maga dönti el, hogy milyen eszközt használ, a terapeuta segíti őt ebben, végig rá figyel, instrukciókat ad neki.

3.3. Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika (HRG)

A Hidroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika a hasonló, tehát óvodáskorú gyerekeket veszi célba, de az iskolás korosztályt is segíti, akár kiegészítő terápiaként.

A HRG-terápia levédett, magyar rehabilitációs eljárás. A fejlesztés a rászoruló gyerekeknek két-három évig tart. Háromszázhetven elsajátítandó mozgásfeladata van. Minden egyes fejlesztést alapos vizsgálat előz meg. Ez a csoportok összeállításánál is lényeges, de ezen felül figyelembe veszik az életkort, a diagnózist is.

A mozgás, a figyelem, a beszéd, a gondolkodási folyamatok, valamint a viselkedés javulása jelzi a módszer hatékonyságát. Miután a felzárkóztatás befejeződött, nagy figyelmet fordítanak a mozgáskoordinációra, az eszközzel végezhető feladatokra, a sorrendiségre, valamint a ritmusfejlesztésre. Ezután következik az úszás elsajátítása.

A fejlesztő foglalkozások egymásra épülnek, a csoportok homogének, a terápia figyelembe veszi az egyéni fejlődési tempót. Mindenképpen szükséges mellette valamilyen szárazföldi szenzomotoros terápia végzése is. (*BHRG Alapítvány*)

A HRG-terapeuták nem adnak otthonra betanulandó mozgásfeladatokat, hiszen a terapeuta rögtön javítja a helytelen mozgásformát, és a segítségadás formája is szigorúan meghatározott. Vannak olyan gyermekek, akiknél a HRG-módszer nem alkalmazható. Bőrbetegségben, légúti megbetegedésekben szenvedő gyermekeknél tilos, de mégis segíteni kell rajtuk. Az ő megsegítésükre, illetve kiegészítő módszerként alkalmazzák a TSMT-terápiát.

3.4. TSMT-terápia

A TSMT-módszer Lakatos Katalin nevéhez fűződik. Ez a terápia egyéni és csoportos fejlesztést is nyújt. Ha a gyermek még nem érett a csoportmunkára, akkor betanítják a szülőnek a mozgássorokat, és azt otthon kell a gyermekeknek szüleikkel együtt elvégezniük. Ezután havi rendszerességgel találkoznak a kijelölt szakemberrel, aki ellenőrzi a betanult feladatokat, és adja az újakat. Ez a módszer igen eszközigényes, ezek az eszközök a gyermek szinte minden mozgásfajtájának gyakorlásához hozzájárulnak. Használják például bordásfalat, bordásfalra ferdén felfüggesztett padot, trambulint, labdákat, egyensúlyozó, valamint változatosan összerakható eszközöket. Egy súlyosabban sérült gyermek 3–6 egyéni TSMT-tréning után kezdelheti meg a csoportos fejlesztést. A foglalkozások maximum 12 fős csoportokban, de lehetőség szerint minél kisebb létszámú, 4–8 fős csoportokban zajlanak.

Mind a HRG-, mind a TSMT-fejlesztések – mint a legtöbb mozgásterápia – regressziós szemléletűek, sok fejlesztő gyakorlatsorral rendelkező terápiák. Emellett az eszközigényük is nagy.

Elméleti alapjuk megegyezik a szenzoros integrációs terápiákéival. Egyéves kortól 12 éves korig ajánlják a fejlesztéseket. (*BHRG Alapítvány*)

3.5. Alapozó mozgásterápia

Meghatározott mozgásformákkal az idegrendszer más és más területeit stimulálhatjuk, ezen keresztül pedig jelentős javulást érhetünk el a tanulási nehézségek oldásában. Ahogy a mozgáson keresztül az idegrendszer ledolgozza deficitjeit, úgy javul a korábban tanulási zavarokkal küzdő gyermek iskolai teljesítménye. (*A tanulás öröm is lehet társulás*)

„A tanulási nehézségek kialakulásáért az esetek 70 százalékában az idegrendszer hibás szerveződése a felelős. [...] A mozgás az egyik legfontosabb eszköz, amelynek segítségével hatni lehet az idegrendszerre. A kezelés célja a káros funkciók leépítése, helyes irányba terelése.” (Kulcsár 2011: 48.)

Kulcsár Mihályné Durkó Anna Delacato-módszere alapján kidolgozta a komplex mozgásterápiát. Saját tapasztalataira és a szakirodalomra hivatkozva azt mondja, hogy minimális eszközzel megelőzhető, illetve fel is számolható a tanulási nehézség.

Az idegrendszer fejlődésében az egyes elemek egymásra épülnek, amíg nem alakul ki az egyik, addig nem tud létrejönni a következő szint. Tulajdonképpen megismétlődik a törzsfajlódás. Ha ebbe a hierarchiába hiba csúszik, vagyis az egyik terület nem fejlődik megfelelően, akkor megakadhat az idegrendszeri fejlődés. Ezek apró működési hibák, amelyek a tanulási nehézségek kialakulását generálhatják. (A tanulás öröm is lehet társulás)

„Természetesen a mozgásterápia nem csodaszer, nem helyettesítheti a tanulást. Abban viszont segítséget nyújthat a problémákkal küszködő gyermekek számára, hogy ne kelljen minden szabadidejüket tanulással tölteniük, eredménytelenül.” (A tanulás öröm is lehet társulás)

Ez a legutóbbi mozgásterápia nagyon hasonló ahhoz, ami számomra nagyon kedves, hiszen én magam is foglalkozom vele. Tulajdonképpen egy tőről fakadnak, hiszen Kulcsár Mihályné és Marton-Dévény Éva együtt kezdték el kidolgozni a módszert. Miután szétváltak, kicsit másképp gondolkodtak – abban például, hogy haza lehet-e adni a feladatokat, vagy heti hány alkalommal kell ismételni a mozgásokat –, de az elv megegyezik.

3.5.1. Az Alapozó Terápia lényege

Az Alapozó Terápia az idegrendszert fejleszti a mozgáson keresztül, hat a mozgáskoordinációra, az anyanyelvi készségekre, az olvasási technikára, segíti az idegrendszer érési folyamatait. Alapja Carl Henry Delacato idegyógyász elmélete. A csecsemő idegrendszere az agytörzstől az agykéregig fokozatosan és egymásra épülve fejlődik. A kisbaba „azon a szinten él”, amelyik agyterülete vezérli őt, majd ha elérte a megfelelő fejlődési szintet, akkor továbblép a következőre.

Amikor mozgásterapeutaként állok a gyermekkel szemben, heti kétszer két órában, az idegrendszeri érést segítem, gyakran nagyon nehéz helyzeteket teremtve. Mindenki másképp reagál, más regressziós mélységet él meg ez alatt az időszak alatt. A regresszió pedig, amennyiben hat a terápia, bekövetkezik, méghozzá igen változatosan.

3.6. A regresszió

„A spontán érés folyamán végbemenő fejlődést újra átéli a gyerek. Nem mindegy, hogy hogyan emeli fel a fejét, hogyan kúszik, mászik. Ezeket a mozgásmintákat nagyon precízen »helyezzük rá az agyra«, vagyis kezdetben tudatosan tanulja, sajátítja el, majd később automatikussá válik. Ezáltal a fejlődésben megrekedt idegrendszer új idegpályákat épít ki. A módszer »visszalépteti« a gyereket abba a korszakba, ahol korábban megrekedt a fejlődésben, és onnan újraindulva fejleszt. A visszaléptetés nem más, mint újra átélés, újrakezdés, vagyis azt teszi, amit kisbabakorban csinált, ám azt nem elegendő ideig végezte, vagy egy mozgásfajta kimaradt, és ez okozta az idegrendszeri éretlenséget.” (Moldoványi 2015.)

Ez a „visszaléptetés” együtt jár a terápiás regresszióval. Minél nagyobb a lemaradás, az idegrendszeri éretlenség, annál mélyebb, súlyosabb a regresszió. Többször visszatérhet a visszazásás, de egyre enyhébb formában és egyre rövidebb időtartamra. (Moldoványi 2015.) Van, aki otthon éli meg inkább a regressziót, bújósabb lesz, elkezdi újra szopni az ujját, érzelmileg labilis, túlérzékeny lesz, sokat van a földön, csúszik, mászik, pörög, mindent a szájába vesz, visszajöhetnek olyan dolgok, amiket már elhagyott (játékban, szokásban), könnyen sírva fakad, súlyosabb esetekben az éjszakai bepisülés is visszatérhet.

Ezek a mozgásterápiák nagyon hatásosak, sok türelemmel, kitarással, korai diagnosztizálással óriási eredményeket lehet velük elérni. Sajnos általában nagyon drágák, és csak magánúton lehet elérni őket, így rengetegen, akik erre rászorulnának, nem is jutnak hozzá. Mivel egyre több a problémás, mozgásában ügyetlen, tanulási nehézséggel küzdő gyermek, nagy szükség lenne az oktatási-nevelési intézményekben mozgásterapeutára, aki ezeket a vizsgálato-

kat elvégzi, majd fejleszti az arra rászorulókat. De ez teljes embert kíván, ezt nem lehet tanítás mellett, néhány órában művelni. Megfelelő óraszámot és csoportot kell biztosítani hozzá. Nagyon szeretném megérni, hogy ez megvalósuljon Magyarországon.

4. Mit ad nekem a mozgásterápia tanítóként?

A mozgásterápia számomra adott egy másfajta látásmódot. Amikor mint tanítóhoz érkezik hozzám egy tanuló, bejön az ajtón, leül, már a mozgását figyelem, hogy várhatok-e tőle valamilyen tanulási problémát. Ha igen, akkor igyekszem megfelelő szakemberhez küldeni, vagy nagyon kivételes esetekben magam foglalkozom vele. Nem szívesen teszem ezt, mert tanítóként másként ismernek meg a gyerekek, mint terapeutaként, és igen sérülékeny lehet a kapcsolat. Amennyiben viszont nincs más lehetőség, mert a szülők esetleg nem engedhetik meg maguknak, hogy különóra járassák gyermeküket, iskolai keretek között megpróbálok segíteni.

Igyekszem nagyon toleránsan viselkedni azokkal a gyerekekkel, akik fejlesztésre járnak az osztályomból, és figyelembe venni a regressziós időszakokat. Tudatosan vigyázok arra, hogy ne sérüljenek, ismerve a hátterüket, segítve a kolléga munkáját.

5. Összegzés

A gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok vesszőparipája a korai fejlesztés, míg az orvos halogatja például a mandulaműtétet, mert minél később szeretne beavatkozni. Ilyenkor legtöbbször összeütközik az orvosi és a gyógypedagógiai vélemény.

Gyakran kérdezik tőlünk, pedagógusoktól, hogy miért van ennyi diszlexiás, tanulási zavaros gyermek? Hároméves korig lezajlik a beszéd kialakulása, utána már csak finomodik a technika. A gyermek megtanul nyelvtani szerkezeteket helyesen használni, ragozni, zöngés-zöngétlen hangzókat helyesen ejteni. A hároméves kor alatt kialakuló felső légúti fertőzés nagyon veszélyes, hiszen a hallást veszélyezteti. Ahány hallás nélkül eltöltött napot átél a gyermek, annyi ideig áll a beszédfejlődés is. Ezért lenne nagyon fontos, hogy időben felismerjük, kiszűrjük ezeket a problémákat, és még iskolába lépés előtt megkönnyítsük elsősorban a kisgyermek, de a szülő és a tanító néni dolgát is.

A sikeres tanulásban, fejlesztésben részt vesz a szülő, a gyerek, a tanító. Amennyiben csak egyikük nem hajlandó együttműködni, akkor már megjósolható a sikertelenség.

A másik fontos tényező az idő. Ezek a fejlesztések nem hoznak eredményt egyik napról a másikra. A türelem és a kitartás nagyon fontos mindhárom részről. Mint már említettem, nem könnyű átvészelné a regressziós időszakokat, a szülőnek az otthoni hisztiket, nyafogásokat. A gyermek nem szívesen végzi azokat a tevékenységeket, amelyek számára nehezen vagy nem végrehajthatók. Az esetek többségében, látva, érzékelve a fejlődést, a szülők a sarkukra állnak és kitananak.

Nagyon szeretném, ha a gyerekek nagy többsége megkapná a szükséges segítséget, és nemcsak megkapná, hanem időben kapná meg. Ehhez persze szükség lenne a korai szűrésre és a korai ellátásra. Az általam említett fejlesztések mindegyike (Sindelar, NILD, Hallási Figyelem Tréning, GMP-diagnosztika; a mozgásterápiák közül mind a méréseknél, mind a fejlesztéseknél a Dévény-módszer, a HRG, a TSMT, az Ayres-terápia, az Alapozó Mozgásterápia) alkalmas lenne a korai mérésre, a problémák korai feltárására, majd javítására.

A mostani rendszerrel az a baj, hogy lassú, nehézkes, és kevés szakember áll rendelkezésre. Ha meg is történik a gyermek vizsgálata, és még szakvélemény is születik, akkor sem biztos, hogy megfelelő ellátásban részesül a kisgyermek. Tapasztalatból tudom, hogy mozgásterápia-fejlesztésre a kerületi szakszolgálatnál heti 45 percre van kapacitás. Az olyan, mintha nem történne semmi. Éppen ezért, mivel az utóbbi években már elég terapeutát kiképeztek, létre kellene hozni egy hálózatot, amely képes lenne ellátni az óvodás és kisiskolás gyerekeket. Mivel a megelőzés lenne a cél, elsősorban az óvodás korosztályra kellene koncentrálni. A mozgásterápia melletti fejlesztések (például logopédia, Sindelar, Nild stb.) sokkal hatékonyabbak.

Amikor a kisgyermek háromévesen óvodába kerül, akkor az óvó néninek már lehetősége van arra, hogy felmérje az elkövetkezendő tanévben a gyermek képességeit. A gyermek négyéves korában már lehetne szűrni a tanulási problémákat okozó tényezőket. A beszédprodukción, a mozgást, a látást, a hallást. Mennyivel kiegyensúlyozottabb, motiváltabb gyermekek kerülnének az iskolapadokba, ha időben jönne a segítség! A pedagógus adott. Azért megy valaki pedagógusnak, mert szívvel-lélekkel ezt a hivatást szeretné végezni. Tudásához, képességeihez mérten a legjobbat szeretné kihozni a rábízott gyermekből. Ezért fontos lenne, hogy a pedagógusok ismerjék a fejlesztési lehetőségeket.

Nagyon fontosnak tartom, hogy megnyerjük a szülőt a gyermek fejlődése érdekében. Ha szülő, gyerek, pedagógus együtt tud működni, ha a szülő hajlandó megismerkedni a fejlesztési módszerrel, amivel a gyermeke fejlődhet, akkor el is viszi a foglalkozásokra, sőt hajlandó gyermekének nemet mondani, amikor az kifogásokat keres (hogy miért nem szeretne most a Marka, Piroska vagy Erzsike néni órájára menni). Az első és legfontosabb dolga a szülőnek az érzelmi biztonság megteremtése. „Az fogja jól bírni az élet megpróbáltatásait és az lesz eredményes, aki gyerekkorában jól érezhette magát a bőrében, érzelmi biztonságban nevelkedett...” (Vekerdi 2013: 9.)

A gyermek csak akkor fejlődik egy-egy fejlesztés vagy iskolai oktatás jóvoltából, ha a három szereplő – szülő, gyermek, pedagógus – együtt tud működni. Ha valamelyik hiányzik a képletből, akkor borul az egész. Viszont, ha a három legfontosabb tényező, a szükségleteknek megfelelő segítség, a szülő és a gyermek együttműködése megvan, akkor hiszek abban, hogy minden gyermek esélyt kaphat arra, hogy boldog, kiegyensúlyozott, felelősségteljes felnőtté váljon.

Mellékletek

1. táblázat. Fejlesztési módszerek

| | Sindelar-terápia | NILD | Hallási Figyelem Tréning | GMP |
|----------------------------|---|---|---|--|
| Ki a kidolgozója? | Brigitte Sindelar osztrák pszichológus | Archie Silver M. D. gyermekpszichiáter, Dr. Rosa Hagin klinikai pszichológus (amerikai módszer) | Dr. Guy Berard (francia orvos), Rosalie Seymour | Dr. Gósy Mária |
| Milyen területet fejleszt? | figyelem, észlelés, emlékezet, sor- rendiség, térbeli orientáció | tanulási és kognitív képessegek | a hallott információ értelmezése, feldolgozása | beszédtértés, beszédészlelés |
| Mit eredményez? | a részképesség minőségi változását | a tanulási képessé- gek fejlődését | a figyelmi funkciók javulását, viselke- dési változásokat | a beszédprodukción és az anyanyelvi beszédmegértés fejlődését |
| Hány éves kortól? | óvodások, általános iskolások | 5 éves kortól minden korosztály | óvodás kor, felnőtt kor | 3 éves kortól |
| A fejlesztés gyakorisága | 8–10 hónapig napi 10 perc (szülő segítségével otthon végezhető) | heti kétszer 80 perc 6 hónaptól 2 évig | napi kétszer 30 perc (min. 3 óra külön- séggel) 20 napig (lehetőleg csak a hétvége szakítsa meg), évente | heti rendszerességgel/ naponta/kétnaponta/ kéthetente (a fejlesztendő területtől függ), 6 hónaptól 3 évig |

2. táblázat. Mozgásterápiák 1.

| | Dévény-módszer (DSGM) | Ayres-terápia | HRG |
|--|--|---|---|
| Ki a kidolgozója? | Dévény Anna | Anna Jeane Ayres | levédett magyar módszer |
| Milyen területet fejleszt? | szülési sérülések | tanulási zavarok megelőzése, figyelemzavar, hiperaktivitás, értelmi zavar, autizmus, mutizmus | mozgás, figyelem, gondolkodási folyamatok, viselkedés, mozgás-koordináció |
| Mit eredményez? | megelőzés | érzékek és mozgás összekapcsolása (szenzoros integráció), idegrendszeri érés | a fentiek javulása |
| Hány éves kortól? | csecsemőkortól 3 éves korig | óvodás kor | 3 hónapos kortól 12 éves korig |
| A fejlesztés gyakorisága | változó, a sérüléstől függ | heti 2–3 alkalom 1–3 évig | változó |
| Igényel-e eszközt? | manuális fejlesztés | trambulin, tölcsér, hinták, labdák | eszközigényes |
| Van-e lehetőség párhuzamos fejlesztésre? | nem tiltja a párhuzamos fejlesztést | | nem tiltja a párhuzamos fejlesztést, sőt szükséges mellette szárazföldi terápia |
| Közös jellemzők | regressziós szemlélet; a szülő segítsége, kitartása, ellenőrző funkciója elengedhetetlen; az idegrendszeri érést segítik; vizsgálat előzi meg őket | | |

3. táblázat. Mozgásterápiák 2.

| | TSMT | Mozgásterápia | Alapozó mozgásterápia |
|--|--|---|---|
| Ki a kidolgozója? | Lakatos Katalin | Carl Henry Delacato, Kulcsárné Durkó Anna | Carl Henry Delacato, Marton-Dévény Éva |
| Milyen területet fejleszt? | tanulási zavarok megelőzése, figyelemzavar, hiperaktivitás, érzelmi zavarok | meghatározott mozgással stimulálja az idegrendszert, feltárja a lelki traumák okait | anyanyelvi terület, mozgáskoordináció |
| Mit eredményez? | idegrendszeri érés | idegrendszeri érés | idegrendszeri érés, mozgáskoordináció, anyanyelvi készségek, az olvasási technika fejlődése |
| Hány éves kortól? | 1–12 éves korig | óvodáskortól felnőttkorig | 5–16 éves korig |
| A fejlesztés gyakorisága | betanítják a mozgás-sorokat, havi rendszerességgel ellenőrzés, csoportos foglalkozások | otthon végezhető feladatokat adnak, heti kétszer 60 perc minimum | heti kétszer-háromszor 2 óra minimum |
| Igényel-e eszközt? | eszközigényes | minimális eszközigény | minimális eszközigény |
| Van-e lehetőség párhuzamos fejlesztésre? | nem tiltja a párhuzamos fejlesztést, a HRG kiegészítő terápiája | nem tiltja a párhuzamos fejlesztést | nem tiltja a párhuzamos fejlesztést |
| Közös jellemzők | regressziós szemlélet; a szülő segítsége, kitartása, ellenőrző funkciója elengedhetetlen; ai idegrendszeri érést segítik; vizsgálat előzi meg őket | | |

Felhasznált irodalom és források

- Kulcsár Mihályné (2011): *A tanulás öröm is lehet*. Magánkiadás. Bicske.
- Moldoványi Tibor (2015): *Az idegrendszer fejlesztő mozgásterápia*. Új Köznevelés 2015/3.
- Sedlak Franz, Sindelar Brigitte (1995): „*De jó, már én is tudom!*” *Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek korai fejlesztése*. Bárczi Géza Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Tóth Karolina (2011): *Tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése*. Iskolakultúra 3.
- Vekerdy Tamás (2013): *Jól szeretni – Tudod-e, hogy milyen a gyermeked?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- BHRG Alapítvány, http://www.bhrghu/hrg_terapia.html (2017.12.14.).
- Dévény Alapítvány, <http://www.deveny.hu/a-deveny-modszer/a-deveny-moszer-osszefoglaloja> (2017.12.14.).
- Gyermekfejlesztés, <http://gyermekfejlesztas.blogspot.hu/2013/12/szenzoros-integracios-terapia-ayres.html> (2017.12.14.).
- Gyermek Fejlesztés- Balogh-Lukács Johanna gyógypedagógus, <http://www.gyermek-fejlesztas.hu/fejlesztas-tipusok/sindelar-terapia/>(2017.12.14.).
- A tanulás öröm is lehet társulás, <http://tanulasinehezsegek.hu/cikk/55> (2017.12.14.).
- Újkapu Diagnosztikai és Fejlesztő Központ, <http://www.ujkapu.hu/?inf=nild&m=2#i> (2017.12.14.).

Boronkai-Horváth Zsófia¹

A tanácsadás és a problémakezelés módszerei az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban

1. Az iskola

Az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium hat évfolyamos gimnázium, évfolyamonként három párhuzamos osztállyal, osztályonként 32–34 tanulóval. A párhuzamos osztályok tanulói azonos, alternatív iskolai kerettantervre épülő helyi tanterv szerint tanulnak.

A Trefortban – a történelmi hagyományhoz híven – tudatosan ma is a jövő értelmiségének nevelésére vállalkozunk: feladataink közül nem tekintjük kizárólagosnak az oktatást, nagy hangsúlyt helyezünk a diákok tág értelemben vett nevelésére. Iskolánk egyik legfontosabb ismérve, és egyben egyik legkomolyabb pozitívuma, hogy sokféle változatos, tanításon kívüli programon vehetnek részt a gyerekek (osztályi és iskolai keretben egyaránt), ami intenzív közösségi életre ad lehetőséget. Vannak kifejezetten szabadidős, továbbá szakmai tartalommal megtöltött, illetve meghatározott eseményekhez kötődő, évente visszatérő programjaink. Az elmúlt években nyaranként 15–18 nyári tábor szerveztek a tanárok a diákoknak.

2. Mentorálandó mentor?

A vezetőtanári munkával és mentorálással kapcsolatos „házon belüli” kutatásomat azért végeztem, hogy feltárjam a két tevékenység hasonlóságait és különbségeit, összegezzem az iskolában felhalmozott tapasztalatokat, remélve, hogy az összegyűjtött tanulságok, levont következtetések a gyakorló és leendő mentorok számára is támpontot adhatnak munkájuk során.

Egykori trefortos diákként serdülőkorom óta tudom, mit jelent gyakorlóiskolában tanulni, kik a „kistanárok”, mit csinál egy vezetőtanár. A tanítási gyakorlatok során a saját bőrömmön tapasztaltam meg, hogyan zajlik a közös munka tanárjelölt és vezetőtanár között a Trefortban. Kezdő tanárként az én óráimat is látogatták a sokszor velem egykorú (esetleg idősebb) tanárjelöltek, s az iskolai munkám során már kollégaként szemlélhettem a vezetőtanárok munkáját. Az egyéni összefüggő gyakorlat bevezetésével tanúja lehettem annak is, hogy vezetőtanár

¹ Boronkai-Horváth Zsófia az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium pedagógusa, földrajz szakos vezetőtanár, biológiatanár. Nyolcadik éve tanít az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban. Öt évig segítette a diákönkormányzat munkáját a diákönkormányzati felelős tanárként. 2016 szeptembere óta vezetőtanár földrajzból. Az iskola labor- és tananyag-fejlesztési TÁMOP pályázatának keretében több munkafüzet és tanári segédanyag szerzője (*Mérv, vizsgál meg, kísérletezz! Természettudományok, környezeti vizsgálatok komplex és interaktív módon az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában.* TÁMOP-3.1.3-11/1-2012-0005). A tanulmány alapja a szerző PPKE BTK mentorpedagógus szakvizsgás továbbképzésen megvédett, az iskolájában végzett kutatásról írt szakdolgozata.

kollégáim hogyan kezdenek bele egy újfajta tevékenységbe, a mentorálásba. Az új, kezdő kollégák már gyakornok státuszban érkeztek iskolánkba, melléjük a legtapasztaltabb tanárokat rendelte az igazgatónk, hogy munkájukat segítsék.

Ahogy szaktárgyi és pedagógiai témákban, úgy a vezetőtanári és a mentori munkát érintő kérdésekben is szoktam tanácsot kérni tapasztaltabb kollégáimtól. Némelyikük tanított is a gimnáziumi évek alatt, vagy táboroztattunk együtt mint diákvezető és kezdő tanár, köztük vannak egykori vezetőtanáraim is. Mindegyikük tanácsára számíthatok, s ezt most is kihasználom, kezdő vezetőtanárként, leendő mentorként.

A Trefortban szakonként különülnek el a tanári szobák, így a legtöbbször a nem szaktárgyi témákban is a földrajzosokat és a biológusokat kérdezem. Ez a kutatás azért is volt hasznos számomra, mert igyekeztem minél több, különféle tantárgyakat tanító vezetőtanárt és mentort megkérdezni munkájukról, így átfogó, tantárgyak fölötti képet kaptam ezekről a feladatokról.

3. A vezetőtanárok és a mentorok munkája a Trefortban

3.1. A megkérdezettek

A mentori és vezetőtanári munkával kapcsolatos kutatásomat 16 kollégám válaszai alapján értékeltem ki.

12 kollégám elektronikus úton válaszolta meg a kérdéseket, 4 kollégámmal pedig személyesen beszélgettem a kérdések mentén. Emlékezetes és tanulságos marad számomra a matematika munkaközösség három, igen tapasztalt vezetőtanárával és mentorával folytatott beszélgetésünk, melynek során érdekes látásmódokkal és hasznos gondolatokkal gazdagodtam. Ugyancsak új nézőpontokat ismertem meg az egyik angol szakos kollégámmal folytatott beszélgetésen, és ebből is sokat tanultam. Többen megosztották velem azokat a segédanyagokat, óramegfigyelési szempontokat, önértékelési kérdőíveket, lapokat, melyeket a tanárjelöltek számára állítottak össze. Mindegyik rendkívül tudatos, jól átgondolt, példaértékű vezetőtanári, illetve mentori munkáról árulkodik.

Az *1. táblázatban* gyűjtöttem össze a válaszadókat, szakok szerint. Majdnem mindegyikük végez mentori tevékenységet is vezetőtanári munkája mellett, és az iskolai (sőt, közoktatási) ügyekből is figyelemre méltóan veszik ki részüket amellett, hogy mindennapi tanári feladataikat magas színvonalon végzik, versenyekre készítének fel gyerekeket, vagy épp korrepetálják a lemaradókat. Utóbbi tevékenységeiket a táblázatban – hely hiányában – külön-külön nem tüntetem fel.

Interjúalanyaim 10 különböző szaktárgyat tanítanak, közülük a legidősebb 40 éve, a legfiatalabbak 13 éve kezdték a tanári pályát. A táblázatban a mentoráltak körébe nem tartoznak bele a szakos tanítási gyakorlatot („rövid gyakorlat”) teljesítő tanárjelöltek.

1. táblázat. A válaszadók szakjai, tapasztalata, mentori tevékenysége

| | Szak | Tanári pálya kezdete | Vezetőtanári kinevezés éve | Mentoráltak | Egyéb szerep |
|----|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| 1 | biológia–kémia | 2001 | 2005 (mb.) | EÖGy | osztályfőnök, laborvezető |
| 2 | kémia–biológia | 2002 | 2006 (mb.) | EÖGy., gyakornok (konzulens) | osztályfőnök, mk. vezető |
| 3 | földrajz | 1986 | 1995 | EöGy | |
| 4 | matematika | 1985 | 1991 | EöGy | |
| 5 | matematika | 1977 | 1982 | EÖGy | mk. vezető |
| 6 | matematika | 1992 | 2012 | EöGy, gyakornok | |
| 7 | német nyelv | 2001 | 2005 (mb.) | EöGy | mk. vezető |
| 8 | angol nyelv | 1980 | 1987 | EöGy, gyakornok | mk. vezető, szaktanácsadó |
| 9 | angol nyelv | 1994 | 2008 | EöGy | osztályfőnök, szaktanácsadó |
| 10 | angol nyelv | 1995 | 2013 | – | osztályfőnök |
| 11 | spanyol nyelv | 1993 | 2002 | EöGy | IKSZ koordinátor |
| 12 | történelem | 2002 | 2015 | – | osztályfőnök |
| 13 | történelem | 1982 | 2006 | EöGy, gyakornok | |
| 14 | történelem | 1999 | 2003 (mb) | EöGy, gyakornok | mk. vezető |
| 15 | magyar nyelv és irodalom | 2004 | 2013 | EöGy, gyakornok | osztályfőnök, mk. vezető |
| 16 | ének-zene | 2004 | 2011 | EöGy (konzulens) gyakornok | osztályfőnök, kórusvezető |

3.2. Tanulságok

3.2.1. Vezetőtanár és mentor

A kérdéssorban (l. 1. melléklet) először a vezetőtanári és mentori munka közötti különbségre, illetve a két folyamatban részt vevő mentoráltak attitűdjének különbségére kérdeztem rá. Szinte minden válaszból az derül ki, hogy a vezetőtanári és a mentori munka több szempontból eltér egymástól, s ugyanez tapasztalható a „másik oldalon”, a „rövid gyakorlaton” lévő tanárjelöltek, az egyéni összefüggő gyakorlatot végzők és a gyakornokok attitűdjében, iskolai működésében is. A válaszokból kidomborodnak az ezzel kapcsolatos nehézségek is: mentorráltra és mentorra egyaránt nagyobb felelősség hárul.

Az egyik válaszadó szerint a vezetőtanári munkában a szakóra tervezése, kivitelezése és annak működése áll a központban, a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai döntések még kevésbé hangsúlyosak. Ezzel szemben a „hosszú gyakorlat” során az órák tervezése és kivitelezése mellett már a hosszabb távú pedagógiai döntések kerülnek előtérbe.

Ezek mellett „a mérés-értékelés, a szabályrendszerek felállítása, de akár a fegyvelmezés és a motiválás is más megvilágításba kerül egy »hosszú gyakorlatos« jelölt számára, tehát alapján véve más-más területre koncentrálnunk a két gyakorlaton.”

Ez egybevág a matematikus kollégákkal folytatott beszélgetésen elhangzottakkal, ahol tudtomra adták, hogy a „hosszú gyakorlatos” jelöltekkel az óramegbeszéléseken már nem az apró részletekről esik szó, a megbeszélések átfogóbbak. Emellett a részletes, szigorú szabályok alapján kimunkált óravázlat készítését sem követelik meg.

Többen beszámolnak arról, hogy a „hosszú gyakorlatos” jelöltek magabiztosabban mozognak az iskolában a diákok között, rutinosabbak a pedagógiai folyamatokban, hiszen már van a hátuk mögött egy (vagy kettő) „rövid” tanítási gyakorlat és számos óramegbeszélés. A gyakorlat jellegéből fakadóan erre szükség is van, hiszen nem követi (és nem is követheti) minden lépésüket a mentor. Interjúalanyaim egyike azt válaszolta, hogy mentoráltjai jobb áttekintéssel bírtak az órai folyamatokkal kapcsolatban, tudatosabban reflektáltak, és sokszor célzottabban kérdeztek, mint szaktárgyi gyakorlatos társaik.

Egyik kollégám a mentoráltak szempontjából ezzel a metaforával foglalta össze az eltéréseket a „rövid” és a „hosszú” gyakorlat között:

„A »rövid gyakorlat« olyan, mint a rutinpálya volt régen az autóvezetés tanulásakor, ami a gépkocsi kezelésének alapjait mutatta meg, míg a »hosszú gyakorlat« arra emlékeztet, amikor először kimentünk a forgalomba, s önállóan jutottunk el az egyik pontból a másikba, ám még mindig ott ült mellettünk az oktató.”

Egyik biológia szakos kollégám, aki szakos tanítási gyakorlatos és egyéni összefüggő gyakorlatos jelöltekkel is dolgozik, a többiekkel ellentétben arról számolt be, hogy nem sok különbséget tapasztalt az eddigiek során a kétféle mentorálási tevékenységében.

„A hosszú gyakorlatos jelöltek szakmai és pedagógiai felkészültsége messze nem megfelelő, így rengeteg idő telik el a jelöltek felkészítésével. Sajnos a szakmai hiányosságok mellett alapvető módszertani szegénység jellemző rájuk. Persze ez attól is függ, hogy hol, kinél gyakorolt a rövid gyakorlat alatt. Többen közülük az órákon való állandó jelenlétet is igénylik.”

3.2.2. A segítő tevékenység(ek) első lépései

A tanárjelöltekkel – legyenek „rövid gyakorlaton” vagy egyéni összefüggő gyakorlaton – és a gyakornokokkal egyaránt szükséges és fontos lefektetni azokat a szabályokat, amelyek mentén tanárjelölt és vezetőtanár, mentorált és mentor közösen tudnak dolgozni, illetve amelyek mentén a jelöltek, gyakornokok munkája értékelhető. Ezekre a szabályokra vonatkozóan is kérdeztem kollégáimat. Alapjaiban a különböző szakokon a főbb elvárások megegyeznek, de a vezetőtanárok és mentorok személyiségétől, vezetőtanári vagy mentori szerepétől és szerepelvárásaitól, valamint szakjuktól is függ, hogy miként indul a közös munka. A legtöbben az első találkozások valamilyen módon beszélnek meg a kereteket, de van olyan is, aki a beszélgetésen ezekre kevesebb időt szentel,

s az ismerkedés után egy előre összeállított „szabálygyűjteményt” küld. Utóbbi módszert a „rövid gyakorlatos” hallgatóknál alkalmazza kollégám. Ahogy az az első kérdésre adott válaszokból is kiderül, ezek a szabályok lényegesen eltérnek a különböző mentorálási folyamatokban.

A segítő folyamatban – a mentori tevékenység típusától függetlenül – fontos, hogy a tanárjelölt vagy gyakorlónak kompetenciáiról, előzetes tudásáról képet kapjunk. Ennek feltárási módszereiről is érdeklődtem kollégáimmal.

A („rövid gyakorlatos”) tanárjelöltek kompetenciáit a legtöbben az első találkozások valamelyikén, beszélgetés (irányított beszélgetés) során tárják föl, illetve a jelölt első (néhány) összeállított óraterve és megtartott órája után alkotnak véleményt, állapítják meg a legfontosabb fejlesztendő területeket.

A „hosszú gyakorlatos” jelöltek egy része ismerős terepre érkezik vissza hozzánk, de ez nem törvényszerű. Ha a rövid gyakorlatot is iskolánkban teljesítette a jelölt, akkor értelemszerűen könnyebb dolga van: egyik kollégámhoz két esetben is a szakos tanítási gyakorlaton megismert tanárjelöltje érkezett vissza, így az előzetes tudás felmérése számára sem okozott gondot.

Gyakornokaink általában felkérésre érkeznek iskolánkba, miután nálunk teljesítették a „hosszú” tanítási gyakorlatot. Mentoruk vagy korábbi mentoruk marad, vagy egy olyan kolléga segíti őket az első két évben, aki a munkaközösség tagja lévén szintén megfigyelhette korábbi munkáját.

Az óramegfigyelések, hospitálások során sokat tanulnak a tanárjelöltek. Kíváncsi voltam, hogy a vezetőtanárok adnak-e megfigyelési szempontokat az óralátogatásokhoz, és ha igen, akkor melyek ezek.

Általánosságban elmondható, hogy minden megkérdezett kolléga ad megfigyelési szempontokat a szakórához. Emellett a hozzánk érkező tanárjelöltek mindegyike kap egy rövid „vezérfonalat” az első, általános tájékoztató során (ismertetését l. a 3.2.4. fejezetben), a vizsgatanítások során ennek mentén értékeli saját magát a jelölt. Van kollégám, aki a szaktárgy szempontjai mellett ennek segítségével beszéli meg a hospitált órákat is.

A hospitálási időszak után megkezdődik a tényleges gyakorlat. A vezetőtanár/mentor az első megtartott órák tapasztalatai alapján derítheti ki ténylegesen, hogy mely területeken kell leginkább segíteni a jelölteket. A kérdéssor egyik kérdése arra irányult, hogy vezetőtanárként mely mozzanatokra figyelnek oda az első órákon. Ezúttal is sok hasonló választ kaptam (pl. kommunikáció, testbeszéd, szaktárgyi tudás, kérdezői kultúra, tanári magyarázatok, általános benyomások), és e kérdés kapcsán is kiderült, hogy a megfigyelés szempontjai is eltérnek a „rövid” és a „hosszú gyakorlatos” tanárjelöltek esetében. Az egyik legérdekesebb válasz ez volt:

„Meg szoktam kérni őket, hogy ők határozzák meg, hogy mit figyeljek meg az első órájukon. Általában az óravázlat követését szokták kérni. Aztán az első óra tapasztalatai alapján közösen szoktuk kijelölni a következő órák megfigyelési szempontjait.”

3.2.3. Beilleszkedés

A hatékony tanári munkavégzéshez elengedhetetlen, hogy már tanárjelöltként belelásson az ember az iskola mindennapos működésébe. Az iskola megismerése természetesen különböző mélységben történik meg a szakos tanítási gyakorlat, az egyéni összefüggő gyakorlat és a

gyakornoki időszak során. A mentor egyik alapvető feladata a gyakornok beilleszkedésének segítése, ehhez kapcsolódó tevékenységeit a gyakornoki szabályzatban foglaltak szerint végzi.

A Trefortban már a szakos tanítási gyakorlat során is kapnak olyan feladatokat a hallgatók, amelyek az iskola jobb megismerését segítik elő. Az egyéni összefüggő gyakorlat során már a szakos tanítási gyakorlaténál több és hosszabb időt igénylő feladatai vannak a hallgatóknak, és a hallgatók az értekezleteken is részt vesznek.

Többen kiemelték, hogy a tanítási gyakorlatok fontos részének tartják az iskolai élet minél szélesebb körű megismerését.

A gyakornokokat mindenki az iskola teljes jogú tagjaként kezeli, s az adott szaktárgyi munkaközösség egésze odafigyel rájuk, minden munkaközösségi feladatba bevonják őket.

3.2.4. A reflektív gondolkodás kialakítása

A vezetőtanári és mentori tevékenység során egyaránt fontos a reflektív gondolkodás kialakulásának segítése. Ennek módszerei iránt is érdeklődtem kollégáimnál. Legtöbben a reflektív beszélgetéseket említették, és beavattak abba, hogy mely kérdések alapján történik ez a beszélgetés.

Minden, iskolánkban gyakorló tanárjelölt kézhez kap egy szempontsort (1. ábra), amely alapján a vizsgatanítás utáni megbeszélésen önmagát értékeli. Ezt természetesen sokan használják a gyakorlat során.

Vezérfonal az óra megbeszéléséhez

A következő néhány gondolat segíti Önt a vizsgatanítási órájának elemzésében a közös megbeszélésen. Természetesen bármely órája megbeszélésén is jól alkalmazhatja.

- 1. Hogyan illeszkedik az óra a gyakorlat egész folyamatába?**
- 2. Mi jelentett gondot a tervezés során?**
- 3. Mik voltak az óra értékei, hibái?**

Közös szempontok a második és harmadik kérdéshez

- A tananyag logikai lépésekre beosztása
- A tanulói tevékenység megtervezése és megvalósulása
- Az anyag feldolgozásának módszerei
- Tanári kérdések megtervezése és megvalósulása
- A szemléltetés megtervezése és megvalósulása
- A gyakorló feladatok kijelölése
- A kiegészítő anyagok kiválasztása
- Ellenőrzés, értékelés megtervezése és megvalósulása
- A tábla képének megtervezése és megvalósulása
- A házi feladat kijelölése

- 4. Milyennek találta a tanulók fegyelmét, aktivitását, hozzáállását, tudásszintjét?**

- A tanulók az óra egészében, vagy csak egy részében dolgoztak?
- Minden tanuló aktív volt, vagy csak egy része a tanulóknak?
- Felkészülten jöttek-e a tanulók az órára?

- 5. Hogyan érezte magát az órán?**

- 6. Mennyire érzi magát felkészültnek a tanári munkára?**

1. ábra. A Trefortban zajló vizsgatanítások utáni reflektív megbeszélésen használt szempontsor

A reflektív értékelésnek az egyéni összefüggő gyakorlatosok és a gyakornokok mentorálása során szintén fontos szerepe van, többek között az egyéni fejlődési terv kapcsán kap igen nagy hangsúlyt. Utóbbira vonatkozóan külön kérdést fogalmaztam meg a tervek összeállításáról és a megvalósítás sikerességéről. Többen részletesen beavattak a fejlődési terv elkészítésének folyamatába: volt, aki mutatott korábbi, sikeresen megvalósított egyéni fejlődési terveket, elmesélve, hogy mi alapján állapították meg a jelölttel közösen a fejlesztendő kompetenciákat.

3.2.5. Az értékelés

Kutatásommal szerettem volna feltárni az értékelés Trefortban alkalmazott módszereit is. A konkrét módszerek összegyűjtése mellett azt terveztem kideríteni, hogy kollégáim általában mely pedagóguskompetenciák területén tapasztalnak látványos fejlődést mentoráltjaiknál. Arra is rákérdeztem, hogy volt-e már dolguk a pályára alkalmatlan tanárjelölttel, s ha igen, az ő munkáját miként értékelték.

A legrészletesebb válaszokat a szakos tanítási gyakorlatot teljesítő hallgatók értékeléséről kaptam. Az ő munkájuk értékelése iskolánkban folyamatos, minden órát óramegbeszélés követ, illetve előz meg. Ezek során szóbeli értékelést ad a vezetőtanár. A vizsgatanításra jegyet kapnak és rövid, írásbeli értékelést. Az órát követő megbeszélésen a résztvevők (jelöltársak, vezetőtanár, a szakmódszertan képviselője, az iskolavezetés képviselője) szóban értékelnek. A gyakorlat végén a jelöltek minősítést kapnak, melyen szövegesen és érdemjeggyel is értékeli a gyakorlat egészét a vezetőtanár. A gyakorlat során megtartott órák értékelésével kapcsolatban újabb érdekes módszereket ismertem meg:

„Minden megfigyelt órán egy átirótömbbe jegyzetek, majd az óramegbeszélés után oda is adom a kitépelt lapot nekik. Fontos, hogy nálam is marad egy példány, amit a végző minősítés megírásakor kiindulási alapként fel tudok használni. Minden órára ki szoktunk tűzni egy célt, hogy éppen miben igyekszik fejlődni a jelölt (pl. táblakép, szemléltetés, hibajavítás, tanári mozgás a teremben, mimika, gesztikuláció stb.).”

Azt is többen hangsúlyozták válaszaikban, hogy törekednek a pozitívumok kiemelésére az értékelés során, sokat dicsérnek.

A pedagóguskompetenciák fejlődése kapcsán szinte minden megkérdezett megemlíti a tervezés kompetenciáját. A kommunikáció fejlődését is többen kiemelik. Ezek mellett még a szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudást tartották látványosan fejlődőnek.

A szakos tanítási gyakorlat során több kompetenciaterület fejlődése a gyakorlat rövid időtartama miatt szorul háttérbe. A válaszok alapján a legkevésbé látványos a jelöltek fejlődése a tanulók személyiségének fejlesztésében és a szakmai fejlődésért tanúsított felelősségvállalásban. Ez részben a fenti okokra vezethető vissza, másfelől, ahogy többen is megfogalmazták, az elkötelezettséget a jelöltek „adottságként” hozzák (vagy nem hozzák) magukkal, megléte, fejleszthetősége személyiségfüggő.

Az egyéni összefüggő gyakorlatos hallgatók fejlődéséről így nyilatkozik mentorkollégám:

„Tulajdonképpen minden területen tapasztalható fejlődés, de nyilván elsősorban a fejlődési tervben meghatározottakban, hiszen azokra fókuszálunk. De mivel ezek gyakran a tervezéshez, a tanulás támogatásához vagy az értékeléshez kapcsolódnak, talán ezeket emelném ki. És ezzel párhuzamosan a szaktárgyi tudásuk is bővül, elmélyül.”

3.2.6. A mentorok szakmai kapcsolatai

Mint hetedik éve az iskolában tanító tanár, az a tapasztalatom, hogy a munkaközösségeken belül és az azonos osztályokat tanítók között elég gyakoriak a szakmai beszélgetések, illetve gyakran terelődik szakmai kérdésekre a szó. A kutatásban rákérdeztem, hogy a vezetőtanárok, illetve mentorok szoktak-e mentori kérdésekről beszélgetni, egymástól tanácsot kérni. Az is érdekelt, hogy az intézményen kívül van-e szakmai kapcsolat a tanárképzésben részt vevő egyéb intézménnyel (pl. szakmódszertani csoporttal).

A válaszok megerősítették eddigi tapasztalataimat, több ehhez hasonló választ kaptam:

„Gyakran beszélgetünk a munkaközösségben ezekről a kérdésekről is, és ezek nagyon hasznosak számomra. Hiszen még új ez a terület, jó megosztani a tapasztalatokat vagy tanácsot kérni esetleges problémák esetén.”

Az intézményen kívüli szakmai kapcsolatokról szaktól függően többféle választ kaptam. Valamilyen külső szakmai kapcsolatot szinte minden kollégám megemlíti. A kapcsolat mélysége és az összejövetelek hasznossága igen különböző az egyes szakok esetében. (Ugyanezt tapasztaltam az ideai tanév második félévében tartott vezetőtanári megbeszélésen is.)

Összegzés

Ez a tanulmány az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban alkalmazott vezetőtanári és mentori segítő módszereket mutatja be, amelyeket a külön erre a célra összeállított kérdés-sor segítségével tártam föl.

Az iskola újdonsült vezetőtanáraként és potenciális jövőbeni mentorként tapasztaltabb kollégáim vezetőtanári és mentori munkáját szerettem volna mélyrehatóan megismerni, hogy munkájukba betekintést nyerve a lehető legjobb tudásom szerint tudjam segíteni a hozzám kerülő tanárjelölteket, illetve hogy el tudjam különíteni a kétféle segítő tevékenységhez kapcsolódó gyakorlatokat, módszereket.

Az iskola neve már 1872-es alapításánál fogalommal vált a hazai tanárképzésben, már a működés kezdetén magas színvonalú vezetőtanári munka folyt a falak között. Jelenleg a tanári közösség ezt az örökséget büszkén hordozva és a mai kor elvárásait teljesítve folytatja a lassan 145 éve megkezdett munkát.

A kutatáshoz felhasznált, nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdéssort bőséges hazai szakirodalom tanulmányozásával állítottam össze, majd 16 kollégám válaszai alapján értékeltem ki. Az összegyűjtött tapasztalatokat tartalmazó fejezet az intézményen belül talán hasznosítható lesz későbbiekben, illetve kiinduló pontjául szolgálhat iskolán belüli szakmai beszélgetéseinknek.

Mellékletek

1. melléklet. A kutatáshoz összeállított kérdéssor

Kedves Kollégám!

Az alábbi kérdéssort az iskolánkban végzett mentori munkával kapcsolatban állítottam össze abból a célból, hogy mentorpedagógus képzést adó szakvizsgám diplomamunkájához feltárjam a Trefortban zajló mentorálás módszertanát.

A mentorok válaszainak összegzésével, kiértékelésével remélhetőleg egy sokunk számára hasznos anyagot tudok összeállítani, ami a sokszor hiányolt, előreívő pedagógiai beszélgetéseknek is képezheti kiindulópontját.

A kérdéssor nyitott végű kérdéseket tartalmaz, kérek, hogy átgondolva mentori tevékenységedet, részletes (ne csak egy-egy szavas) válaszokat adj ezekre!

Ha időd engedi, személyes beszélgetésünk során is megválaszolhatod a kérdéseket, kíváncsi vagyok a véleményedre.

A kutatásom eredményét minden kitöltő és érdeklődő számára elérhetővé teszem.

Köszönöm szépen előre is a segítségedet!

Boronkai-Horváth Zsófia

1. Érzel-e különbséget vezetőtanári és mentori munkád között? Fogalmazd meg, miben más a mentori munka, mint a vezetőtanári! Válaszodban arra is térj ki, hogy a mentoráltak attitűdjében, iskolai működésében érzel-e különbségeket!

(Ez a kérdés a mentori tevékenységet végzőkhöz szól. Ha nem volt még gyakorlókod, vagy hosszú gyakorlatos tanárjelölted, hagyd figyelmen kívül. Ha volt hosszú gyakorlatos jelölted, értelmezd úgy a kérdést, hogy a rövid gyakorlatosok segítése és az ő segítségük között van-e különbség. Válaszodban jelöld, kérek, hogy gyakorlókod, vagy hosszú gyakorlatos jelölted volt-e.)

2. Ismered-e az OH által kiadott mentori segédanyagot? Alkalmazod-e az abban megfogalmazott útmutatásokat (5. fejezet) a mentori tevékenységekkel kapcsolatban? Nevez meg néhányat közülük! (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf)

3. Hogyan tisztázod a mentori támogató kapcsolat kereteit? Melyek azok a közösen lefektetett szabályok, melyekből nem engedsz?

4. Mely módszerekkel tárod föl mentoráltad előzetes tudását, kompetenciáit? (Például gyakorlók esetén tanulmányozod-e mentoráltad egyetemi képzés során készített portfólióját, a hosszú gyakorlatosok egyetemi munkája során készített feladatait stb.?)

5. Hogyan állítjátok össze mentoráltad egyéni fejlődési tervét? Írd le, kérlek, a folyamat menetét! Hogyan sikerült a fejlődési terv megvalósítása eddigi mentoráltjaidnál? Meséj el röviden egy-egy pozitív és negatív példát – ha volt ilyen!

(Ez a kérdés ismét főleg a gyakornokok és a hosszú gyakorlatosok mentoraihoz szól. A rövid gyakorlatosok vezetőtanáraként hogyan határozod meg a fejlesztendő kompetenciákat?)

6. Hogyan segíted mentoráltad beilleszkedését az iskola világába? Adsz-e számára olyan feladatot, ami az intézmény és a kollégák megismerését segíti? Ha igen, kérlek, nevez meg néhány ilyen feladatot!

7. Mely iskolai programok szervezésében, lebonyolításában vettek részt mentoráltjaid? Hasznos volt-e számukra a részvétel az iskola világának megismerése és a beilleszkedés szempontjából?

8. Adsz-e előre megfigyelési szempontokat mentoráltjaidnak a hospitáláshoz? Ha igen, melyek ezek?

9. Mit figyelsz mentoráltjaid első megtartott óráin, mely szempontok szerint elemzitek az órát?

10. Készítettetek-e videofelvételt mentoráltad órájáról és elemeztétek-e azt? Ha igen, írd le, mennyiben segítette ez a módszer mentoráltad szakmai fejlődését! Ha nem, kérlek, indokold!

11. Hogyan segíted mentoráltad reflektív gondolkodásának kialakulását, fejlődését? Nevez meg néhány módszert azok rövid elemzésével, a hasznosságukat, beválásukat illető tapasztalatok bemutatásával! Írj néhány kérdést, amelyekkel mentoráltadat a reflexiók megfogalmazásában segíted!

12. Melyek azok a pedagóguskompetenciák, amelyek terén általában látványos fejlődést tapasztalsz mentoráltjaidnál, s melyek azok, melyeknél a fejlődés kevésbé szembetűnő?

13. Előfordult-e már mentori munkád során, hogy mentoráltad alkalmatlannak bizonyult a pedagóguspályára? Hogyan kommunikáltad ezt felé? Mely dokumentumokban maradt nyoma az alkalmatlanságának?

14. Mely módszerekkel értékeled mentoráltjaid munkáját? Használ-sz-e értékelőlapokat? Részmunkákat is vagy csak a gyakorlat egészét értékeled? Hogyan értékel-sz? (Szóban/írásban/értékskálán/jeggyel?)

15. A mentorálási folyamat végeztével követed-e a mentoráltad további szakmai útját?

16. Kérsz-e/kértél-e tanácsot mentorkollégáktól szakmai kérdésekben egy-egy mentorálttaddal kapcsolatban? Ha igen, meséj el egy esetet, kérlek! Szoktál-e a mentori munkáról beszélgetni? Hasznosak-e számokra ezek a beszélgetések? Kérlek, indokold is a válaszodat!

17. Tartod-e rendszeresen a kapcsolatot a tanárképző intézménnyel/intézményekkel (pl. a szakmódszertani csoporttal)? Mi a kapcsolattartás módja (pl. értekezlet/egyéni konzultáció/konferencia/teammegbeszélés/egyéb) Véleményed szerint van-e gyakorlati haszna ezeknek?

18. Mennyi időt vesznek igénybe hetirendedből az alábbi iskolai tevékenységek?

| | |
|---|--|
| Tanárjelöltekkel/mentoráltakkal foglalkozás: | |
| óra készülés, dolgozatjavítás: | |
| tanítás: | |
| egyéb iskolai programok (értekezletek, megbeszélések stb.): | |
| egyéb, éspedig: | |

19. Ha lehetőségged lenne, változtatnál-e a fenti arányokon? Hogyan?

| | |
|--|--|
| Tanárjelöltekkel/mentoráltakkal foglalkozás: | |
| óra készülés, dolgozatjavítás: | |
| tanítás: | |
| egyéb iskolai programok (értekezletek, megbeszélések, stb.): | |
| egyéb, éspedig: | |

20. Írd le pár mondatban mentori *ars poeticádat!*

Dallman Kristóf – Fodor Richárd¹

A 2017-es Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem létrehozása, pályaszocializációs szerepe, hazai és nemzetközi összehasonlítása

Tanulmányunkban kísérletet tettünk az első alkalommal 2017 júliusában megrendezett *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* nevű rendezvény² bemutatására, a résztvevő egyetemista hallgatókra gyakorolt hatásának ismertetésére és hasonló célú hazai és külföldi rendezvényekkel való összehasonlítására. A dolgozat első harmada a *Junior Nyári Egyetem* életre hívásának körülményeit vizsgálja. Feltárja a rendezvény célkitűzéseinek, létrehozásának és megvalósulásának fázisait, ezeken túl pedig külön figyelmet szentel a tervezési munkafolyamat, a résztvevő közönség, valamint a szakmai és közösségépítő programok ismertetésére is. A tanulmány második harmada kettős visszajelzést ad a résztvevő középiskolás diákok és a szervező egyetemi hallgatók irányából, előbbit kérdőíves módszerrel, utóbbit interjúk felvételével vizsgálva. A kettős visszajelzés rámutat mindkét csoport véleményére, észrevételeire és értékelésére is. Az egyetemekhez kötődő fakultatív, az aktuális tanév keretein kívül eső programoknak Magyarországon és külföldön is van hagyománya, így az elemzés utolsó tematikai egységét a *Junior Nyári Egyetem* egy magyarországi és két nyugat-európai példával történő összehasonlítása képezi.

1. Célkitűzések

A *Junior Nyári Egyetem* ötlete több összefonódó cél találkozása mentén fogalmazódott meg. Elsőként szerettünk volna lehetőséget nyújtani a PPKE BTK partneriskoláiban és a magyarországi katolikus gimnáziumokban tanuló diákoknak arra, hogy első kézből, személyesen szerezzenek tapasztalatot a rájuk váró felsőoktatási élményekről. Szerettünk volna segítséget nyújtani a pályaválasztás nehézségeinek feloldásához és leendő hallgatótársaink kapcsolatépítéséhez is. Úgy gondoltuk, hogy az *universitas* fogalmának klasszikus értelmezése mentén diákokat, hallgatókat és oktatókat kövacsolhatunk közösséggé, amely az egyhetes nyári tábor keretein messze túlmutat majd.

Másrészt nem titkolt célunk volt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar kiemelkedő érdemeinek, kiváltképp a Vitéz János Tanárképző Központ elhivatott munkájának bemutatása és népszerűsítése. Úgy gondoltuk, hogy egy ötnapos, hagyományteremtő és magas színvonalú program még a rendszeresen megrendezett egyetemi nyílt napoknál is megfelelőbb keretet biztosít céljaink eléréséhez.

¹ Dallmann Kristóf és Fodor Richárd a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar tanár szakos hallgatói.

² A tanulmány további részében: Junior Nyári Egyetem.

2. A szervezés kezdetei

A *Junior Nyári Egyetem* megrendezésének költségeit a Központi Alapok Programhoz – ezen belül a program „Díj és ösztöndíj alapjából” (3.), „A nem tanítási időszakra tervezett hallgatói táborok, programokhoz” (8.) (KAP-3.8-17) – benyújtott pályázat biztosította, mely 2017. március 19-én érte el végleges formáját.

A rendezvényt a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Dékáni Hivatalából, a Vitéz János Tanárképző Központ oktatói és munkatársai közül, valamint a PPKE BTK Hallgatói Önkormányzat elnökségéből delegált szervezőbizottság koordinálta. A rendezvény fővédnökévé a szervezőbizottság egyhangúan dr. Szőke-Milinte Enikő intézetvezető asszonyt választotta.

A heti rendszerességgel megrendezett egyeztetések alkalmával 2017 januárja és júliusa között a kilenc főből álló bizottság előkészítette a program tervezetét, költségvetését, a jelentkezők és szervezők felvételi eljárását, megszervezte az előadást tartó egyetemi oktatók felkérését, a programon résztvevő diákok és szervezők ellátását és szállását, valamint sikeresen lebonyolította a rendezvényt.

3. A közönség

Junior Nyári Egyetemünk szervezése során a kezdetektől fogva gimnáziumi résztvevők fogadására készültünk. Elengedhetetlennek tartottuk, hogy egy olyan rendezvényt hozzunk létre, amely hiánypótló a gimnáziumi tanulók számára, és amely segítséget nyújt köznevelési kapcsolataink ápolásában. A közönség kiválasztásának tehát két egyszerű indoka, hogy nem volt tudomásunk hasonló szellemiséggel rendelkező, bölcsészettudományok és egyetemi előadások köré szerveződő komoly rendezvényről, másrészt intézményünk a Vitéz János Tanárképző Központon keresztül mind erősebb kapcsolatot próbál fenntartani egyházi és állami partnereinkkel: ezen iskolák diákjai közel állnak a pázmányos tanárképzés alapértékeihez, és nagy eséllyel jelentkeznek majd a Pázmány Péter Katolikus Egyetemre. A jelentkezési felhívást ezekből fakadóan a 10–11. évfolyamos diákokhoz és tanáiraikhoz intéztük.

A résztvevők létszámának meghatározásánál pedagógiai szempontok mellett pragmatikus érveket is mérlegelnünk kellett. Úgy gondoltuk, hogy a *Junior Nyári Egyetem* során minden erőnkkel hozzá kell járulnunk a diákok személyes ismeretségeinek kialakítása mellett a már korábban említett közösség létrehozásához is. Ehhez lehetőséget kellett teremtenünk az informális kapcsolatok, csoportok kialakítására és a szervezett formális közösség megalakulására is. Ezt két lépésben valósítottuk meg. Először is a harminc főben maximált létszámot négy csoportra osztottuk, amelyek mellé három-három tanár szakos csoportvezető hallgatót rendeltünk, akik éjjel-nappal a diákok mellett voltak, és közösségfejlesztő, csapatépítő játékokkal színesítették a diákok szabadidejét. Így alakultak ki az átlagosan nyolc diákból álló csapatok, amelyek a hallgatók félig tanulói státusza miatt összhangban álltak az egy pedagógusra jutó három-öt fős ideális csoportlétszámmal. Ennek eredményeként az első napokat követően a

diákok és hallgató kísérőik szorosabb egységgé kovácsolódtak, másrészt a túlzott szeparáció elkerülése érdekében kötetlenebb közös délutáni programokat is terveztünk, ahol a korábban elkülönülő formális csoportok egy közös egységként találkozhattak a sportnap, a társasjáték-est, vagy a táborújság köre szervezett táncszínház és a beszélgetések során.

4. A Junior Nyári Egyetem szakmai programjának bemutatása

A *Junior Nyári Egyetem* programstruktúrájának gerincét az intézmény Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának oktatói által tartott, hatvan perc hosszúságúra rövidített egyetemi előadásai adták. Az öt nap folyamán összesen tizenhárom gondolatébresztő előadást hallgattak meg a rendezvényen részt vevő gimnazisták. Az előadások tematikáját illetően a nyári egyetem szervezőbizottsága kettős célkitűzést határozott meg:

1. Az előadások minél nagyobb mértékben legyenek képesek bemutatni a kar képzési palettájának sokszínűségét.
2. A rendezvényen elhangzó előadások a résztvevő gimnazista korosztály számára érdekesek és egyben informatívak is legyenek.

Az előadások mindegyikét a piliscsabai Campus központi épületének számító, Szent Istvánról elnevezett és Makovecz Imre által tervezett *Stephaneum* épületében, két klasszikus, emelkedő széksoros, pódiumos előadóteremben rendeztük meg, amellyel az *universitas*-életmény megerősítése volt a cél.

Az rendezvény első napján ráhangolódásképpen két előadás közül választhattak az érdeklődők: dr. Vörös István egyetemi docens a kreatív írás témaköréről, míg dr. Kaposi József egyetemi docens a történelemtanítás 21. századi kihívásairól tartott egyetemi igényű, ám mégis a középiskolásoknak is befogadható nyelven megszólaló előadást. Ezt követően a Történelemtudományi Intézet docense, dr. Medgyesy-Schmikli Norbert a Szent László legenda interdiszciplináris megközelítésére, egy rendhagyó énekelt történelemórára invitálta a program résztvevőit. Másnap dr. Horváth Kornélia egyetemi docens a verselemzés élményszerű lehetőségeibe vezette be a fiatalokat, dr. Kormos József egyetemi docens a pedagógia, a pszichológia és a filozófia (angol rövidítéssel: PPP) tanári munkában történő összefonódásáról tartott gondolatébresztő előadást, míg az Angol-amerikai Intézet docense, dr. Almási Zsolt a 2014-ben a budapesti Örkény Színházban bemutatott *Hamlet* színrevitelének sajátosságain keresztül kalauzolta el a diákokat a 16. századi Britannia színházi világába, azt a kérdést boncolgatva, hogy kortársunk-e Hamlet?

A *Junior Nyári Egyetem* félidejének számító harmadik nap délelőttjén dr. Nemesi László Attila egyetemi docens, tanulmányi dékánhelyettes a nyelvi humor különböző válfajaival ismertette meg a tábor résztvevőit, dr. Radetzky András adjunktus pedig néhány lehetséges életpálya bemutatásával hozta megérthető közelségbe a kommunikáció- és médiatudomány szakterületeit a fiatalokkal. Kővágó Pál Lajos, a Pszichológiai Intézet tudományos segédmun-

katársa kutatási területét, a pszichológia tudományának egyre nagyobb népszerűségnek örvendő válfaját, a művészetterápia gyakorlatait mutatta be a résztvevőknek. A negyedik nap délelőttjét dr. Takács László egyetemi docens előadása nyitotta meg, aki a Kosztolányi Dezső életművében megjelenő humorral ismertette meg a hallgatóságot. Ezt követően a bölcsészettudomány talán leggyakorlatiasabb diszciplínájával kerülhetek kapcsolatba a diákok: dr. Bertók Gábor egyetemi adjunktus egy régészeti feltárás munkafolyamatait mutatta be. A délelőtt harmadik és egyben záró előadását dr. Rácz György egyetemi docens, a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának főigazgató-helyettese tartotta, melyen a résztvevők a családfakutatás racionális lehetőségeibe nyerhettek betekintést. Az utolsó nap délelőttjén a diákok az addigi előadásoktól eltérő módon egy könnyed hangvételű, improvizált, fiktív vitát hallgattak meg dr. Botos Máté egyetemi docens és dr. Kőszeghy Miklós egyetemi docens között, akik *Puskát kellett volna hoznunk ehhez a melóhoz!* címmel a bölcsész- és a társadalomtudományok különbségeiről, illetve hasonlóságairól vitáztak.

Az előadások tételes felsorolása példázza, hogy a szervezőbizottság célkitűzéseinek megvalósulása sikeresnek mondható. Mind a bemutatott tudományterületek sokszínűségének – nyelv- és irodalomtudomány, pszichológia, történettudomány, régészet, kommunikáció- és médiatudomány, neveléstudomány – felmutatása, mind pedig az előadások interaktív mivolta és a középiskolás korosztályhoz mért ismeretanyag átadása megvalósult. Az előadások hallgatóságát adó diákok visszajelzéseinek értékelését a tanulmány későbbi fejezetében végezzük el.

5. A Junior Nyári Egyetem közösségépítő programjainak bemutatása

A rendszerint délelőtt zajló előadások mellett a *Junior Nyári Egyetem* programjának jelentős részét a gyakorlati képességeket fejlesztő, közösségépítő programok tették ki. A tanulmány e fejezetében ezen programok sokszínűségét kívánjuk bemutatni. Amint azt feljebb már kifejtettük, a nyári egyetemen serdülőkorú, 16–19 éves korosztályba tartozó fiatalok vehettek részt, így a szervezőbizottság kiemelt figyelmet kívánt szentelni a résztvevők életkorából adódó kérdéseinek megválaszolására is. Ennek megvalósításában hatalmas segítséget nyújtott a PPKE BTK Pszichológiai Intézet ernyője alatt működő, egyetemi hallgatókból és oktatókból álló Kortárs Segítők csoportja. A hallgatói öntevékeny kör a nyári egyetem minden napján biztosított lehetőséget egyéni konzultációra – mind személyes jellegű, mind pedig életpálya-tanácsadást érintő kérdésekben – a diákoknak. Emellett a rendezvény egyik délutáni időszávjában Szabó Nóra pszichológia mesterszakos hallgató interaktív konfliktuskezelési gyakorlatot tartott az érdeklődőknek, míg a rendezvény második napjának estjén megrendezett társasjátékesten a Kortárs Segítők jóvoltából a diákok számos önismerettel, empátiafejlesztéssel kapcsolatos társasjátékot próbálhattak ki.

A piliscsabai Campus Stephaneum épületében korszerűen felszerelt televíziós műhely található, melyet a tanév során a kommunikáció- és médiatudomány szakos hallgatók használnak. A nyári egyetem során lehetősége nyílt a résztvevő gimnazistáknak is megismerkedni a

televíziós műsorkészítés rejtelmével. A konfliktuskezelési gyakorlattal egy időben a fiatalok másik fele egy igen szórakoztató *reality show* forgatását szimulálhatta Dér András rendező, egyetemünk adjunktusa, illetve Pilló Ákos stúdiótechnikai mérnök koordinálásával. A délután során a résztvevők különböző feladatkörökkel ismerkedhettek meg a rendezéstől a kamerakezelésen át a vágásig. Az elkészült anyagot a tábor utolsó estéjén közösen tekinthették meg a diákok.

A szakdiszciplínákhoz kötődő programok mellett kötetlenebb programokat is rendeztünk az öt nap folyamán, mint például a már említett társasjátékest, a műveltségi vetélkedő, a sport- és ügyességi verseny, a könnyűzenei koncert, valamint a moldvai táncház, ez utóbbi a PPKE BTK hallgatóit is magába foglaló Kiszé-Kusza Zenekar közreműködésével. A rendezvény negyedik napjának egész délutánján zajló élő krimijátékban a lebonyolításban résztvevő tanár szakos hallgatók egy bűntény szereplőit alakították, míg a diákok nyomozókként próbálták felgöngyöltetni az esetet. Az interaktív foglalkozás alatt a „nyomozók” feladata az volt, hogy minél több információt szerezzenek meg a karakterek kikérdezése során. A Junior Nyári Egyetem résztvevőinek korosztálya kihívást jelentett az élő krimijáték szervezőinek, mivel a szerepjáték forgatókönyve néhány éve egy Budapest Belvárosában található általános iskola diákjainak készült, egy nekik rendezett balatonszepezi táborban. A kihívást mind a tanár szakos hallgatók, mind pedig a résztvevő diákok sikerrel abszolválták, csaknem mindegyik csapatnak sikerült közel kerülnie a „bűntény” megoldásához.

A *Junior Nyári Egyetem* célkitűzései között szerepelt intézményünk hangulatának, szokásainak bemutatása is, így került a nyári egyetem programjai közé a 2015-ben életre hívott és a hallgatók körében azóta is töretlen népszerűségnek örvendő *Pázmány Kultúrbarátság* kiadványának lebonyolítása is. A piliscsabai naplementében megrendezett pódiumbeszélgetés során a Campus alapításáról dr. Domokos György, dr. Őze Sándor és dr. Takács László egyetemi docensekkel beszélgetett Jancsó András, a Hallgatói Önkormányzat elnöke.

6. A Junior Nyári Egyetem tanár szakos hallgatóinak pályaszocializációját vizsgáló interjú eredményei

A tanulmány készítésekor visszajelzést kívántunk kapni mind a lebonyolításban segédkező egyetemi hallgatóktól, mind pedig a nyári egyetem közönségét adó gimnazistáktól. Ehhez két különböző módszertant használtunk. Az egyetemi hallgatók közül négy személlyel interjút készítettünk, míg a résztvevő gimnazista diákoknak interneten kitölthető kérdőívet hoztunk létre. A két visszajelzést kérő módszer közül először a *Junior Nyári Egyetem* tanári pályaszocializációs hatását vizsgáló interjúról és eredményeiről számolunk be.

Az interjút négy – a *Junior Nyári Egyetem* során a gimnazisták nyolcfős csapatának vezetésével megbízott – tanár szakos egyetemi hallgatóval készítettük el 2017 októberében. A megkérdezettek életkorát tekintve – ketten huszonkét, ketten pedig huszonnégy évesek – szerencsés körülménynek tekinthető, hogy két, a tanári képzésük közepén járó, illetve két, a képzésük végén tartó hallgatót is sikerült megszólaltatni. Az interjú a demográfiai adatokat vizsgáló kérdések mellett a következő nyitott kérdések köré szerveződött:

1. Vettél-e már részt a *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem*hez (a továbbiakban: PCJNYE) hasonló rendezvény (tábor, nyári egyetem) szervezésében, lebonyolításában?
2. Vettél-e már részt tanítási gyakorlaton tanulmányaid során?
3. Milyen előzetes várakozással jelentkeztl a PCJNYE-re? (Mind önmagad, mind pedig a rendezvény tekintetében.)
4. Milyen rendezvénynek értékeled a PCJNYE-t?
5. Kérlek, fejtsd ki, milyen – a tanári pályán alkalmazható – részképességeid fejlődtek a PCJNYE-n?
6. Mit gondolsz, mennyire hasznos egy ilyen rendezvény a pályaválasztás előtt álló gimnazista diákok számára?
7. Mit gondolsz, mennyire hasznos egy ilyen rendezvény a tanárképzésben résztvevő hallgatók számára?

Az interjúk felvétele során a négy hallgató közötti egyéni különbségek mellett számos közös elem is felszínre került. Egyikőjük sem kezdte még meg egyetemi tanulmányai során a képzésbe épülő tanítási gyakorlatát, ez is sarkallta őket a rendezvény lebonyolításában való részvételre. Ugyan mind a négy hallgató szerzett már tapasztalatokat táboroztatás tereén, a *Junior Nyári Egyetem* hallgatóságát adó gimnazista korosztállyal egyik megkérdezett sem került még szakmai kapcsolatba. Kettő általános iskolásoknak rendezett nyári tábor szervezésében vettek részt korábban, kettő pedig egyetemi tanulmányaik során dolgoztak gólyatáborok lebonyolításában. Az előző két kérdésre adott válaszokhoz kapcsolódik, hogy mind a négy hallgató előzetes várakozásait leginkább az izgalom jellemezte. Mindannyian örömmel jelentkeztek a programra, hogy az egyetemen tanult elméletet végre a pedagógia gyakorlati színterén is kamatoztathassák. A rendezvény értékelését taglaló kérdésnél egyhangú választ kaptunk, miszerint előzetes várakozásaikat meghaladta a rendezvény professzionális lebonyolítása, hangulata, a programok sokszínűsége. Már az interjú ezen pontján kiemelték válaszdóink a *Junior Nyári Egyetem* résztvevő fiatalokra gyakorolt hatásainak pozitívumait, mind a pályaválasztás elősegítésében, mind a köz- és felsőoktatás közötti szakadék áthidalásában.

Ugyancsak az értékelésnél mutatkozott meg az első véleménykülönbség is a válaszdók között: az egyik válaszdónál felmerült, hogy szükséges-e három vezető hallgató egy csapat élére, nem aprózódnak-e el a feladatok egy ilyen helyzetben? Ezzel szemben egy másik válaszdó a három hallgatóval történő kooperáció előnyeit méltatta, miszerint a különböző habitusú, tanár szakos hallgatók közös munkára sarkallása előnyére válhat mindhármuknak, miközben a különböző hozzáállást igénylő feladatok megoldását is meg tudják osztani egymás között. A tanári pályán alkalmazható részképességek fejlődésére vonatkozó kérdésnél egyhangú válasz született mind a négy válaszdó esetében. Kiemelték, hogy a *Junior Nyári Egyetem* elsősorban a kooperáció, a kommunikáció, az empátia, a konfliktuskezelés, illetve a problémamegoldás képességeire, készségeire volt fejlesztő hatással.

A következő kérdés során arra voltunk kíváncsiak, hogy mit gondolnak, milyen hatást gyakorolhatott a nyári egyetem a résztvevő gimnazista diákokra? Ahogy már egy előző kérdésnél felmerült, a tanár szakos hallgatók remek lehetőséget láttak a programban, hiszen így közelebb kerülhetett a gimnazistákhoz az egyetemi lét, az *universitas* szellemisége. Visszatérő

válasz volt, hogy örültek volna, ha egyetemi tanulmányaik kezdete előtt ők is részt vehettek volna hasonló rendezvényen. Ötletszinten felmerült, hogy esetleg még több gyakorlatias szakmai programelem segíthetné elő a bölcsészettudományok korszerű felhasználási területeinek bemutatását és azok reputációjának növelését is.

Az utolsó kérdés során – hasonlóképp az ötös számú kérdéshez, azonban a konkrét képesség felsorolásán túlmutatóan – a tanárképzésben résztvevő hallgatókra gyakorolt hatásról érdeklődtünk. A válaszadók az eddigiekben megismert nézőpontokhoz hasonlóan kiemelték a hallgatótársakkal, illetve a gimnazista diákokkal való együttműködést, az egyetemi képzés során tanult elmélet gyakorlatba való átültetésének lehetőségét. Több válaszadó is megjegyezte, hogy különösen pozitívan értékeli azt, hogy a felelősségteljes terepmunkát ismerős, kellemes környezetben folytathatták, tanáraik, szaktársaik jelenlétében, ami oldotta az izgalmat.

Az interjúra kapott válaszok megerősítettek minket abban, hogy a *Junior Nyári Egyetem* az előzetesen kitűzött célokon túl további jótékony hatással bírt. A tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatók pályaszocializációja szempontjából kiemelkedően hasznos lehet egy ilyen rendezvény, ahol a tanárjelölteknek egy általuk jól ismert helyzetben kell segítő tevékenységet nyújtaniuk a rendezvényen résztvevő gimnazista diákoknak.

7. A nyári egyetemen résztvevő gimnazisták visszajelzéseit vizsgáló kérdőív értékelése

A *Junior Nyári Egyetem* dokumentációjának fontos elemét képezi a résztvevő diákok által kitöltött elektronikus kérdőív is, melyet az összes résztvevő több mint fele töltött ki, tehát a diákok többsége hozzájárult véleményével a kutatás sikerességéhez. A kutatás eszközét jelentő anonim kérdőív tizenhat zárt és három nyitott kérdésből épült fel.

7.1. Előzetes tájékozódás

Az adatközlők 80%-a korábban is rendelkezett ismeretekkel az egyetemről, valamint 50%-uk a Vitéz János Tanárképző Központ partneriskolaiban tanul, tehát a program egyrészt sikeresnek bizonyult egyik alapvető célkitűzésében, a gimnáziumi partnerkapcsolatok ápolásában, ugyanakkor bizonyítja azt is, hogy a rendezvény az egyetemmel kapcsolatban álló iskolák hálózatán kívül is vonzott résztvevőket.

Nem meglepő, de fontos tanulság, hogy a diákok elérésének két legsikeresebb formája a középiskoláknak eljuttatott hirdetések, illetve az internetes közösségi oldalak voltak. A diákok 30%-a korábbi ismerősökkel, barátokkal együtt érkezett, amelynek kapcsán érdemes volna megerősíteni a jelentkezők személyes motivációját a további résztvevők toborzására egyfajta részvételdíj-kedvezményel. Továbbá megerősítést nyert a Dékáni Hivatal azon javaslatának sikeressége, hogy kedvezményt biztosítsunk a *Pázmány Bölcs-Ész Tanulmányi Verseny* résztvevőinek, hiszen a két rendezvény megegyező szellemisége és tematikája miatt korábban négy diák is a verseny kapcsán került kapcsolatba a *Junior Nyári Egyetemmel*.

7.2. Elégedettség

E tanulmánynak nem célja a szervezés dicsérete, de a visszajelzések alapján egyértelmű, hogy sikerült maradandóan pozitív élménnyel megajándékozni a résztvevő diákokat. A kérdőívet kitöltők 80%-a „maximálisan”, 20%-a „nagyértékben” volt elégedett a szervezői stáb munkájával. A résztvevők 92%-a „rendkívül hasznosnak” vagy „inkább hasznosnak” ítélte a délelőtti kurzusokat, míg az adatközlők 50%-a szerint „rendkívül érdekesek”, 40%-uk szerint pedig „inkább érdekesek” voltak a délelőtti szakmai előadások. Az eredmények tehát egyértelműen azt mutatják, hogy a diákokat nemcsak az informális csapatépítő és közösségfejlesztő aktivitás, hanem a program fókuszában lévő másik szempont, a tudományos érdeklődés felkeltése, fenntartása is nagyértékben motiválta.

A leghasznosabb előadásra irányuló kérdés megosztotta a válaszadókat, ami egyértelműen az érdeklődési köreik és az előadások sokszínűségét bizonyítja. Összesen nyolc előadásról nyilatkoztak a diákok, hogy kiemelkedő élményt és ismereteket nyújtott számukra, ezek közül dr. Kaposi József történelemtanítással kapcsolatos, dr. Almási Zsolt Hamlet-adaptációról szóló és dr. Radeckzy András kommunikációelméletet bemutató előadásai kapták a legjobb visszajelzéseket. A válaszok legfontosabb tanulsága, hogy érdemes volt kihasználni a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar által kínált tudományterületek sokszínűségét és több különböző területről ajánlani egy-egy előadást, ezt a gyakorlatot tehát a továbbiakban is szeretnénk folytatni.

7.3. A Junior Nyári Egyetem mint népszerűsítő eszköz

A kérdőív tanúsága szerint a *Junior Nyári Egyetem* sikeresen hozzá tudott járulni az egyetem népszerűsítéséhez, hiszen a kitöltők 100%-a ajánlaná barátainak a rendezvényt, és a megkérdezettek 50%-a valószínűnek tartja, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetemet fogja választani első helyen a felsőoktatási felvételi során.

A célok között megfogalmazott közösségépítés megvalósulása is kirajzolódik a diákok válaszaiból, akiknek 85%-a továbbra is tartja a kapcsolatot a *Junior Nyári Egyetem* alatt megismert társaival, sőt: 57%-uk a csoportvezetőjével is kapcsolatban maradt. Az ismeretségek formális keretek közé szervezésével kapcsolatban felmerült az igény a további workshopok, találkozók szervezésére is.

7.4. Kompetenciák

A kérdőív utolsó része a *Junior Nyári Egyetem* során elsajátítható vagy fejleszhető képességeket, kompetenciákat tárgyalta. A válaszok azt mutatják, hogy az egyik legszerencsésebb strukturális különbség a gimnáziumi oktatáshoz képest az egyének és csoportok kapcsolatának kiemelt szerepe volt. A program során az egy csapatba osztott diákok egész nap együtt vettek részt az előadásokon és a tábor feladataiban, együtt gondolkodtak és játszottak, továbbá közösen étkeztek és egy kollégiumi szinten kaptak szállást is. Ezek a körülmények nagyban

hozzájárultak a diákok közösségtudatának kialakulásához, ami a *csapatmunka* képességének 43%-os megjelenésében is tükröződik.

A második és harmadik kompetencia, amelyet a legtöbben elsajátítottak, vagy amelynek fejlődéséről beszámoltak, a *találékonyság* és a *kommunikáció* volt. A sok esetben interaktív délelőtti előadásokat délután olyan gyakorlatok és játékok követték, amelyek többek között ezen képességek fejlesztésének céljával kerültek a programtervbe. Ebben nagy segítséget nyújtott a Pszichológiai Intézet *Kortárs Segítők* csoportja, melynek mesterképzésben részt vevő lelkes tagjai több vonalon is párhuzamosan támogatták a szervező stáb munkáját. Egyrészt folyamatos életpálya-tanácsadást tartottak a rendezvény területén, másrészt személyiségfejlesztő és konfliktuskezelő gyakorlatokon keresztül formálták a diákok kommunikációs képességeit, harmadrészt pedig a társasjátékeket keretein belül biztonságos teret nyújtottak a diákok kibontakozására.

8. Hazai és nemzetközi példák

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy az elért sikerek ellenére hosszabb távlatokban tekintsünk a programra. Elengedhetetlen, hogy saját ötleteink mellett hasonló magyar és nyugat-európai kezdeményezések tanulságait is figyelembe vegyük, ezért a következőkben két magyar és két külföldi példát is bemutatunk a követendő gondolatokat kiemelve. A magyarországi példákat a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (a továbbiakban: BME) két kezdeményezése szolgáltatja, melyek közül az egyik a programstruktúrájában, a másik pedig a résztvevők korosztályában hasonlít a *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetemre*. A nemzetközi kitekintést pedig egy Nagy-Britanniában, valamint egy Németországban megrendezett nyári egyetem bemutatásán keresztül kíséreljük meg.

8.1. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem junior nyári egyetemei

A BME keretein belül szervezett junior egyetemek közül a *BME Gyerekegyetem* elnevezésű kezdeményezés lett hamarabb életre hívva. A 2015 óta működő program általános iskolás, 8–14 éves gyermekeket vár ötnapos tudománynépszerűsítő napközis foglalkozásra. A program két turnusban, alsó, illetve felső tagozatra bontva zajlik. Az öt napon át reggel 8 és délután 16 óra között megrendezett nyári tábor programstruktúráját egy átlagos egyetemi hallgató napirendjének mintájára alakították ki. A gyermekek részt vesznek nagyelőadásokon, melyeken több mint 300 társukkal együtt vannak jelen, emellett a szemináriumok mintájára kiscsoportos gyakorlati foglalkozások is a program részét képezik. A résztvevők életkori sajátosságaiból kifolyólag bizonyos idősávokban szabadidős játékfoglalkozásokra is lehetőség nyílik. Az előadások, illetve szemináriumok tematikáját a BME-n oktatott tudományterületek adják, mint például a matematika, a csillagászat, a fizika, a biológia vagy a kémia, természetesen a részt vevő korosztály érdeklődésének megfelelő tálalásban. A hét során a résztvevőknek

projektfeladatot is kell készíteniük, melyet a rendezvény zárása során prezentálnak egymásnak. A *Pázmány Campus Junior Nyári Egyetem*hez hasonlóan a gyermekek a program zárásaképp elismerő oklevelet is kapnak. 2017-től kezdődően egy az egész év során zajló pontgyűjtő rendszert vezettek be a *BME Gyerekegyetem* szervezői, melynek eredményeképp a gyermekek *Ezüst-*, illetve *Aranybagoly-diplomát* érdemelhetnek ki. A nyári egyetemen túl a program részét képezik az évközben sorra kerülő *Gyerekegyetem Plusz* eseményei is, melyek a táborban hallhatókhöz hasonló előadásokat, foglalkozásokat jelentenek.

A *BME Gyerekegyetem* szervezését a PPKE BTK *Junior Nyári Egyetem*éhez hasonlóan több egyetemi szereplő végzi, úgymint egyetemi oktatók, a Pro Progressio Alapítvány, a BME Tehetségsegítő Tanács, továbbá több kar hallgatói képvisellete. A lebonyolítás is hasonló a piliscsabai nyári egyetemhez, hiszen a részt vevő fiatalokat itt is csapatokba osztják be, a csapatokat pedig hallgatók vezetik. A *BME Gyerekegyetem* esetében azonban nem feltétlenül tanár szakos hallgatók alkotják a csapatvezetői állományt. A rendezvény saját honlappal, illetve közösségi médiajelenléttel rendelkezik, így válik könnyebbé a szervezők, illetve a résztvevők közti kommunikáció.³

A BME Természettudományi Kara 2017-ben másodsorra rendezte meg a *BME Science Camp* nevű junior nyári egyetemet, mely a *BME Gyerekegyetemmel* ellentétben a középiskolás, 16–18 éves korú fiatalokat várja. A rendezvény nemcsak a budapesti, hanem a vidéki iskolákból, illetve a külföldi magyarság gimnáziumaiból is várja az érdeklődőket, akiknek a szállását a rendezvény időtartama alatt a BME Wigner Jenő kollégiumában biztosítják. A program elején a résztvevő diákok városnéző sétán vehetnek részt, illetve ellátogathatnak az Országháza is. A *BME Science Camp* hat napon át kínál szakmai, illetve kulturális és szabadidős programokat résztvevőinek. A nyári egyetem lebonyolításában ebben az esetben is aktívan részt vesznek a BME Természettudományi Kar hallgatói, azonban itt sem – ahogy a *BME Gyerekegyetemnél* sem – kikötés a tanárképzésben történő részvétel. A rendezvény különlegessége, hogy a fizikával, illetve matematikával foglalkozó előadásokon túl a fiatalok ellátogatnak számos egy esetleges BME TTK-n szerzett diplomával betölthető munkahelyet kínáló intézménybe is. A 2017-es évben a résztvevők elutazhattak a Paksi Atomerőműbe, bepillantást nyerhettek egy nemzetközi elemzőcég életébe vagy például az Onkológiai Intézet munkájába. A *BME Science Camp* költségeit a programot támogató szervezetek, illetve a BME Természettudományi Kara finanszírozza, így a jelentkező diákoknak szakmai feltételeknek kell megfelelniük a táborban történő részvételhez. Az online jelentkezési űrlap mellett csatolni kell egy szaktanári ajánlólevelet is, ezek alapján dönt a szervezőbizottság szakmai zsűrije a programban részt vevő fiatalok köréről. A *BME Science Camp* a korábban tárgyalt BME junior nyári egyetemhez hasonlóan rendelkezik saját weboldallal, illetve elérhetőséggel a közösségi médiában is.⁴

Ahogy a két bemutatott példa mutatja, az egyetemi közeg gyermekek, fiatalkorúak számára elérhető közelségbe hozása hagyománnyal rendelkezik Magyarországon is. A 2017-ben életre hívott *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* megtervezésénél a szervezőbizottság még nem ismerte a BME-n szervezett hasonló profilú programokat, azonban fontos tanulság a 21. századi

³ A BME Gyerekegyetem honlapja: <http://gyerekegyetem.bme.hu>. (Utolsó megtekintés: 2017. 11. 10.).

⁴ A BME Science Camp honlapja: <http://sciencecamp.ttk.bme.hu>. (Utolsó megtekintés: 2017. 11. 10.).

kommunikációs módok kiszélesítése. A *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* promócióját és kommunikációját a hagyományos plakátos megoldáson kívül az egyetem, illetve a Hallgatói Önkormányzat közösségimédia-felületein bonyolítottuk le, illetve a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ köznevelési kapcsolattartási referense, Tompa Zsófia PhD hathatós segítségével került kapcsolatba a program szervezőbizottsága az egyetem partneriskolaival és a magyarországi katolikus gimnáziumok diákjaival. Célszerűnek tűnik a jövő számára egy honlap, illetve saját, a junior nyári egyetem számára dedikált közösségimédia-felület megteremtése.

8.2. Nemzetközi példák

8.2.1. IGGY: A Warwick Egyetem tehetséggondozási programja

A címben szereplő brit kezdeményezés (*International Gateway for Gifted Youth*) a felsőoktatás küszöbén, annak „bejáratánál” álló, a világ különböző országaiból származó tehetséges fiatalokat szólítja meg. A 2007-ben induló program alapvetően egy online közösségi térre épül, melyet azóta sokan „okos Facebook”-nak⁵ neveznek. A közösségi oldal lényege, hogy a *gamification* módszerével modern, játékos formában vezeti be a résztvevőket a tudomány világába. A virtuális keret lehetőséget nyújt szakmai viták, prezentációk, előadások, versenyek lebonyolítására a világ bármely országából származó, 13–19 éves diákok számára. A témakörök széles spektruma magában foglalja a matematika, a természettudományok, a politika és a történelem tudományterületeinek művelését, valamint betekintést nyújt a szintén divatos kreatív írásgyakorlatok világába is, így nem korlátozódik sem a bölcsészettudományok, sem a természettudományok körére.

A program másik hagyományos eleme a minden nyáron megrendezett IGGY Akadémia, melynek során a virtuális kapcsolat mellett szemtől szemben is találkozhatnak egymással a közösség tagjai. A rendezvény létszáma a *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* ötszöröse: ez százötven diákot jelent. Így az IGGY Akadémia jóval nagyobb szervezőstáb részvételével, ugyanakkor hasonló módon mentorok felügyeletével és egyetemi professzorok támogatásával zajlik.

A felvételi eljárás alapját szülőktől és oktatási intézményektől származó támogató ajánlás képezi, amely egyfelől garanciát jelenthet a diákok érdeklődésére, tehetségére, elkötelezettségére és háttérére, valamint leveszi a programszervezők válláról a felvételiztetés procedúrájának terhet, ezáltal követendő és praktikus példa lehet a jövőben számunkra is. A saját közösségi hálózat és a tizenháromezres online közösség természetesen hatalmas pénzügyi és logisztikai háttérrel feltételez, ugyanakkor az internetes megjelenés ötlete reális célkitűzésnek tűnik számunkra is. A továbbiakban ezért szeretnénk a *Pázmány Campus – Junior Egyetemhez* kapcsolni egy egyetemi webes felületet, amelyre a rendezvényen előadást tartó oktatók, a szakmai körökben aktív hallgatók és esetleg tehetséges gimnazista diákok előadásai is megjelenhetnének egyfajta virtuális találkozási pontot képezve.

⁵ Teklovics Boglárka – Gordon Györi János: *Tehetségek közösségi hálózata: A Közösségi média, mint a brit tehetséggondozás egyik újszerű eszköze. = A tehetséggondozás világa.* Szerk. Gordon Györi János, Gondolat, Bp., 2004. 78–83.

8.2.2. A Göttingeni Egyetem XLAB Programja

A dr. Eva Neher által életre hívott, a Göttingeni Egyetemhez kapcsolódó XLAB ötlete szintén közel áll a *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* célkitűzéseéhez. Mindkét program a közép- és felsőoktatás közötti átmeneti időszakot célozza meg, az XLAB diákjai tizenhat és húszéves koruk között vehetnek részt az XLAB Alapítvány által lebonyolított háromkomponensű tehetséggondozási programban.⁶

Elsőként tudományos tanfolyamokat szerveznek a diákoknak, melyek során két-három hetes kiegészítő képzést nyújtanak a gimnazista diákoknak elméleti és gyakorlati tananyagokból egyaránt. Az XLAB második összetevője egy a piliscsabai *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetemhez* hasonló XLAB Nemzetközi Tudományos Tábor. Alapvetően ugyanaz a koncepció érvényesül a két rendezvény elgondolásában: huszonhat-harminckét diák érkezik a göttingeni egyetemi campusra, ahol három hetet töltenek előadások, laborgyakorlatok és kulturális programok látogatásával. Ezek során az oktatók szakmai iránymutatása mellett gondosan válogatott mentorok tevékenykednek, akik legalább tíz évvel idősebbek, és nagy tapasztalattal rendelkeznek az esemény lebonyolításában és a barátságos, szabad, de biztonságos légkör fenntartásában.

A legfontosabb eltérést a két nyári egyetem között az XLAB által ajánlott tudományterületek jelentik. A PPKE BTK témáival szemben a német program a STEM terület (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) tudományait kínálja. További egyértelmű különbséget jelent a nemzetközi közönségből adódó angol nyelvű kommunikáció, valamint az ehhez kapcsolódó nyelvi szintfelmérő dolgozat bevezetése is. A felvételi eljárás során mindkét program motivációs levelet vár a jelentkező középiskolásoktól, amelyet az XLAB szervezői intézményi ajánlás kiegészítésével kérnek.

Az XLAB Programhoz tartozik egy *Tudományos Fesztivál* is, mely a szakmai-tudományos tevékenységek kiegészítéséül szolgál. Ez a fesztivál 2004-es indulása óta sikeres és elismert kutatókat és tudósokat lát vendégül két nap erejéig, így a fesztivál során a gyerekek megismerkedhetnek az adott terület legkiemelkedőbb művelőivel. A göttingeni nyári egyetem a Nobel-díjas Neher házaspár kezdeményezésével, alapítványi munkájával és százezer eurós, állami és privát szektorból származó költségvetéssel működik, és már közel két évtizedes múltra tekint vissza, ezért nehéz párhuzamba állítani a 2017-ben induló *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetemmel*. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy kitűnő példaként tekinthetünk a német mintára, és elemeit beépíthetjük saját gyakorlatunkba. Az egyik kulcsszereplő lehet az általunk csoportvezetőnek nevezett támogató és szervező mentorprogram kiterjesztése, valamint a divatos angol terminussal „*brand-teremtésnek*” nevezett márkanevépítési, népszerűsítési marketingstratégia alkalmazása is, melyhez kitűnő alapot biztosíthat a Pázmány Péter Katolikus Egyetem országos hírneve és külföldi partnerkapcsolatai is.

⁶ *Uo.*, 137–148.

9. Összegzés és köszönetnyilvánítás

A 2016 őszén megálmodott és 2017 júliusában megrendezett első *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* nagy kihívást jelentett a szervezőbizottság összes tagjának, a lebonyolító hallgatóknak és természetesen az előadásra felkért oktatóknak is. Egy eddig az intézményünkben ismeretlen rendezvényt kívántunk meghonosítani azzal a céllal, hogy a bölcsészet-, illetve társadalomtudományok iránt érdeklődő középiskolás diákokhoz közelebb tudjuk hozni az egyetemet, az *universitas* fogalmát, a saját egyetemünkre jellemző hangulattal, programokkal. A tanár szakos hallgatók, illetve a programon részt vevő középiskolások körében végzett kutatás eredménye példázza, hogy ezeket a célokat jórészt sikerült elérnünk. A hazai, illetve nemzetközi példákkal történő összehasonlítás azonban rávilágított azokra a pontokra – elég itt a közösségi médiajelenlétre gondolni –, ahol a *Pázmány Campus – Junior Nyári Egyetem* még fejlődni tud, akár már a 2018 nyarára kitűzött második évadra is.

A program ötlete Lengyel Nórától, a PPKE BTK Hallgatói Önkormányzatának alelnökétől és tanár szakos hallgatójától származott. Lengyel Nóra – sok egyéb rendezvény szervezése mellett – ezzel a kezdeményezéssel nemcsak egyetemünk nevének öregbítéséhez, hanem a következő pázmányos generáció útjának egyengetéséhez is hozzájárult. Munkáját a szervezőbizottság, dr. Szőke-Milinte Enikő, dr. Tompa Zsófia, Berczeli Réka, Kissné Csorba Erika, Jancsó András és Fekete Gergely erőfeszítéseivel együtt még egyszer köszönjük. Továbbá köszönjük dr. Tompa Zsófia és dr. Molnár Péter közreműködését e tanulmány elkészülésében.

Felhasznált irodalom és források

- Teklovics Boglárka – Gordon Győri János (2004): *Tehetségek közösségi hálózata. A Közösségi média, mint a brit tehetséggondozás egyik újszerű eszköze*. In: A tehetséggondozás világa. Szerk. Gordon Győri János. Gondolat Kiadó, Budapest.
- http://www.xlab-goettingen.de/xlab_international.html (Utolsó megtekintés: 2017. 11. 01.)
- <http://gyerekegyetem.bme.hu>. (Utolsó megtekintés: 2017. 11. 10.)
- <http://sciencecamp.ttk.bme.hu>. (Utolsó megtekintés: 2017. 11. 10.)

Habos Dorottya¹

Like-oltam. A digitális bennszülöttek on-léte, avagy hogyan tájékozódnak a 14–18 évesek a digitális térben?

Bevezetés

A média az elmúlt tizenöt-húsz évben a technológia nagy léptékű fejlődésével az emberek hétköznapi életének részévé vált. Az „on-lények” a nap jelentős részében aktív internet- és technikaeszköz-használók: a reggeli telefonos vagy digitális ébresztéstől kezdve az okostelefonok kínálta online térben létezésen (zenehallgatás, közösségi oldalak, internet, applikációk stb.) keresztül az esti film megnézéséig megannyi médiahatás éri őket, amíg eljutnak a lefekvésig, amely után másnap – vagy esetleg már lefekvés közben is – újraindul a folyamat.

Kutatásom során arra kerestem a választ, hogy a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgyban megfogalmazott célok tükrében hogyan tájékozódnak a 14–18 éves gimnazisták az online felületeken, a digitális térben.

A téma nagysága miatt vizsgálódásomat a tanulók internethasználatára szűkítettem. A most bemutatott kutatásban elméleti szinten jelenik meg, hogy bizonyos tantárgyak, így a mozgóképkultúra- és médiaismeret milyen mértékben járulhatnak hozzá a témához köthető előírt nevelési célokhoz és a kapcsolódó kompetenciák fejlesztéséhez.

A középpontba az alábbi kérdések kerültek: A vizsgálatban részt vevő tanulók mennyire képesek tájékozódni a digitális térben? Mennyire ismerik az internet fogalmait és a netikettet? Mire és hogyan használják az internetet? Milyen mértékben valósul meg a médiatudatosság az internethasználatukban? Ismerik-e jogaikat? Felismerik-e az internetben rejlő veszélyeket? Tisztában vannak-e a legalapvetőbb biztonsági intézkedésekkel (e-mail cím megválasztása, adatok megadásának átgondolása stb.)?

Hipotézisem, hogy a tanulók rendelkeznek az internettel és használatával kapcsolatos, előírt ismeretekkel, valamint ezeket képesek megfelelően alkalmazni a gyakorlatban. Megfelelő alkalmazáson a szükséges és elégséges internethasználatot értettem.

Felméréseimet a 2014–15-ös tanévben egy fővárosi hatosztályos gimnáziumban végeztem a 8–12. évfolyamon, humán és reál tagozatos osztályokban, összesen hetvennégy tanulóval (57% fiú, 43% lány). Az informatikaterem adottságai miatt egy évfolyamot létszámban fél osztálynak megfelelő (kb. 15 tanuló) képviselt. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, csupán bizonyos jelenségek leírására szolgál.

¹ Habos Dorottya az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Iskolájának PhD-hallgatója, 2015-ben végzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár – magyartanár szakon. Kutatási területe a médiapedagógia, a médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia vizsgálata.

A témát induktív, leíró stratégiájú kutatással közelítettem meg, és a pedagógiai valóságból gyűjtött adatokat elemeztem a hipotézisre vonatkoztatva. Jelen esetben a pedagógiai valóság az internethasználat iskolában való oktatása, a vizsgált helyzet pedig az internethasználat oktatása gyakorlati teljesíthetőségének leírása, bemutatása, elemzése volt.

A felmérés során kétféle kérdőívvel dolgoztam: a *Like-oltam*² munkacímű kérdőív egy negyvenperces feladatsor, amely a tanulók digitális kompetenciáját (képi tartalom értelmezése, információkeresés, letöltés és csatolás, véleménynyilvánítás stb.) volt hivatott felmérni, míg a *Netlike*³ egy általánosabb, az internethasználatról és az online médiafogyasztási szokásokról tájékozódó kérdés-sorból állt. Előbbi nyitott és zárt kérdések mellett az internet segítségével megoldandó feladatok által a 2012-es *Nemzeti alaptantervben* megfogalmazott fejlesztési célok, ismeretek, képességek, készségek és jártasságok, valamint a kerettantervben kijelölt tartalmak gyakorlati ellenőrzésére szolgált. Vagyis a kérdőív alapját előzetes dokumentumelemzés, tartalomelemzés biztosította. A *Like-oltam* feladatait az iskolában, ellenőrzött körülmények között kellett teljesíteniük a résztvevőknek, míg a *Netlike* kérdéseit lehetőségük volt otthon megválaszolni.

A kiválasztott gimnázium helyi tanterve alapján csak a 11. és 12. évfolyamos diákok tanulnak mozgóképkultúra- és médiaismeretet, alsóbb évfolyamokon pedig informatikaoktatás zajlik. Ezért összehasonlításaként érdemesnek tartottam megfigyelni az alsóbb évfolyamosok internethasználatát is. A kutatási helyszín és minta szűkösége miatt a kérdéssel kapcsolatban általános konklúziót jelen felmérés alapján nem kívánok megfogalmazni, azonban célom, hogy a bemutatott profilokkal ez a vizsgálat alapja lehessen egy későbbi, a gimnáziumi korosztályt általánosan és reprezentatívan vizsgáló kutatásomnak.

1.1. A kutatási téma, probléma bemutatása

A KSH 2014-es adatai alapján⁴ a rendszeres internethasználók⁵ aránya Magyarországon 75%, ebből a 16–24 éves korosztályban az alacsony iskolai végzettségűeknél 95%, a közepes végzettségűeknél 97%, a magasan kvalifikáltaknál 100%-os az arány. A tanulók, hallgatók körében 99%-os a rendszeres internethasználat, vagyis a 16 éven felüliek közül majdnem mindenki mindennap vagy majdnem mindennap, de hetente legalább egyszer internetezik.

A kutatásban résztvevők átlagosan 5–15 és 16–25 óra internethasználat közé teszik a heti „internetfogyasztásukat”. Ez egy napra lebontva körülbelül háromnegyed óra és három és fél óra között van. A kérdőívet kitöltők 20%-a 26 óránál többet internetezik egy héten, közel 10 százalékuk pedig 36 óránál is többet. A Kutatópont⁶ 2014. utolsó negyedévi eredményei alapján

² *Like-oltam* kérdőív: <http://www.netkerdoiv.hu/kutatas/164942/likeoltam.html> (Utolsó megtekintés: 2015. január 10.).

³ *Netlike* kérdőív: <http://www.netkerdoiv.hu/kutatas/166882/netlike.html> (Utolsó megtekintés: 2015. január 10.).

⁴ https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabla/tin00091.html (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.)

⁵ Rendszeres használat: a felmérést megelőző három hónapban átlagosan hetente legalább egyszer történő használat (mindennap, majdnem mindennap, vagy hetente legalább egyszer, de nem a hét minden napján). A használat minden helyszínt és kapcsolódási módot lefed.

⁶ A Kutatópont 2014-es lakossági médiakutatásában negyedévenként kétezer magyarországi felnőtt megkérdezésével vizsgálta a magyarok infokommunikációs eszközhasználatát és médiafogyasztási szokásait.

„az internethasználat átlagos mennyisége a teljes népességre vetítve hétköznaponként egy-másfél óra, hétvégénként háromnegyed óra körül alakul.”⁷

Ez a júniusi adatokhoz képest mutat némi változást, hiszen akkor a hétköznaponként másfél óra mellett hétvégén három óra jutott a napi internetezésre.⁸

A fentiek alapján látható, hogy a korosztály – beleértve a vizsgált gimnázium tanulóit is – napi tevékenységéhez tartozik az internethasználat, ami megerősíti azt, hogy az internet a tanulók mindennapi életének részét képezi, ezért érdemes és fontos a témával foglalkozni.

A statisztikák alapján világszerte a közösségi oldalakon és *social web* felületein a legmagasabb a regisztrált felhasználók száma.⁹ A Facebook kiemelt szerepe azért is fontos, mert szinte kizárólagosságot élvez a vizsgált korosztályban, elsősorban virtuális agórává lépett elő, főként a már megszűnt hazai alternatíváival szemben (iWiW, myVIP).

A digitális térben való tájékozódás elsajátítása szintén alapvető fontosságú feladat, mivel az új infokommunikációs lehetőségek (számítógépes hálózatok, mobiltelefon, okostelefon) megváltoztatták az oktatással szembeni elvárásokat. A pedagógus feladata, hogy megtanítsa a tanulókat a megfelelő tájékozódásra, a digitális térben való navigálásra, és felhívja a figyelmüket az interneten előforduló veszélyekre, ahogy a mindennapi életben is tesszük – például a közlekedésben. (*Aczél 2013*)

A kutatásban résztvevők 75,6%-a úgy gondolja, hogy internet-felhasználói tudása az átlagnál jobb, ebből 29% a kiváló kategóriába helyezte el magát. A válaszadók körülbelül 10%-a nem tudta eldönteni a kérdést, de rossznak senki sem jelölte alaptudását, vagyis elmondható, hogy az adott gimnázium tanulói saját bevallásuk szerint magabiztosan tájékozódnak a digitális térben. A *Like-oltam* kérdőívvel többek között ezt kívántam felmérni.

1.2. Médiaműveltség

A médiaműveltséget (*media literacy*) a médiakutatók egy része médiaértésként definiálja, de vannak olyanok, akik összetettebb fogalomként tekintenek rá. *Horváth Zsuzsanna* szerint a médiaműveltség a különböző médiaformákhoz való hozzáférés, elemzés, kritikai értékelés és előállítás képességeinek összessége. (*Horváth 2013: 19*) *Herzog Csilla* a médiatudatosság felől közelíti meg a fogalmat. Úgy gondolja, hogy a tudatos médiafogyasztáshoz a médiaszövegeket jellemző „kódrendszer” ismeretén túl kritikai érzékre is szükség van. Vagyis a felhasználónak nem elég értelmeznie a média üzenetét, kritikusan kell tudnia elemezni és értékelni azt. Mindehhez speciális tudásra, ismeretekre és készségekre van szükség, amelyek összefoglaló neve a médiaműveltség. (*Herzog, 2013:267*)

A digitális eszközök előretörésével a digitális analfabetizmus megjelenéséről sem feledkezhetünk meg. Valójában a jelenség csupán technikai értelemben új, hiszen az írás és olvasás

⁷ Napi Gazdaság, *A tévézés még vezet az internetezés előtt Magyarországon*, 2014. dec. 22. Online: <http://www.napigazdasag.hu/cikk/31844/>. (Utolsó megtekintés: 2015. jan. 4.).

⁸ A piackutatások.hu 2014. június 16-i cikke alapján. Online: <http://www.piackutatások.hu/2014/06/kutatópont-hetvegen-tevenezes-5-ora.html> (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.).

⁹ <http://www.socialbakers.com/statistics/facebook/>: (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.)

létezése óta mindig voltak ún. analfabéták, akik valamiért nem tanulták meg vagy nem fejlesztették készségszintre az írás- és olvasástudásukat. A digitális médiumok újfajta tudást igényeltek, így beszélhetünk ma digitális analfabétákról, akik nem birtokolják a digitális térben való boldoguláshoz szükséges készségeket és képességeket. Digitálisan írástudatlannak nevezük azokat is, akik kizárják önmagukat a számítógép, az internet, vagyis a modern média egyre meghatározóbb világából. Funkcionális analfabéta pedig az, aki legfeljebb nagyon korlátozottan képes a tudatos médiahasználatra, szélsőséges esetben akár képtelen erre. *(Böröcz 2013: 27)*

A média beleágyazódik a társas és társadalmi viszonyainkba, ezáltal nem taníthatjuk úgy, mint egymástól elkülönülő kognitív készségek összességét, amelyeket egyenként elsajátítanak a diákok. Éppen ezért nehéz olyan megfelelő kulcsot adni a tanároknak, amely segítheti őket abban, hogy mit érdemes elvárniuk a tanulóktól iskolai tanulmányaik különböző szakaszaiban, és a tudás, képesség meglétéről hogyan bizonyosodhatnak meg. Bár a Nemzeti alaptanterv¹⁰ már konkrétumokat fogalmaz meg az adott korosztály tudására vonatkozóan, a médiaműveltség felmérése azonban a gyakorlatban a legtöbb esetben kimerül a médiaszöveg és médiatartalmak gyártásában (ha van erre technikai lehetőség) vagy filmrészletek filmnyelvi elemzésében. Így a médianyelv médiumonként eltérő kombinációi, a médiareprezentációk vagy a közönségek tanulmányozása kimaradnak vagy háttérbe szorulva szolgálják az ismeretátadást és a személyiségfejlesztést. *(Buckingham 2005: 56– 62)*

A vizsgált korosztály mindennapjainak alapvető szükséglete az újfajta írástudás, amelynek alapjait már gyermekkorban, akár a hagyományos írás és olvasás megtanulása előtt elsajátítanak. Azonban közülük is akadhat olyan, aki ennek ellenére nincs ezeknek a képességeknek a birtokában. A pedagógusok feladata a funkcionális és a digitális analfabetizmus csökkentése és újratermelésének megakadályozása többek között az elemző órákkal, továbbá a kritikai hozzáállás és a résztvevő alkotás megtanítása által, hiszen digitális írástudás nélkül a tanuló az élet alapvető területein kerülhet jelentős hátrányba.

„A digitális kompetencia a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül.”¹¹

A médiatudatosságra nevelés célja, hogy „a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak.” (Horváth 2013: 19)

Mindezt a korábban már részben vagy egészben kialakított értelmező és kritikai beállítódás tevékenységközpontú fejlesztésével lehet a leghatékonyabban elérni. Ez pedig felkészíti a tanulókat a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékkelvű megszervezésére, tudatos alakítására. *Aczél Petra* megfogalmazásában

¹⁰ Nemzeti alaptanterv, 2012. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf 10654-10655 (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.).

¹¹ *Uo.*

„a médiatudatosság általánosságban olyan képességek kialakítása, amelyek lehetővé teszik a médiához való hozzáférést, a médiatartalmak és -színterek elemzését, értelmezését és értékelését, valamint produktív tevékenységeket alapoznak meg.” (Aczél 2013: 42)

Vagyis fontos, hogy a tanulók ismerjék és használják az alapvető infokommunikációs eszközöket, tudják értelmezni és elemezni a média üzeneteit, legyenek képesek különbséget tenni a valóságos és a virtuális világ, valamint a netikettnél említett nyilvános és bizalmas érintkezés módjai között. De nem elhanyagolható a témában az internet használatához kapcsolódó jogi és etikai háttér sem. Ez a nevelési cél a digitális kompetenciával jár párban, hiszen ez a kulcskompetencia megkívánja az információs társadalom technológiáinak ismeretét, tartalmainak magabiztos, kritikus és etikus használatát. Ezen ismerethez hozzátartozik többek között az új és a hagyományos médiumok nyelvének megértése és különbségeinek felismerése is.

1.3. Eddigi kutatások a témában

2009-ben *Herzog Csilla* és *Racskó Réka* folytatott a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének feltárására irányuló nagymintás kvantitatív kutatást. Ez a kutatás azonban a tanulók televízióval kapcsolatos véleményét és attitűdjét vizsgálta, így a digitális térhez való viszonyukról nem tesz említést. (*Herzog – Racskó 2013: 13*)

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanácsának felkérésére 2008-ban az Ipsos Média-, Reklám-, Piac- és Véleménykutató Zrt. a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásait vizsgálta.¹² 2011-ben a szülői kontroll szerepét kutatta, valamint feltérképezte a technikai eszközökkel való ellátottságot, a mobiltelefon-használattal kapcsolatos szokásokat és a különböző számítógépes játékok használatáról is gyűjtött információt. (*NMHH 2012: 21*)

Látható, hogy van igény a különböző korosztályok médiafogyasztásának vizsgálatára. Azonban szakadék fedezhető fel a 8–12 évesek és a 14–18 évesek közötti kutatások felhasználható adatai között, mivel utóbbiaknál inkább a televízió került előtérbe, előbbieknél pedig az általános médiafogyasztás kérdése. Vagyis olyan átfogó eredményekre lenne szükség, amely az internethasználatból kiindulva a 14–18 éves korosztály médiaértéséről adna számot.

Enélkül nehéz megfelelő programokat és tananyagot tervezni a témában a médiatudatosság hatékony fejlesztésére, hiszen nincsenek konkrét adatok arra, hogy a diákok korosztályokra bontva milyen tudással rendelkeznek, és mire lenne szükségük a gyakorlati boldoguláshoz. Emiatt állhat elő olyan probléma, hogy a mozgóképkultúra- és médiaismeret órán a témára szánt alkalmakon nem a korosztályos szükségleteinek megfelelő kérdések kerülnek elő.

Herzog Csilla Molnárra és *Kárpátira* hivatkozva megerősíti, hogy a mai iskolások számára természetes az új mobil eszközök rendeltetésszerű használata, mivel a harmadik netnemzedék tagjainak már a szülei is gyakorlott felhasználók. (*Herzog 2013: 267*) Erre alapozva Magyarországon különböző kampányokat (Médiatudor, Bűvösvölgy, Médiaunió stb.) indítottak a biztonságos és tudatos médiahasználat elősegítésére (beleértve az internethasználatot is). Azonban egyelőre nem ismert olyan kutatás, amely az eredményességről adna számot, és

¹² http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.)

amely visszacsatolást jelentene a korosztályok meglévő médiaműveltségéről. Dolgozatommal tehát egy ilyen jellegű kutatás megalapozásához kívánok információkat gyűjteni.

1.4. A kutatás eszközei és módszerei

A *Like-oltam* feladatalapú médiaműveltség-teszt kilenc különböző típusú, az interneten megoldandó problémát tartalmazott az alábbi területek köré csoportosítva: információkeresés, -összehasonlítás, -gyűjtés, médiaszöveg-elemzés, online szövegalkotás, véleménynyilvánítás és egy fájl megtalálása, letöltése, valamint feltöltése. Egy-egy kérdéshez olykor több zárt alkérdés is kapcsolódott, amely főként a válaszadók viszonyulására vonatkozott (pl. „Megosztanád-e?”; „Lájkolnád-e?” stb).

A kérdőív befejezése után a kitöltők lehetőséget kapnak arra, hogy a hátralévő időben szabadon szörföljenek az interneten. A felmérés végén arra kérem őket, hogy ne jelentkezzenek ki a számítógépükből, így az önbevallásos kérdőív mellett a gép által rögzített internetes eseménynaplót elemezve a tényleges érdeklődésre, valamint a feladatokhoz használt weboldalakra is kaptam adatot. Többek között arra is, hogy egy adott feladat megoldása hány lépésben történt meg. A rögzített fájlok tartalomelemzése több időt vesz igénybe, viszont az összefüggések feltárására is alkalmas lehet.

A kutatás negyedik módszerét a megfigyelések és az interjúk adták. A kérdőívkitöltés közben feljegyeztem a fontosabb momentumokat, a tanulók reakcióit, a felvetődő kérdéseket stb. Mindezekkel a kapott eredményeket kívántam árnyalni.

Jelen tanulmányban a kérdőív és a médiaműveltség-teszt négy főbb feladattípusához kapcsolódó feladatokat és eredményeit mutatom be. Ahol az elemzés megkívánja, a diákok válaszait helyesírási, illetve nyelvhelyességi változtatás nélkül, szöveghűen idézem.

2. A kutatás. A tanulók digitális on-léte

2.1. Információkeresés

A tanulóknak az internet segítségével minimum két mondatban kellett meghatározni a tengelyszabály, a száрма és a sirventés fogalmakat. A kitöltők 90,5%-a (67 tanuló) korábban nem ismerte a tengelyszabály fogalmát, 91,8%-uk helyesen oldotta meg a feladatot. Bár nem volt kikötés, hogy saját szavaikkal írják le a választ, 81% (60 tanuló) változtatás (olykor értelmezés) nélkül vette át a meghatározást a webhelyről, 10,8% (8 tanuló) fogalmazta meg saját szavaival a megoldást, 4% nem a kért oszlopba írta a találatát, egy tanuló „nem tudom” választ jelölt, ketten pedig helytelen definíciót találtak.

A forrásmegjelölésnél a legtöbben a Google első négy találatát használták. Az első helyen kiadott www.mikelle.hu/filmkelle.com website-ot 66,21% (49 tanuló) használta fel, míg a harmadik helyen álló <https://kepesites.wordpress.com/tag/tengelyszabaly/> blog alapú hon-

lapot 16,21% (12 diák). Az önbevallásos forrásmegjelölés szerint a Wikipédiáról csupán egy tanuló dolgozott, azonban az online enciklopédiának nincsen ilyen szócikke, így valószínűsíthető, hogy nem valós adatot írt be a válaszadó. A kitöltők 10,8%-a egyáltalán nem jelölt forrást, 2,7% pedig a kérdés szempontjából nem adott értékelhető választ.

Bevallásuk szerint a tanulók csupán 4,05%-a dolgozott egynél több forrásból, azonban egyikük a Wikipédiát írta forrásnak, ami a fentiek alapján nem értékelhető relevánsnak. Az interneten talált információk megbízhatóságát a felhasznált források tükrében ötös skálán összességében négyesre (3,9 osztályzatra) értékelték. Ez ismét kérdéseket vet fel a továbbiakban, hiszen a legtöbben egy forrást használtak a feladat megoldásához, amely az érvényes választ adók 91,89%-a számára korábban ismeretlen oldal volt.

A száрма esetében nem történt válaszmegtagadás. 2,7% „nem tudom” szót írta a definíció helyére, míg 94,5% válasza tartalmazta a várt töltött káposzta kifejezést. A talált információk megbízhatóságát 4,6-ra értékelték a tanulók. Ennek okaként feltételezhető, hogy képi tartalmat is tudtak párosítani a fogalomhoz, valamint a többségnek (78,3%) a felhasznált források sem voltak ismeretlenek. A válasz/információ megbízhatóságára néhány esetben a személyes tapasztalat is indokként szolgált: „A családom az Alföldről származik, így mi rendszeresen így hívjuk ezt az ételt.”

A sirventés esetében szintén a legtöbben (86,4%) megtalálták a helyes definíciót, mégis akadt 5,4%, akik valamilyen okból csak félig írták le a meghatározást. Ezeket a válaszokat helytelen megoldásnak tekintettem, hiszen nem derült ki a válaszból a fogalom lényege. Bizakodásra adna okot, hogy a kitöltők több mint a fele (52,7%) a Fazekas Enciklopédiában¹³ nézett utána a fogalomnak, második helyen a kislexikon.hu végzett (36,4%), míg a Wikipédiát csak 2,7% használta. Azonban a Google kereső első három találatja is ezt a sorrendet mutatja, ennek tudatában ez az eredmény mégsem okozott meglepetést. Annál inkább a források előzetes ismerete: a válaszadók közel fele (48,64%) használta már a Fazekas Enciklopédiát és a kislexikon.hu-t, de ugyanennyi tanuló vallotta azt, hogy nem hallott róla korábban. A kapott információ megbízhatóságának értékelésekor az egyik válaszadó az alábbi indoklást fűzte az osztályzat mellé, ami megerősítheti, hogy valóban előkerülhetett tanulmányaik során a Kulturális Enciklopédia ajánlása, például a magyar nyelv és irodalomórán: „Megbízom a Fazekas enciklopédiában, a tanárom már hivatkozott rá. Hiteles, ellenőrzött, megbízható információforrásnak tartom.” A válaszadók 4,42-es átlagosztályzatra értékelték a forrásokat, de fontos megjegyezni, hogy a sirventés szó esetében egy válaszadó sem dolgozott több weboldallal.

A feladat megoldásából látszik tehát, hogy a 14–18 éves korosztály technikailag képes használni a keresőprogramokat és a másolás/beillesztés lehetőségét a számítógépen. Megtalálják a szükséges információt, és legtöbbször képes dekódolni, akár saját szavaival is összefoglalni a lényegi részt. Azonban a forráskritika csak nyomokban jelent meg, nem igényelték az információ több oldalról való megerősítését, ellenőrzését. Ezen tapasztalatok hiányának ellenére mégis megbízhatónak érezték és értékelték a használt webhelyeket. Ezért a kutatás lehetséges folytatásában érdemes lenne megvizsgálni azt is, hogy a gimnáziumi korosztályban általánosan melyek a megbízhatóság kritériumai az információkeresésben.

¹³ A vizsgált gimnáziumban tanító magyartanárokkal való beszélgetésem során kiderült, hogy az órákon rendszeresen hivatkoznak a tanárok a Kulturális Enciklopédiára.

2.2. Képi tartalom értelmezése

„Az internet virtuális közege nagyon sok fiatal második otthonaként funkcionál, ahol több időt töltenek el, mint bárhol másutt. Mivel a média képes arra, hogy átformálja a nyelvet, az értékrendet, a ritmusérzéklet, az ízlést, a vágyakat, a hősöket, a tabukat, a művészetet és a műélvezetet, az alkotást és a befogadást egyaránt, a médianevelés a személyiségfejlesztés alapvető eszköze.”¹⁴



1. kép. Szelfiző nő

A választott kép által a képi nyelv, az értékrend, az ízlés és a tabuk megítélésének esetleges változására is választ kaphatunk. A fotón egy szelfit készítő nő van, háttérben egy koporsóval. Provokatív jelleggel a tanulóknak a kép funkcióját kellett megválaszolniuk. A szelfi jelentése önfotó, amit a fénykép készítője a kamerát maga elé tartva önmagáról készít el. A szelfi szó gyakoriságának nagy méreteket öltő elterjedése miatt a brit *Oxford szótár* szerkesztőbizottsága 2013-ban a szelfit az év szavának választotta.¹⁵

A válaszadók a felmérés során láthatóan meghökkentek a kép láttán, töprengést váltott ki bennük a hozzá tartozó kérdés. A nyolcadik évfolyamon szükség volt a funkció szó magyarázatára, de a fogalmak tisztázása után a legtöbb tanulónak (89%) volt véleménye a képről. Csupán csak néhányan kérdőjelezték meg, hogy valóban eredeti-e a fotó:

„Ez a kép teljesen irreális, ezért minden bizonnyal a kép készítője (lehet ez photoshop) túlzó módon akarta ábrázolni a selfie rengeteg bénaságát, életszerűtlenségét. Ha mégis csak komolyan gondolta az illető: »Végre meghalt a vagyonos öregem!«.”

¹⁴ Kerettanterv: Művészetek – Mozgóképkultúra- és médiismeret.

http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/3.2.14_media_9-10.doc. (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.)

¹⁵ <http://blog.oxforddictionaries.com/2013/11/word-of-the-year-2013-winner/> (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.)

Az egyéni válaszok miatt nehezen számszerűsíthetőek a kapott adatok, ezért tartalmuk szerint különböző kategóriákba csoportosítottam a válaszlelemeket. A tizenegy kategória (a „nem tudom”, „nem válaszolt” elemeket kihagyva) miatt a százalékos eredmények elaprózódtak. Az egymáshoz viszonyított sorrendjük viszont beszédes. A válaszadók közül a legtöbben úgy gondolták, hogy a szelfi alapvető funkciója az információközlés:

*„Az a funkciója hogy, a fiatal lány megossza másokkal h egy hozzátartozója elhunyt.”
„Szerintem, próbál magáról előnyös képet megosztani, hogy az ismerősei tudják, hogy ő most egy temetésen van (nem érzi át a helyzetet).”*

A képben provokációt, meghökkentést és egyfajta görbe tükröt is látni véltek:

*„Manapság igen népszerű, hogy bárhol és bármikor lefotózzuk magunkat. Minél több, annál jobb. Nem érdekes, hogy vásárolunk, falat mászunk vagy épp temetésen vagyunk...”
„A modern világ romlottságára való rámutatás, hogy a régi értékek és normák elfelejtődnek.”*

Továbbá felismerték a közösségi oldalakon való önreprezentáció szélsőségeit is, miszerint a cél:

„Mások figyelmének felkeltése. Csupán a »like szerzés« a célja.”...felrakja a facebook-ra hogy valaki temetésén a sírral pózol, a sírban talán híres ember van és így növelheti a lány népszerűségét a facebookon” „Valószínűleg nem a részvétét mutatja ki ezen a képen, feltűnést akar kelteni vele az interneten (közösségi oldalakon), híres akar lenni.”

A válaszadók egy része szerint a kép funkciója a boldogság, vidámság kifejezése:

*„Értelmetlen egy temetésen feltenni egy mosolygós képet, amikor mindenki gyászol. Talán azt akarja mutatni, hogy ő még ilyenkor is boldog.”
„A nő feltehetőleg a halott felesége és valamilyen okból örül, hogy férje elhunyt.”*

Hogy a kitöltők fantáziáját mennyire megmozgatta a temetésselfi, azt az alábbi vélemény bizonyítja:

„Szerintem ez a kép arra funkcionál, hogy reklámozzon valamit, például a temetkezési vállalatot.”

A bemutatott kategóriák is alátámasztják azt, hogy nincsenek általános szabályok a média-írásstudásra. Egy kép (médiaszöveg) üzenetének értelmezése nem kizárólagos. Megértése az alapvető kognitív képességeken túl függ az életkortól, a tájékozottságtól és a korábbi tapasztalatoktól is. Hiába ismerték fel a válaszadók a szelfit, mégsem mindenki számára bírt ugyanolyan jelentéssel. Ha személyesen ismerték volna a közlőt vagy a fotón szereplő nőt,

esetleg a képhez leírás is társult volna, akkor minden bizonnyal több egymáshoz hasonló reakció érkezett volna rá. Azonban így – mivel a digitális térben életszerű, hogy a sokadik megosztás után már nincsenek információk az eredeti kontextusról, mégis véleményezik és továbbosztják az adott tartalmat – számolni kell azzal, hogy egy képnek többféle értelmezése lesz, mint a műalkotásoknál.

Korosztályos különbség mutatkozott a fénykép készítőjének belső motivációjával érvelők és a szelfi jelenségről negatív véleménnyel lévők között. Míg a 8–9. évfolyamos tanulók egy része empátiát tanúsított a képen szereplő nő iránt olykor hozzáképzelt, hozzáértett háttértörténetekkel, addig a 11–12. évfolyamosok erős kritikával éltek, minősítő mondataikkal egyértelművé tették személyes elhatárolódásukat is. Előbbi megerősíti azt a feltevést, hogy a 14–15 éves korosztály világról való elképzelése még naiv képeket sejtet. Hiszékenységiük és jóhiszeműségük miatt nagyobb részben lehetnek kitéve az internet veszélyeinek, beleértve az elektronikus zaklatást (*cyberbullying*) is.

Bár ezt az összefüggést jelen kutatás nem mutatja ki, de érdemes lenne a jövőben megvizsgálni az alacsonyabb évfolyamon tanulóknál is a forráskritika hiánya és az internetes tartalmak iránti feltétlen bizalom közötti viszonyt. Amennyiben ezek között együttjárás mutatkozna, úgy mindenképpen átgondolásra érdemes például a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy évfolyambeli helye az oktatási folyamatban.¹⁶ Elképzelhető, hogy a diákok tizenegyedikes korára már elkéstünk egy-egy téma megbeszélésével, a világhálón már személyesen megtapasztaltak miatt pedig lerágott csontnak tűnhet elővenni egy útmutatóul szolgáló kérdést. Az alsóbb évfolyamokon valószínűleg az elméletben kigondolt célt szolgálná a tantárgy. Jelen kutatás azonban nem terjed ki ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására.

A válaszokból tehát következtethetünk arra, hogy a korábban tabunak számító témákról való beszéd a világhálón egyre inkább a nyilvános beszéd témák természetes része. A kérdőívkitöltők 89,1%-nak volt véleménye a kérdésről, tehát a kép felkeltette az érdeklődésüket, a példákból pedig látszik, hogy az internet tartalmainak sokféle olvashatósága, értelmezése lehet, amihez eligazodást és megbízhatóbb böngészést adhat, ha a tanulóknak alapvetően kialakul a forráskritika és a több helyről való tájékozódás igénye.

2.3. Internetes tartalom letöltése

A legösszetettebb és a vizsgálati körülmények miatt a leginkább időigényes feladat a Horányi Özséb slideshare.com-on található participációs elméletéről szóló diáslapos megszerzése és a kérdőívbe csatolása volt. Szándékosan olyan szerzőt választottam, akiről feltételezhető, hogy nem ismerik a tanulók és nem foglalkoznak vele a legismertebb oldalak, kizárva ezzel, hogy a diákok más forrásokból szerezzék meg a kért prezentációt. A tanulók bevallása szerint legtöbbjüknek az említett honlap is ismeretlen volt, a kitöltés során látták először.

Alhipotézisként azt fogalmaztam meg, hogy a tanulóknak a legnagyobb probléma a weboldalra történő regisztrálás lesz, ami a megadandó adatok miatt ellenérzést vált majd ki belőlük. Azonban a regisztráció csak technikailag okozott problémát. Közvetlenül két tanuló (2,7%)

¹⁶ A vizsgált gimnáziumban a hat évfolyamos oktatás miatt a tantárggyal 11–12. évfolyamon találkoznak a tanulók.

kérdezte meg a feladat közben, hogy miért kell regisztrálniuk, és hogy miért kell bizonyos adatokat megadniuk – a legtöbben kérdés és a feladat megkérdőjelezése nélkül regisztráltak az oldalra. A feladat teljesítéséhez nem volt szükség a regisztrációra, de csupán egyetlen fiú (tizenegyedikes, informatika fakultációra járó) oldotta meg regisztráció nélkül: a PrintScreen billentyűvel kimásolta a diákat és egy új diasorba illesztette be őket.

A *Netlike* kérdőívben közvetlen kérdés vonatkozott arra, hogy a regisztráció váltott-e ki belőlük valamilyen ellenérzést. A válaszadók több mint 60%-ának nem okozott problémát, hogy regisztrálnia kell egy ismeretlen oldalra.

Az internetsebesség lassúsága miatt többeknek nem sikerült teljesíteni a feladat minden részét. A diasort 32,43% (24 tanuló) töltötte le és csatolta a kérdőívhez, 4% (3 diák) óriás-fájlként osztotta meg velem, és 2,7% (2 diák) volt, aki ugyan nem töltötte le, de az ehhez szükséges linket alternatívaként elküldte e-mailben. A kutatásban résztvevők 60,81%-ának nem sikerült teljesíteni a feladatot. Akadt olyan, aki nem a megfelelő diasort csatolta, de a legtöbben a letöltésnél maradtak le, hiszen a rendszer nem bírta el az összes, közel azonos időpontban elindított letöltéskérést.

Összességében elmondható tehát, hogy a tanulók egy kivétellel könnyedén megtalálták a megadott honlapon a feladatban szereplő diasort. Azonban a regisztrációnál és a letöltésnél, valamint a feltöltésnél is akadtak bizonytalanságok, aminek oka elsősorban a lassú internetkapcsolat volt. A kezelőfelület szokatlansága is hozzájárulhatott a nehézségekhez, és az angol nyelv is zavarba ejthette az alsóbb évfolyamosokat. Mint látható a tizenegyedikes fiú esetében, kreatívan is meg lehetett oldani a feladatot anélkül, hogy ki kellett volna szolgáltatni bizonyos személyes adatokat. Azonban az is kérdéseket vet fel, hogy miért nem kérdőjelezték meg többen a regisztráció szükségességét. Egy későbbi kutatásban ezekre a kérdésekre is érdemes visszatérni.

2.4. Véleménynyilvánítás és attitűd a digitális térben

A tanulóknak a világhálón is különbséget kell tudniuk tenni a fikció és a valóság között, valamint ismerniük kell a különböző stílusrétegeket, a chatnyelv sajátosságait ahhoz, hogy bizonyos szövegtípusokat megfelelően tudjanak értelmezni és előállítani a digitális térben. A közösségi oldalak térhódításával kiszélesedett a véleménynyilvánítás eszközeinek tárháza, így akár egy kattintással is ki lehet fejezni az egyetértést vagy épp az ellenkezőjét.

A közösségi oldalak lehetőségeit alapul véve a Jules Bianchi Formula-1-es pilóta balesetéről szóló hír és az ebből készült videós poszt által modelleztem a véleménynyilvánítást a digitális térben.¹⁷ A hír kiválasztásában többek között az is szerepet játszott, hogy vajon a negatív hír is érhet-e lájkokat, valamint általánosan kinek mit jelent a lájk?

A válaszadók 74,32%-a nem lájkolná ezt a hírt. 30%-uk azzal indokolta, hogy egy balesetet semmilyen körülmények között sem lájkolna:

¹⁷ <http://www.nemzetisport.hu/fl/video-borzalmas-volt-a-beccsapodas-bianchi-balesete-2368161> (Utolsó megtekintés: 2017. nov. 9.)

„Nem lájkolnék egy ilyen balesetet, szerintem sértő lenne.”

„Nem vagyok hajlandó balesetet »like«-olni, ha sajnálom az esetet, vagy részvétet nyilvánítok, de attól még az semmiképp sem tetszik.”

„Kárörömről tenne tanúbizonyságot ennek a felvételnek a lájkolása.”

A „nem lájkolók” 9%-a az indoklásában a sportág iránti nemtetszését fejezte ki. 18%-ukat nem érdekli a téma vagy kifejezetten unalmasnak találja a posztot. Egy tanuló azzal indokolta választát, hogy semmit nem szokott lájkolni a közösségi oldalakon. A válaszadók 16,3%-a valamilyen formában személyes problémáját fogalmazta meg az indoklásban.

A tanulók 25,68%-a lájkolta a posztot, többségük szerint ezzel együttérzésüket fejezik ki a sportolónak:

„Azért likolom, mert ezzel adok neki erőt!”

„A like-kal támogatom őt a felépülésben. Nem azt jelenti, hogy tetszett ahogy balesetet szenvedett.”

Voltak olyan válaszadók, akik a „nem lájkolók” szempontjaival megegyezően, de ellentétes véleménnyel a Formula–1 sport szeretetével, a videó látványosságával, a hír érdekességével indokolták a lájkot. Vagyis arra sincs általános szabály, sem kollektív megegyezés vagy íratlan norma, hogy mit illik és mit nem illik lájkolni a digitális térben. Éppen ezért a poszt és a rá adható reakciók értelmezésében is hasonló eredménnyel találkozunk, mint a koporsóval szelfiző nő esetében. A válaszadók egy részének ebben az esetben a lájk az együttérzést jelenti, míg másoknak a sértést.

A közösségi oldalon való véleménynyilvánítás egy aktívabb lehetősége a poszt megosztása. Az előző eredményekkel összhangban a válaszadók csupán 17,5%-a (13 tanuló) osztaná meg oldalán ezt a hírt, 82,4% (61 tanuló) pedig nem. Utóbbiak indoklásában általános volt, hogy egyáltalán nem szoktak megosztani híreket, vagy csak a saját életükkel kapcsolatban posztolnak az oldalukon. De a tömeghatás és a homlokzatvesztéstől való félelem is fellelhető néhány válaszban. Tehát a megosztás motivációja is egyénfüggő. Befolyásol a csoportdinamika és az, hogy a megosztás mennyire illik bele a magunkról kialakított képbe vagy szerepbe, továbbá befolyásoló tényező a mások nézőpontjába való beleilleszkedés is („Vajon érdekelné-e őket az adott hír?”).

Ha egy hagyományokban gondolkodunk, akkor a felhasználó szempontjából a legnagyobb aktivitást a poszthoz való komment hozzáfűzése jelenti. A hozzászólással lehet leginkább kifejezni önálló, személyes véleményünket, hiszen ekkor már nem elég egyet kattintani: mondatokba kell önteni a gondolatainkat. Éppen ezért talán nem meglepő, hogy 83,7% biztosan nem kommentelné a történetet, 8,1% igen, 8,2% pedig bizonytalan a kérdésben, de ha kommentelné, akkor együttérzését fejeznék ki:

„Talán. Ha igen akkor azt írnám hogy kitartást!” ; „Max. hogy R.I.P.”; „Részvétem, jobbulást”; „Remélem mihamarabb felépül és újra versenyezhet!”; „Fontos, hogy nagyon vigyázzunk magunkra!!!”; „:(I hope he will be O.K.”; „#Jules_Bianchi”.

A motiváció tekintetében a különbség a nemek arányában mutatkozott meg: a fiúk 69,04%-a a tartalmat helyezte előtérbe, míg 26,19% fejezte ki azt, hogy leginkább a személy befolyásolja. Ezzel szemben a lányok 18,07%-a dönt a kommentelés mellett csak a tartalom alapján, és 75%-uk a személytől vagy az oldaltól függően. Abban mindkét nem egyetértett, hogy a tartalomtól függetlenül automatikusan nem kommentelnek a posztok alá. Azonban nem ismeretlen jelenség a világhálón, hogy felhasználók felületes olvasással vagy olvasás nélkül nyilvánítanak véleményt adott témáról. A lájkolás motivációjában is hasonló az eredmény: a fiúk 78,57%-a lájkol a tartalomtól függően, 16,06%-a elsősorban a személytől függően. A lányoknál ez az adat kiegyenlítettebb a komment motivációjához képest: 40,62%-ukat befolyásolja elsőként a személy és az oldal, 56,25%-ukat pedig a tartalom.

A közösségi médiafelületen való aktivitás különböző formáiról is megoszlanak a vélemények. Mivel nem alakult ki egységes norma és szokás ezekben a kérdésekben, ezért mindenki a saját tapasztalataira, saját értékrendjére hagyatkozik az aktivitással kapcsolatban. A kommentekből látszik, hogy egy ilyen jellegű (baleset, halál stb.) kérdésben a korosztályban még alapvetően az együttérzés dominál és nem az ítélkezés. A chatnyelv (emotikonok, rövidítés stb.) és a közösségi média nyelvének néhány jegye (pl. *#hashtag*) is fellelhető. Felvetődik a „R.I.P.”-hozzászólás kapcsán, vajon tudta-e a hozzászóló, hogy a pilóta balesetet szenvedett, de nem halt meg.¹⁸ Elképzelhető, hogy a tanuló a szó jelentésével nem volt tisztában, hiszen ezt a formát főként halálesetben szokták alkalmazni („*Rest in peace.*” – „Nyugodj békében.”). A Nemzeti Sport Online Facebook-oldalán¹⁹ több hozzászóló is hasonlóan így nyilatkozott a hírről, ami előfeltételezi, hogy nem kattintottak bele a cikkbe, csak a fotó és a cím alapján szóltak hozzá a témához. Az internet nyelvének értése és használata szintén további kutatási kérdéseket vethet fel.

3. Az eredmények összefoglalása

3.1. Médiatudatos fogyasztók vagy tudatlan áldozatok?

A Magyarországon érvényben lévő Nemzeti alaptantervben meghatározott egyik alapvető cél a tanulók médiatudatosságára való nevelése. A hatáselméleti kutatásokból ismert, hogy a média mindig is hatással volt az emberekre, de az annak mértékétől és milyenségéről való elméletek a kezdetektől megosztották az ezzel foglalkozó iskolákat. Éppen ezért a mai napig sok kritika éri mind a média működését, mind a fogyasztók reakcióit. A tanárookra ezzel az a nehéz feladat hárul, hogy megtanítsák a fiatalokat a folyamatosan változó, megújuló média és technika tudatos fogyasztására. Ez egyfajta bizonytalanságot ébreszt, amelyet a mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgyban a megfogalmazott célok alapján fel lehet oldani.

¹⁸ Jules Bianchi 2014. október 5-én szenvedett balesetet a Japán Nagydíjon. Kilenc hónapig feküdt kómában, 285 nappal balesetét követően hunyt el 2015. július 17-én. A Like-oltam felmérést 2014 november és decembere között végeztém.

¹⁹ <https://www.facebook.com/nsonline/posts/10152756641811941> (Utolsó meglejtés: 2017. nov. 9.)

A felmérésben a tanulóknak egy feladatsort kellett kitölteniük, amely információkeresést, képi tartalom értelmezését, internetes tartalom megkeresését, letöltését és csatolását, véleménynyilvánítást és egy adott probléma megoldását várta el tőlük. Vizsgálatom középpontjába az alábbi kérdés került: a tanulók rendelkeznek-e az internettel és használatával kapcsolatos előírt ismeretekkel, valamint ezeket képesek-e megfelelően alkalmazni a gyakorlatban? Megfelelő alkalmazáson a szükséges és elégséges internethasználatot értettem.

A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a válaszadók ismerik és alapvetően tudják használni a legelterjedtebb keresőoldalakat, azonban a forráskritika a legtöbb esetben nem érvényesül, hiszen a kérdőívkitöltők jelentős része szó szerint, olykor értelmezés nélkül vett át információkat a találati lista weboldalairól. Egynél több forrásból mindössze 4,05% dolgozott.

A kopsorsóval a háttérben szelfiző nőt ábrázoló kép értelmezésénél inkább az évfolyamok között, mint a két nem tekintetében volt érezhető a különbség. A fiatalabbak (8–9. évfolyam) igyekeztek empátiát tanúsítani a kép készítőjével, és többen olyan elemeket is bevontak az értelmezésbe, amelyet nem tartalmazott közvetlenül a fotó, míg az idősebbek olykor nem rejtették véka alá éles kritikájukat vagy humorukat. Sokféle kreatív megoldás érkezett a szelfi általános és konkrét funkciójára, de érezhető volt a bizonytalanság.

A Formula–1-es pilóta, Jules Bianchi balesetéről szóló videós hírre való reakálás alapján elmondható, hogy az értékrendek és gondolatok merőben eltérőek, aminek oka az egységes normarendszer hiánya lehet. Többen úgy gondolták, a lájkkal együttérzésüket fejezik ki a sportoló mellett, mások épp az ellenkezőjéről nyilatkoztak, szerintük sértő egy ilyen negatív tartalmat lájkolni. Ez pedig újabb kérdéseket vet fel a közös fogalomról: kinek mit jelent a lájk? A korosztály válasza pedig az volt, hogy ez szituációfüggő. A lájk olykor a személy/oldal/tartalom kedvelése, a közös értékrend kifejezése, együttérzés kifejezése, de néha csak egy gesztus. Az viszont egyértelműen látszik, hogy a tabutémák egyre kevésbé titkolt dolgok, nyitottá válnak a digitális térben, így könnyebben nyilatkoznak róluk az emberek.

Ahogy korábban láttuk, az ismeretlen oldalra történő regisztráció nem okozott ellenérzést a tanulóknak, de a feladat megoldása (letöltés, csatolás) már annál több nehézséget jelentett nekik. Ez részben az iskolai internetsebességnek tudható be, mert a regisztráció alatt és azt követően nem mindig töltődött be a kért oldal, ami korlátozta a munkát. A letöltendő diasort szinte mindenki megtalálta, de csak 32,43% (24 tanuló) töltötte le és csatolta a kérdőívhez. Csupán egyetlen diák oldotta meg a feladatot regisztráció nélkül. A tanulók minden bizonynyal rendelkeztek a feladat megoldásához szükséges előzetes ismerettel és kompetenciával, azonban nem ismerték fel azok alkalmazhatóságát.

Elmondható tehát, hogy a vizsgált korosztály birtokában van az alapvető ismereteknek, képességeknek és készségeknek az internet használatával kapcsolatban, azonban nem minden helyzetben ismerik fel azok alkalmazhatóságát. „Tudatlan áldozatnak” közvetlenül nem nevezhetőek a téma szempontjából, azonban a „tudatos médiafogyasztó” megnevezés sem illik rájuk a már említett bizonytalanságok miatt.

A kapott információk alapján azonban érezhető, hogy bizonyos kérdések és témakörök megbeszélése elkésettnek tűnik 11–12. évfolyamon. A forráskritika igényét érdemes az alsóbb évfolyamokon kialakítani, így tudatosabbá tenni a diákokat és fejleszteni a kritikai érzéket.

Bár a chatnyelv jellemzői előkerülnek más tantárgyakon is, a közösségi média teremtette világról szintén hasznos volna már 8–9. évfolyamon tanulni.

A Facebookra való regisztrálás hivatalos alsó korhatára 13 év, így számolni kell azzal, hogy a tanulók már viszonylag korán a digitális világ ezen területén is megjelennek. Önképük egészséges fejlődése miatt pedig nem elhanyagolható a közösségi oldal előnyeinek, hátrányainak tisztázása és az onnan kapott visszajelzések megfelelő értelmezése, közös feldolgozásának tudatosítása. Így a 11–12. évfolyamon a korosztály igényeinek jobban megfelelő témákra lehetne hangsúlyt fektetni, ami a tantárgy diákok általi nagyobb megbecsüléséhez is hozzájárulna.

A tantárgyakba épülésével elő lehet segíteni a médiatudatosság szükséges és elégséges megvalósulását. A média előnye, hogy könnyebben lehet általa aktivizálni a tanulókat, mivel az előkerülő példák általában közelebb állnak a gyerekek tapasztalataihoz, több lehetőséget adva a hagyományos tanulószerepből való kilépésre. (*Horváth 2013:20*)

Aczél Petra azt tanácsolja, hogy amikor lehetőségünk van rá, az oktatásban frissítsük fel tantárgyi példáinkat. Így akár egy nagy gazdasági botrány vagy siker médiainformációk által megérthető lehet a matematikaórán. A friss, tudományos hírekre való hivatkozással bármelyik órán bármelyik témánkat felvezethetjük. Egy dolgot kell kiemelten szem előtt tartanunk: amikor diákjaink véleményt formálnak vagy állást foglalnak a kérdésben, mindig kérdezzük meg tőlük, honnan származik a tudásuk, melyik médiumra milyen megbízhatósággal és pontossággal alapozzák véleményüket. A nyelvtanulásban például a *quizlet*-típusú online szótárprogramok segíthetnek az érett újmédia-használathoz. Talán meglepő, de Aczél a testnevelésórán is meglátta a médiatudatossággal történő összekapcsolhatóság lehetőségét. Jogosan felvetődő és órai keretek között is megtárgyalható kérdés, hogy vajon jó-e fülhallgatóval a fülünkben, másokat nem hallva, észlelve futni, tornázni, sportolni. De akár arról is lehet beszélni, hogy egy-egy zenei műfaj és közvetítő médium milyen mozgásokat idézhet elő, milyen mozgáskultúrát keretezhet. (*Aczél 2013: 44*)

3.2. A kutatás lehetséges folytatása

A kapott információk és eredmények alapján a tanulók tudásának és képességeinek feltérképezésére egy specifikusabb kérdőív és feladatsor elkészítése lenne a legcélravezetőbb, azonban ehhez további információgyűjtésre van szükség. A feltérképezés után egy új, több összetevőt felmérő feladatsorral (információk csoportosítása, online szövegek alkotása, különbségek érzékelése) konkrétabb eredményeket lehetne kapni a tanulók meglévő kompetenciáiról.

A kérdőív feladataira a tesztidőszakban tapasztalt átlagos megoldási idő alapján körülbelül negyven percet szántam, azonban a tényleges adatfelvételkor a ráfordított idő elérte a 60–80 percet is. Ennek egyik oka az iskolai diákháló sebessége volt. A tanulók többször jelezték, hogy a rendszer túlterheltsége miatt²⁰ nem töltenek be a kért oldalak, lassan reagálnak a számítógépek. Ezt alátámasztja az is, hogy amikor csupán nyolcan dolgoztak a feladatsoron a tanteremben, nem okozott problémát a sebesség, a kérdőív kitöltése 30–45 perc alatt megtörtént. A későbbiekben érdemes ezt is figyelembe venni.

²⁰ Egy időpontban átlagosan 14–18 tanuló töltött ki kérdőívet, ami miatt az internetsebesség jelentősen lelassult.

Amennyiben alkalmas a probléma felmérésére a teszt, úgy nagyobb mintára kiterjesztve, fővárosi és vidéki kontrollcsoportokkal kiegészítve lenne érdemes megismételni a kutatást, illetve új hipotéziseket felállítani. Hosszútávon ezáltal könnyebben lehetne strukturálni az előírt célokat és tananyagot, hogy a tanulók a korosztályuknak megfelelő olyan tudást kapjanak, amit érdeklődéssel fogadnak.

Érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a megbízhatóság kérdésére, és korosztályonként tesztelni, hogy mely életkorban mitől függ a digitális hitelesség. A forráskritika igényének hiányát és ennek okait elsősorban tájékozódó jellegű interjúkkal lehetne felmérni egyénileg és csoportosan, majd a kapott adatok alapján továbbgondolni a kutatáshoz legmegfelelőbb eszközöket.

A médiaműveltség felmérésének hosszú távú célja, hogy a tanulók a középiskolában a társadalomban való boldoguláshoz hasznos gyakorlati oktatásban részesüljenek. Ennek eredménye lehet, hogy valóban tudatos és megfontolt önálló döntéseket hozó, gondolkodó felnőttekké váljanak, akik kellő kritikával és annak igényével viszonyulnak folyamatosan változó környezetükhöz. Nem utolsósorban olyan felnőttekké, akik nyitottak az újra, de véleményüket megalapozott érvek mentén nyilvánítják ki, és a helyzethez illő stílusban fogalmazzák meg. Mindezek birtokában képesek lesznek alkalmazkodni majdani gyermekeik világához, és ennek tudatában továbbörökíteni tudásukat, valamint tapasztalataikat.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra (2010): *On-lények: az új média szerepe a (gyermek-) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája”*. In: Gabos E. (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. V. Kobak Könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, 253–261.
- Aczél Petra (2013): *Médiaműveltség*. In.: Pálfi Erika szerk.: *Médiatudatosság az oktatásban (konferenciakötet)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 39–44. http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatasban.pdf.
- Böröcz István (2013): *Funkcionális és digitális analfabetizmus*. In.: Pálfi Erika szerk.: *Médiatudatosság az oktatásban (konferenciakötet)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–33. http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatasban.pdf.
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. HSA. ÚMK. ZSKF, Budapest.
- Herzog Csilla (2007): *A médiaműveltség (media literacy) fogalma és értékelésének lehetőségei*. Fejlesztő pedagógia, 2007/6.
- Herzog Csilla (2013): *A médiatudatosság vizsgálata fókuszcsoportos technikával és drámapedagógiai módszerrel*. In.: (János Tibor szerk.): *Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben*. 267–274. <http://www.irisro.org/tarstud2014kotet/34HerzogCsilla.pdf>.
- Herzog Csilla, Racskó 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>

- Horváth Zsuzsanna (2013): *A médiatudatosságra nevelés*. In.: Pálfi Erika szerk.: *Médiatudatosság az oktatásban (konferenciakötet)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17–24. http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatásban.pdf
- Klenovitsné Zóka Tünde (2011): *Digitális nemzedék, megváltozott pedagóguskompetenciák (tananyag)*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. Elérhető az interneten: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/index.html (Utolsó megtekintés: 2014. okt. 29.)
- Kósa Éva (2008): *Védelem vagy felkészítés?* In.: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Budapest: Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület (pp. 66–78).
- Martuncsik Géza (2011): *Az internet használatának rejtett veszélyei, avagy mi az, amire a felhasználó nem készül?* In: Gabos E. (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. VI. Kobak Könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, 121–123.
- Morley, D., Robins, K., (1997): *Spaces of identity. Global media, electronic landscapes and cultural boundaries*. Routledge Kiadó, London and New York.
- Nagy József (2010): *A személyiség kompetenciái és operációs rendszere*. Iskolakultúra, 2010/7-8 3-21. Elérhető az interneten: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-7-8.pdf>
- Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001. okt.). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Share, J., Jolls, T., Thoman, E. (2007, szerk.): *Five Key Questions That Can Change the World*, Center of Media Literacy.
- Szjártó Imre (2001): *A média tantárgy a magyar közoktatásban*. Médiakutató 2001 tél http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatásban
- Szőke-Milinte Enikő (2009): *A média hatása a gyermek személyiségére avagy szükség van-e médiapedagógiára?* Mester és Tanítvány, 2009. május. 22. sz. 11–21.

Weboldalak

- A MediaSmart Hungary Oktatási Közhasznú Nonprofit Kft. (2007) Médiatudor program hivatalos weblapja <http://www.mediatudor.hu/>
- Abonyi-Tóth Andor előadása: <http://abonyita.inf.elte.hu/digkomp20100225.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. okt. 29.)
- Dr. Kósa Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében* www.mediatudor.hu/download/tudastar_szakirodalom_kosa.doc
- Európai Bizottság (2012): *Digitális menetrend: a gyermekbarát, biztonságos internet új európai stratégiája*. In: Brüsszel, 2012. máj. 2. http://ec.europa.eu/magyarország/press_room/press_releases/20120502_digitalis_menetrend_gyermekbarat_hu.htm

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2012): *Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8–14 éves gyerekek médiahasználati szokásai*. http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/Kid-Comm2_tanulmany.pdf

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2014): *Gyermekvédelmi Internet-kerekasztal 1/2014. (III. 12.) számú döntése*. http://nmhh.hu/dokumentum/162717/kerekasztal_ugyrend.pdf

Safer Internet (2013) Safer Internet program hivatalos magyar weblapja: <https://saferinternet.hu>

Safer Internet program hivatalos nemzetközi weblapja: <http://www.saferinternet.org/>