

ELTE TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT

SZERKESZTETTE

KÁROLY KRISZTINA és  
PERJÉS ISTVÁN

# TANULMÁNYOK A TUDÓS TANÁRKÉPZÉS MŰHELYEIBŐL

DISZCIPLÍNÁK TANÍTÁSA — A TANÍTÁS DISZCIPLÍNÁI

1.



ELTE EÖTVÖS KIADÓ  
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 1.  
TANULMÁNYOK A TUDÓS TANÁRKÉPZÉS MŰHELYEIBŐL

## **SZERKESZTŐBIZOTTSÁG**

### **ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar**

Papp Gabriella

### **ELTE Bölcsészettudományi Kar**

Bodnár Gábor, Borsodi Csaba, Dobszay Tamás, Feldné Knapp Ilona,  
Frank Tibor, Gonda Zsuzsa, Molnár Gábor Tamás, Raátz Judit

### **ELTE Informatikai Kar**

Zsakó László

### **ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

Garai Imre, H. Nagy Anna, Halász Gábor, Hunyady György,  
Lévai Dóra, M. Nádasi Mária

### **ELTE Természettudományi Kar**

Homonnay Zoltán, Horváth Erzsébet, Kárpáti Andrea, Michaletzky György,  
Radnóti Katalin, Szalay Luca, Tasnádi Péter, Vancsó Ödön

### **ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium**

Garam Ágnes, Munkácsy László

### **ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium**

Molnár Katalin, Nyakas Tünde

### **ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium**

Csapodi Zoltán, Schróth Ágnes

### **ELTE Tanárképző Központ**

Balogh Andrea

Angol nyelvi lektor: Hoffmann-né Dobai Dorothy Kinga

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 1.

TANULMÁNYOK  
A TUDÓS TANÁRKÉPZÉS  
MŰHELYEIBŐL

Szerkesztette  
KÁROLY KRISZTINA és PERJÉS ISTVÁN

Budapest, 2015





Lektorálás: a szerkesztőbizottság tagjai

© Szerkesztők, szerzők 2015

ISBN 978-963-284-611-8

ISSN 2416-2957



[www.eotvoskiado.hu](http://www.eotvoskiado.hu)

Felelős kiadó: az ELTE Tanárképző Központ főigazgatója

Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Kiadói szerkesztő: Gaborják Ádám

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

Tördelés: Windor Bt.



# TARTALOM

Előszó .....	7
1. A TANÁRKÉPZÉS MINŐSÉGEI	
Bárdos Jenő: A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárookra.....	11
Frank Tibor: Tudós tanárok emlékezete.....	34
Gloviczki Zoltán: Ember, és.....	46
Medgyes Péter: Mi fán terem a tudós tanár? .....	55
Papp Gabriella: Gyógypedagógus szerep, tanárság, tudományosság.....	61
Tasnádi Péter: Motiváció, interpretáció, empátia .....	77
Zsakó László: Informatikai tantervemélet? .....	92
2. TANÁRKÉPZÉS, TUDOMÁNY, OKTATÁSPOLITIKA	
Barátné Hajdu Ágnes – Németh Katalin – Boda Gáborné Köntös Nelli: Az osztatlan könyvtárostanárra mesterképzési szak indításának kihívásai az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetében .....	115
Chrappán Magdolna: Mit kutat a „tudóstanár”?.....	132
Gál Gyöngyi: A romániai tanárképzés helyzete.....	150
Lükő István: A tanárképzés szervezetrendszeri sajátosságai.....	159
Útóné Visi Judit: Megújuló hagyományok – tanárképző központ az Eszterházy Károly Főiskolán.....	176
3. A TANÁRI HATÉKONYSÁG INTÉZMÉNYI KÖRNYEZETE	
Balázs László: Pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak vizsgálata.....	185
Csapodi Csaba: A GEOMATECH projekt pilotprogramjának bemutatása.....	204
Farkasné Ökrös Marianna – Murányi Zoltán: Magister non nascitur, sed fit .....	220
Gulyás Enikő – Nagyné Klujber Márta – Racsko Réka: A táblagépek hatása az osztálytermi munkára: egy videós interakcióelemzés lehetőségei és kihívásai.....	231
Kautnik András: Tanulói autonómiaürelkvések mint a tanárképzés új kihívásai.....	245
Radnóti Katalin – Nagy Mária: A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés gyakorlata ....	252

## TARTALOM

### 4. A TUDÓS TANÁRSÁG TÖRTÉNELMI EMLÉKEZETE

Csiszár Gábor: Irodalmi tehetséggondozás a Fasori Gimnáziumban kilenc évtizede, Faludy György példáján .....	267
Daragó Rita Laura: Bartalus István munkássága .....	276
Garai Imre: A tudós tanár szerepének megformálódása a magyar oktatásügyben .....	297
Raácz Judit – Fábiánné Kocsis Lenke: Fábián Zoltán pedagógiai munkásságának üzenete .....	309
Sanda István Dániel: Trefort Ágoston szerepe a népoktatás és a szakképzés 19. századi megújításában .....	320
Zsinka László: Középkorai történelem tankönyveink ókor- és középkorképe .....	332
ABSTRACTS .....	341
AUTHOR INFORMATION .....	350
TÁRGYMUTATÓ .....	355
NÉVMUTATÓ .....	359

# ELŐSZÓ

A *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* sorozatcímet viselő köteteinkkel egy olyan, évente megjelenő szakmai/tudományos és lektorált, az elméletet és a gyakorlatot egyszerre reprezentáló tanulmánykötet-sorozatot indítunk útjára, amelynek fókuszában a tudós tanár képzéséhez, s azon belül különösen a szakmódszertanhoz kapcsolódó jó gyakorlatok, valamint elméleti és empirikus kutatások állnak. A kötetek indításának háttérében több fontos motívum húzódik meg. Egyik az, hogy a tanárképzés 2013 szeptemberében át/visszaállt az osztatlan formába, ami számos szakmai, tartalmi, tudományos és szervezési kérdés megoldását, újragondolását tette és teszi szükségessé. A másik, szintén lényeges ok a szakmódszertan és a szakmódszertani kutatások eredményeinek és az oktatásban/képzésben megvalósuló jó gyakorlatoknak a „láthatóvá tétele”. Nem titkolt szándékunk, hogy könyvsorozatunk révén ahhoz is hozzájárulhassunk, hogy olyan tanárokat képezünk, akik szaktárgyuknak szakavatott művelői és rendelkeznek azzal a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani tudással, amelyet kulturális, társadalmi és gazdasági környezetük elvár tőlük.

A magas szakmai és tudományos színvonal biztosítása érdekében a szerkesztők munkáját az ELTE osztatlan tanárképzésben érintett öt karát (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Bölcsészettudományi Kar, Informatikai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Természettudományi Kar) és három gyakorlóiskoláját (ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium) képviselő szerkesztőbizottság segíti. Ily módon, ahogy az osztatlan tanárképzésünk, úgy e kötetek is szoros összefogásunk eredménye. A kötetekben megjelenő tanulmányok anonim lektorálási folyamaton mentek keresztül, amely során minden dolgozatot két lektor bírált egymástól függetlenül.

A jelen kötet a *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből* címet viseli, és elsősorban az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központja által 2014. november 10–11-én rendezett „Tudós tanárok, tanár tudósok – konferencia a minőségi tanárképzésről” című, hagyományteremtő szándékkal életre hívott konferencián elhangzott előadások alapján készült dolgozatokra épül. A konferencia a Magyar Tudományos Akadémia által szervezett Magyar Tudomány Ünnepeinek 2014. évi rendezvényei között szerepelt. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem és konzorciumi partnere, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, *Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért* című projektje is ugyanezen tanácskozás keretében rendezte meg azt a konferenciáját, amely a műveltségterületeken is túltekintő tananyagfejlesztés tartalmi és módszertani lehetőségeit tárgyalta „Ember a természetben és a társadalomban” címen. Ezért a kötetben helyet adtunk azoknak a tanulmányoknak is, amelyek ezzel a témával foglalkoznak.

## ELŐSZÓ

A kötet szerkesztői köszönetet mondanak a Szerkesztőbizottság tagjainak a tanulmányok lektorálása során készített szakszerű, konstruktív és részletes bírállataikért, amelyekkel segítették a szerzők munkáját és nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a könyvben magas színvonalú írások jelenhessenek meg. Köszönjük Balogh Andreának, az ELTE Tanárképző Központja tudományszervezési és pályázati ügyek koordinátorának a lektorálási és szerkesztési folyamat során végzett fáradhatatlan és precíz munkáját. Hálásak vagyunk Hoffmann-né Dobai Dorothy Kingának is, az angol szerzői bemutatások és absztraktok nyelvi lektorálásáért. Külön köszönettel tartozunk az ELTE Eötvös Kiadónak a rendkívül igényes kiadói szerkesztőmunkáért.

Budapest, 2015 június

*Károly Krisztina és Perjés István*

# 1. A TANÁRKÉPZÉS MINŐSÉGEI



# A TANÁRI LÉT DIMENZIÓI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TUDÓS TANÁROKRA

(Pedagógiai ars poetica)

BÁRDOS JENŐ

Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar

## ABSZTRAKT

Számos területen tudós és ezt bizonyító, az oktatásban és a nevelésben rendkívül hatékony, növendékei számára emlékezetes és generációkon át nagy hatású, (többnyire férfi) tanári személyiséget vizsgáltunk virtuálisan (hiszen már nincsenek velünk), akik felmutatott tulajdonságaik tükrében egy kihalófélben lévő faj utolsó egyedeinek tűntek. Vannak, vagyunk túlélői hivatásunk jelen megpróbáltatásainak, örömmel hordozzuk szellemi örökségüket. A bármilyen nemű túlélők, a manapság gyakran rejtőzködő tudós tanárok osztálytermek gondosan behajtott ajtóinak mögött, egyedi diákközösségeik odaadó együttműködésével, együtt sértik meg a nyilvánosság és a tapasztalat átadásának ősi parancsát (természetesen vannak kivételek). A tudós tanárok által életre keltett transzcendentális szellemi állapotok átélhetőségének kiváló okait és jellemzőit veszi sorba a szerző, hogy bebizonyítsa: századok jönnek, mennek, de a tudós tanári személyiség egyedisége, szellemi kisugárzása velünk marad, amíg eszmélkedni képesek vagyunk.

## 1. BEVEZETÉS

Az iskolai téri idő és a hozzá kapcsolódó véletlenszerűségek nem kedveznek a nevelési folyamatok tervezhetőségének. A többségükben régi épületek és elavult berendezések, a véletlenszerű osztálybeosztások (betűrend, évjárat, kerület, régió stb.), az órarend mint öntörvényű logisztikai csoda (és még számos más körülmény) bebiztosítják, hogy mind a diákok, mind a tanárok válogatás vagy szűrés nélkül kerüljenek véletlenszerű csoportokba/csoportokhoz, ahol megnyilvánulásaik kezdetben aligha léphetnek túl a happening szintjén. Ez persze nem mindig van így, csak túl gyakran – ezért a hasonlóság az orvosi klinikum és a nevelési (iskolai) praxis között megdöbbentő. A véletlenszerűségeknek ebben az útvesztőjében miként válhat kivezető úttá a humán tényezők összefogása?

A magyar pedagógiai hagyományban szükségtelen felfedezni az emberi tényező fontosságának (és azon belül a tanár primátusának) hangsúlyozását (WESZELY 1923: 310–314; TETTAMANTI 1932: 213–227), mert az mindvégig szerepelt. Azóta (BÁRDOS 1985), és manapság is sokan így vélekednek, ezért ez a felfogás, újabban globálisan is (MCKINSEY-jelentés, MOURSHED–CHINEZI–BARBER 2007 és 2010), inkább divatjelenség, mint valódi újdonság. A tanári szerepek irodalmi vagy filmes megjelenítései természetesen az egzotikus figurákat preferálják; a neveléstörténet és a tanárkutatás (pl. TALIS 2009) viszont egyre részletesebben, didaktikai szempontból is átélhető módon foglalkozik kiemelkedő tanári személyiségek munkásságával, hatásával (pl.: *Tudós tanárok, tanár tudósok*; illetve



*Mesterek és tanítványok* könyvsorozatokat, OPKM 2000 óta). Egyelőre úgy tűnik, hogy kimarad a még élő, jelentős tanáregyeniségek élményeinek és tapasztalatainak ízléssel és szakértelemmel irányt mutató begyűjtése, akár az „oral history” módszerével is.

Jelen sorok szerzője (és kortársai) még jelentős számban találkozhattak fővárosi vagy vidéki gimnáziumokban olyan tudós férfiakkal és nőkkel (a felsorolás sorrendjében 3:1 arányban), akik kiemelkedő szakképzettségük, az intézmény hagyománya és hírneve, vagy éppen a politikai körülmények miatt kerültek oda. Jellemzően – ott és akkor – elsősorban tanárnak tekintették magukat, műveltséget hordozó és átadó értelmiséginek. (Így például a hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnáziumban Németh László orvos, író és „mindenes” tanár egykori kollégái: Sipka Sándor [latin], Sipka Sándorné [modern idegen nyelvek], Körtvélyesi László [biológia], Hajnal Imre [matematika], Grezsa Ferenc [magyar] és így tovább.) Tudományos munkásságuktól függetlenül ezek a kiemelkedő személyiségek elsősorban jellemükkel neveltek, ami szintén tudatosan vállaltnak tekinthető a magyar pedagógikum hagyományaiiban (FINÁCZY 1935: 160–162, 1937: 60–63).

Újabban olyan érzéseink támadhatnak, hogy a presztízsvesztéssel, kontraszelekcióval sújtott, sokrétű gyanakvással szemlélt, „improduktív” tanári pályáról eltűnnek a tudós tanárok, mint hátrányos helyzetű, sehogyan sem védett, kihalóban lévő faj, akiknek neveléstörténeti és tantárgy-pedagógiai tanulmányozása régészeti feltáráshoz hasonlatos. Manapság egy-egy tudós tanár fellelése (bárhol rejtőzködnének is) jótékony, szellemi-környezetvédelmi cselekedet, amely ritkán nyeri el méltó jutalmát. Ugyanakkor a megkésve formálódó magyar pedagógus-életpályamodell lehetőségekkel kecsegtet, szirénhangokat hallat. A kiválasztás szempontjaihoz kívánunk hozzájárulni, amikor javaslatainkat előterjesztjük a jelen helyzetről és azon túl is.

## 2. A NYOLC KOMPETENCIA

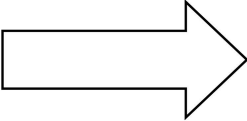
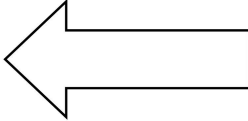
A tanárkutatók és a tanári minőségbiztosítás világába szinte szervesen beépült a nyolc tanári kompetencia (KOTCHY 2011). Milyen újdonságokat hozott ez a modell a tanárvizsgálatokban, esetleg a tudós tanárok beazonosításában? (Az eredeti cél természetesen nem a tudós tanárok sztenderdjeinek és indikátorainak megjelenítése volt, hanem a pedagógussá válás és továbbfejlődés lehető legpontosabb leírása.) Az alábbiakban csak a kompetenciaháló fókuszpontjait mutatjuk be, némi magyarázattal a továbblépéshez.

1. táblázat: A nyolc kompetencia (FALUS és mtsai 2011)

1.	A tanulók személyiségének fejlesztése
2.	Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3.	A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása
4.	A pedagógiai folyamat tervezése
5.	A tanulás támogatása
6.	A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7.	A kommunikáció és a szakmai együttműködés
8.	Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Valós tanár-diák közösségekre hangszerelt nómenklatúra ez, amely az első két pontban a nevelői dilemmák ősi, örökzöld ellentmondásosságát mutatja (nature-nurture), a perszonalizáció és a szocializáció kettős szorítását, makacs osztrinátóját, amely kikényszeríti és így fejleszti a tanár differenciáló bánásmódjait. A következő négy pont ismerősnek tűnhet, hiszen a tervezés és input-pontok megragadása, valamint az output folyamatos értékelése beágyazódik a tantárgy-pedagógiai megoldásokba, amelyek integrált és ismétlődő (ciklikus) folyamatosságot nyújtanak: ez a kompetenciák leginkább didaktikai szövete. Megjegyzendő, hogy az ötödik pont a tanulás támogatásával a súlypontot a tanuló oldalára helyezi, érzékelteti és sejteti a tanulói autonómia és az önálló tanulás fontosságát. Az eddig még így ki nem emelt innovációk a kommunikáció és a szakmai együttműködés összekapcsolása, valamint az elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért: ez utóbbi a pályán legnehezebben megvalósítható és legkevésbé ellenőrizhető elem, igazi novum a kompetencialeírásokban. Nem véletlen, hogy ez a teljességre törekvő modell hamar népszerűvé, sőt elfogadottá vált szakmai körökben. Bár a leírás tanári szemszögből ábrázol, voltaképpen egyik kategória sem zárja ki a kölcsönösséget, a diáksággal történő együttműködés lehetőségét. A nyolc kompetencia lényegét így is ábrázolhatjuk:

2. táblázat: A nyolc kompetencia mindennapi megvalósulása

<b>Individualizáció, perszonalizáció</b>	<b>Didaktikai megvalósulás a nevelési környezetben</b>	<b>Szocializáció, közösségi nevelés</b>
	<p><b>Input</b> (a kiválasztott tananyag)</p> <p><b>Osztálytermi megoldások</b> (szakmetodika + tanulói stratégiák és autonómia)</p> <p><b>Output</b> (mérés, értékelés, feedback: folyamatos visszacsatolás)</p>	
<p><b>Személyi fejlődés</b> (differenciálás)</p> <p>Kommunikációban, együttműködéssel; felelősségvállalással és elkötelezettségben</p>	<p><b>A tanulási/tanítási folyamat állandó reflektálása, visszatükrözése</b></p> <p>Kommunikációban, együttműködéssel; felelősségvállalással és elkötelezettségben</p>	<p><b>Közösségkezelési kompetenciák</b></p> <p>Kommunikációban, együttműködéssel; felelősségvállalással és elkötelezettségben</p>

Jelenleg azonban minket a tudós tanár = tanár tudós ikerfogalom izgat, különös tekintettel arra a tényre, hogy az életpályamodellben már megjelent a kutatótanár kategória (mégpedig törvényileg fokozathoz kötve). Lehet-e más szempontok szerint is elemezni a tanári habitusokat, létezik-e más nómenklatúra, amely többféle szinten képes szétválasztani?

Lehetséges-e a műveltséget közvetítő, megalkotó és átalakító tanárok legfontosabb tulajdonságait másként feltérképezni? Hol és hogyan képződik vagy keletkezik a tudós tanár, miféle átfogó tehetségből? Informális kérdéseinkre szinte minden megkérdezett azt állítja, hogy volt tudós tanára, ami aritmetikailag lehetetlen. A „csak gyermekek számára” tudós tanárnak lehet, hogy csak a szigorúságát vagy felkészültségét minősítették volt tanuló tudósnak. Aki „csak a tudósok számára” számít tanárnak, lehet, hogy megfosztotta magát attól a lehetőségtől, hogy mindennap alámerüljön a genetikai „barbár invázió”, az új generációk keresztvizébe. A tudós tanár szókapcsolatból mégis a tanár fogalom meghatározása nehezebb, ezért ezzel kezdjük. Véleményünk szerint csak kétféle tanár létezik: közvetítő tanár és alkotó tanár. Ezt a provokatív leegyszerűsítést a tanulmány további részében árnyaljuk.

### 3. KÖZVETÍTŐ TANÁR ÉS ALKOTÓ TANÁR: HÁNY KOMPETENCIA?

3. táblázat: Közvetítő tanár, alkotó tanár

KÖZVETÍTŐ TANÁR	ALKOTÓ TANÁR
Csak a gyermekben (tanulóban, diákban) alkot.	Tanártársai, a szaktudomány, az intézmény és a világ számára is alkot.

A fenti táblázatból kiolvasható kategorizálás, hogy a tanár vagy csak közvetítő tanár, vagy alkotó tanár is, azt implikálja, hogy az alkotó tanár fogalma magában foglalja a közvetítő tanár kategóriáját is. A táblázatból az is kitűnik, hogy ezek a hivatások (mindkét esetben) csak alkotó, kreatív módon valósíthatók meg, mégis ott húzódik valahol egy demarkációs vonal a „csak” és az „is” között, egy inflexió pont, ahonnan valaki már más minőségeket is képvisel. Furcsamód lentebb az is kiderül, hogy miként lehet a „csak” ebben az esetben sokkal bőszesebb, mint az „is”... A fenti ábra ugyanis csak a címkéket mutatja be, a valós arányokat nem, bár a becslült 5–10% alkotó tanárról egyre pontosabb adatokkal rendelkezünk. Így másként is megfogalmazhatjuk az eddigi tételeket:

4. táblázat: A közvetítő tanárok egy része alkotó tanár is: arányuk mint illusztráció

Közvetítő	Alkotó
-----------	--------

### 4. A KÖZVETÍTŐ TANÁR SZEMÉLYES, SZAKMAI ÉS SPECIÁLIS KOMPETENCIÁI

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, nem feltétlenül fontossági sorrendben, **tizenegy** kategóriába sűrítve próbáljuk leírni azokat a pszichét és karaktert meghatározó tudásokat, attitűdöket, képességeket, amelyekkel helyesen sáfárkodva a bábáskodó nevelő elérheti valódi célját: neveltjének már nem lesz többé szüksége rá, (végre) megszüntetheti önmagát. (Nem állítjuk, hogy a korábban tárgyalt nyolc kompetencia számos eleme

egyáltalán nem jelenik meg az alábbi leírásokban, mégis a hangsúlyok és további szempontok bevezetésével jelentősen tágítjuk a kiválóság szempontjából tekintetbe vehető kategóriákat.)

### HANG, MIMIKA, GESZTUS, MOZGÁS, KOMMUNIKÁCIÓ

A képekre, jelekre, szimbólumokra, de a képek mozgásból eredő egészlegességére rendkívül érzékeny új generáció számára is ezek azok a KÖZVETLENÜL érzékelhető tulajdonságok, amelyeknek a hang- és képvilága akár évtizedek múlva is felidézhető, ha valamiért élményszerűvé válik. Bár minden tanár ezekben a kiemelkedően fontos kategóriákban (a hang minősége, természetessége, ereje, változatossága, árnyaltsága, „őszintesége” [intonációs adekvátsága]; a szem, száj, mimika és gesztusok összjátéka stb.) csak egyéni optimumát érheti el, a fentiek mindegyike fejleszthető. Foglalkozik például a tanárképzés szakszerűen a jelöltek mozgásával: hogy miként kell „közlekedni” egy osztályban, a folyosón; hogy miként „vetítse magát” abból, ami van? (Nem szerencsés, ha a tanár[nő] egy bumfordi alak, csekély mozgásintelligenciával, és ott is törtet, ahol lapjára fordulva elférne, de még ez is fejleszthető.) Ósdinak minősíthető, de mégis könnyen felfogható képpel élve: minden tanár felelős a saját **tanári színpad**ának kialakításáért. Az iskolában ez a másodlagos tériidő, amelyet a kommunikáció stílusa, szociolingvisztikai érzékenysége is befolyásol, mert ez humán mozgásokkal ritmizált iskolai tér. Amennyiben a fentiek (hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció) harmonizációja nem sikeres és a tanár személyisége sem teszi hitelessé (mert az illető például kellemetlen hangú és intonációjú, vagy éppen alig hallható pedagógus), akkor a gyermekek = tanulók kritikája, amely borotvaéles és őszinte, aligha marad el.

### RELEVÁNS SZAKTUDÁS

Dokumentált végzettség alapján kerülnek a tanárok egy iskolához, bár jó két évtizeddel ezelőtt számos helyen tanítottak idegen nyelveket nyelvvizsgálóval, tanári végzettség nélkül. Remélhetőleg ma már ez nem fordulhat elő. Az igazgató, szakjától függetlenül – látogatásai során –, illetve főként a szakmai munkaközösség észlelhetik, ha valakinek a releváns szaktudása nem elegendő. A tényleges szaktudás, csakúgy, mint az általános műveltség, mélységében és pontosságában aligha ellenőrizhető, ráadásul az iskolai környezetben szinte kibogozhatatlanul összegabalyodik a didaktikai, a szűkebben tantárgy-pedagógiai célok által diktált taktikával. A szaktanár megvillanthatja szaktudománya jelen csúcseit, ellentmondásait, kihívásait – de nem minden alkalommal. Az elvárás olyan ismeretek, készségek, jártasságok elsajátíttatása, amelyek tudományosak, de a leszűrt, a tanári tapasztalatok fényében, megvilágításában tanítható és tanulható elemekből állnak. Ennyiben a **releváns szaktudás** azt is jelenti, hogy a tanár közvetíteni képes a tudomány jelen állása és az átlagember befogadóképessége között (íme, a fenti közvetítő tanár egyik konkrét

jellemvonása). Ez a képesség vagy tapasztalat a tudósokból (nem mindből) – vagy idő, vagy empátia hiányában – igen gyakran hiányzik.

Lehetne ugyan külön kategória is, de mégis inkább idetartozó – és nem csak pályalkalmassági talány – **az intelligencia** kérdése. Jelen esetben evidensnek vesszük, hogy ennek minimális szintje eleve szükséges egy diploma megszerzéséhez és ez a szint az iskolai lét és túlélés érdekében is elegendő. Ritkábban fogalmazódik meg egy másik kognitív jelenség, a **memória** fontossága a tanár számára (miközben a memória használatának képessége lényeges eleme az IQ-méréseknek). Itt most eltekintünk a memóriatípusok és az óravezetés, illetve általában a tanítás folyamatának és a nevelés hosszú távú szükségleteinek elképesztő memóriai igényeitől: a téma kimerítő nevelés-lélektani kutatás és monográfia után kiált...

### DIDAKTIKAI KONSTRUKTIVITÁS

A „foolproof” (vagyis „bolondbiztos”) tankönyvek korszakában is szükség van a saját tanulóhoz történő igazításra. A didaktikai konstruktivitás ennél jóval többet jelent: benne van a tananyag kiválasztása, elrendezése, kombinálása, variálása, amely folyamat legalább két feltétel esetén lehet sikeres: bőséges tananyagismeret és a „célközönység” sokrétű kognitív és affektív tulajdonságainak, pszichés állapotainak transzcendens, vagy ha úgy tetszik, empátiás megértése. Valamikor Veszprémben a teatrológusoknak száz drámát kellett ismernie (Bécsy Tamás szerint már a felvételin!). Hányféle iskolai, tanítandó tananyagot ismer manapság egy Magyarországon diplomázott tanár? Esetleg kevesebbet, mint ahány fafajtát egy asztalos? Enyhíthetünk ezen a kívánalmon azzal, hogy csak a már „letanított”, megtapasztalt tananyagot tekinthetjük megismertnek, vagyis az idő és a tapasztalatszerzés bővíti a választhatóságot. Minden olyan intézkedés viszont („kötelező tankönyv”), amely korlátozza ezt a választhatóságot, sérti a tanítás szabadságát (nem csak a kutatásnak van olyan!), szűkíti a tanár kreativitását, akadályozza a didaktikai konstruktivitás kibontakozását. A tanárok jelentős része viszont megélte már azt, hogy a helyzetek szükségszerűek (bár van okuk és következményük), de a viselkedés szabad...

### A SZAKMÓDSZERTANI FEGYVERTÁR GAZDAGSÁGA

A téma diakrón és szinkrón műveltségéről több szaktudományi monográfia látott napvilágot (akár pl. BÁRDOS 2000 és 2005), arról viszont kevésbé, hogy a tanítás többszólamúságát, komplexitását mi teszi lehetővé. A legfontosabb: a megosztott figyelem képessége (kevés helyen olvashatunk ennek fejlesztéséről „módszeres menetet”!). A rugalmassággal együtt ez teszi lehetővé, hogy fenntartsuk azt a lépéselőnyünket, amely biztosítja, hogy egyszerre fejlesszük az egyes tanulók szimultán forgatókönyveit. A viselkedések hálóját egyben, tablóként kell látni, ugyanakkor az egyének segítségével

gördül tovább az „előadás”. Az eljárások, lépések, módszerek gazdagságát talán jól bemutatják a fenti (és a hasonló) tantárgy-pedagógiai művek, azt viszont nem, hogy előrehaladás közben miként lehet változtatni, vagy akár párhuzamosan felhasználni ezeket a módszereket vagy elemeiket: mindehhez rugalmas tanári színpad, szaktudás, szinte eidetikus memória és didaktikai konstruktivitás kell. (Tehát mégsem feleslegesen fejtettük ki korábban az első három alpontot a közvetítő tanár tudományának, illetve művészetének érzékeltetésére: elválaszthatatlannak tűnnek – és még csak a felénél tartunk a kategóriák seregszemléjének.) A tanárnak tehát nemcsak észjárása, hanem cselekedetei is gyorsak ebben a folyamatban, amely sajátos ügyességet, gyorsaságot, élénkséget feltételez. Ez a különleges ügyesség gyakran tárgyiasul (vesd össze: „dexterity” az angolban): illusztrálás rajzokkal, pantomimmal, vagy az oktatástechnikai és az IKT-eszközök automatizált, fejlett manualitású beillesztése. Egy mondatban: a jó tanárnak nem csak színpada, hanem gazdag szellemi és technikai repertoárja van, amelyből ügyesen és gyorsan válogat.

#### AZ ÉRTÉKELÉS SOKRÉTŰSÉGE ÉS SZAKSZERŰSÉGE

Kevés tanárképző intézmény rendelkezik átfogó, tudományosan megalapozott értékelési rendszerekkel: egyes hozzáértő szaktárgyakban professzionális tesztfejlesztés és validálás folyik. Más esetekben viszont laikusán szervezett szóbeli vizsgák, szeszélyalapú írásbelik uralják a terepet, és az értékelés maga esetleg úgy „ránézésre” alakul ki (ami még a *face validity*nél is kevesebb...). Ne feledjük, hogy a felsőoktatásban a hallgatókat értékelők jelentős hányada nem is rendelkezik pedagógiai végzettséggel. Ezért egyáltalán nem meglepő, hogy a tanárjelöltek többsége csekély ismeretekkel rendelkezik a mérés-értékelés területén, mert még a hagyományos osztályozásban is inkább régi minták, emlékképek alapján működnek, gyakran tudat alatt. Nehezen elfogadható és súlyos etikai problémát jelent mindez egy olyan szakmában, amely naponta értékkel. A jelenleg végzetek többsége már részesül ilyen képzésben, de az gyakran elméleti, és nem alapul előre felvett dokumentumok (próbavizsgák, feleletek, írásbelik stb.) részletes elemzésén. A rendszeresen nyelvvizsgáztatók kivételével a legtöbben csak az érettségien találkozunk szakszerű vizsgaleírással és értékelési útmutatóval. Márpedig a kíváncsi, hogy a visszacsatolási folyamat legyen sokrétű, megbízható, következetes, praktikus – és főként érvényes. A megoldás az alap- és továbbképzések, illetve a mentorálás, gyakorlóév hangsúlyaitól függ.

A következetesen és folyamatosan végzett normatív és időnként szummatív mérések elfogadottá és elvárttá teszik ezt a rejtetten büntetés- vagy jutalmazásérzést kiváltó funkciót. Bár a tanítás egészével nevelünk, mégis ez az aspektus, megfelelően alkalmazva, segít a nyesegetésben, metszésben, tetejezésben, csonkázásban, vagyis erősíthetik a tanárban a KERTÉSZ allegóriát, annak átélését, hogy felelősséggel tartozik a köznek az emberpalánták felneveléséért. (Akik rosszul viselik az ilyen ódivatú szöveget, azoknak jelzem, hogy biokertészetről van szó...)

## ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG

Amennyiben folytatjuk az előző szakaszban elkezdett, átélhető allegóriákat, akkor ez a kategória lehet a tanár SÁMÁNSágának forrása. A szerteágazó műveltségtények, nyelvtudások állandó ismételtetése amúgy szellemi toprongyosság, bemagoltság-gyanút és visszatetszést kelthet. A megfelelő, gyógyszerszerű adagolás, a gondolatmenetbe ágyazás, a besorolás egy asszociációs rendszerbe, amely a tanulóknak is sajátja, csodákat művelhet. A számítógépes keresők nem ismernek gondolatmeneteket és nem értékítéletek mentén működnek: ehhez (egyelőre még?) humán koponya kell. Ezért a tanár műveltségével megvilágíthat összefüggéseket, belátásra készíthet, fogódzót nyújthat a kaoszban. Egy ilyen polihisztorság elengedhetetlen a kritikai szellem kialakításában, ugyanakkor be kell fogadnia a diákközeli műveltségtételeket is. Gyakran egy osztály lelkiületének felismeréséhez, megértéséhez vezethet a hobbik, a sajátos nyelvezet megértése – ami távolról sem merül ki a plázakultusz, a márkakövetés, a divatzenék és divatfilmek ismeretében – sőt, számos fiatal ezeket sértő leegyszerűsítésnek tekintené. Akkor már érdekesebb az újmédiák metanyelve...

## MENTÁLIS EGÉSZSÉG ÉS KIEGYENSÚLYOZOTT LELKI ALKAT

A megtévesztően egészségügyi felvilágosítás-ízű cím mögött komor tények állnak: a pedagógiai patológia kevéssé kutatott, illetve szőnyeg alá söpört világa. Az lehet, hogy növekszik a pszichés megbetegedésekkel sújtott tanulók világa, de honnan ismerhetné fel azt a pedagógus, ha nincs gyógypedagógiai szakképzettsége? Lehet, hogy a szülő tudja, de esetleg eltitkolja. A szülők viszont azzal vádolhatják a pedagógusokat, hogy közöttük is ritka a kiegyensúlyozott lelki alkat, helyette kiégettség, kimerültségből eredő közöny, túlzott pedantéria, kedélybetegség, a tárgyi világ preferálása az emberi kapcsolatokkal szemben, készülletlenség és szomatikus betegségek jelentek meg (!). Magukról a szülőkről pedig még nem is beszéltünk... Az erőszakosság mindhárom csoportban fellelhető furcsa „gyümölcsseit” most nem is elemezzük...

Szeretném hangsúlyozni, hogy a fentiekben csak véleményeket ismertettem, a tanulmány tempóját sem lassítanám most a releváns szakirodalom ismertetésével. Maradjunk inkább az ideánál. Ez az életpálya (hivatás) elsősorban emberszeretetet feltételez, a ránk bízott gyermekek feltétlen elfogadását. Megismerés és empátia segítségével alakul ki a kölcsönös ragaszkodás, amely egy olyan közelséget tételez fel, amelyben működni kezd a humor és a szigorúság, együtt és egyszerre. Ennek a közelségnek mércéje az igényesség (követelések, mert tisztellek), amely a nevelhetőség érdekében távolságtartást is jelent. E furcsa dialektika kialakításában a folyamatos jó kedély, a tolerancia, a türelem, a racionalitás megnyilvánulásai állandó, bár gyakran láthatatlan elemek. Ezekből emelkedhet ki a tanár mint GYÓGYÍTÓ allegóriája. Ez a magatartás valósulhat meg az iskolában – híven az utaláshoz a tanulmány elején –, hogy a tanár a karakterével, a jellemével nevel.

Ez a „közreműködés” (kertész, sámán, gyógyító) nem mentes némi vajákosságtól, hiszen a pedagógia döntő mozzanatai rejtetten, indirekt módon zajlanak: a tanár nem

szédülhet bele a saját varázslatába („Don't get involved!”), a kivitelezéshez viszont szinte skizofréniára emlékeztető elvonatkoztatási képesség szükséges, mert a gyermekkel/tanulóval töltött idő a tanárt szinte családtaggá avatja.

### **TŰRŐKÉPESSÉG**

Ha valaki úgy véli, hogy a fentiekben meglehetősen misztikus tájakra tévedtünk, akkor hadd jöjjön a brutális valóság. Képes ön egy napig megszakítás nélkül érettségi dolgozatokat javítani? Képes ön naponta tíz tanóra után „családfenntartói” kötelességeit elvégezni? Képes ön éjszaka és hajnalban is dolgozatot javítani, felkészülni, mások napirendjét megszervezni, bebiztosítani, kivitelezni? Be tud-e mindent szerezni, ami legalább az oktatáshoz szükséges? Hány méterre, kilométerre képes a szemléltetőeszközöket, dokumentumokat, könyveket, dolgozatokat cipelni? Mekkora toleranciával és tapintattal rendelkezik, hogy órákon, éveken át megpróbálja a szülőkkel elhitetni, hogy a gyerekeik nem olyanok, mint amilyenek ők gondolják? (Nincs tovább?) Van tovább, bármely tanártársam még órákig képes lenne folytatni ezt a felsorolást...

### **MAGYAR NYELVTUDÁS, IDEGEN NYELVEK TUDÁSA**

Ez a fejezet nem tárgyalható az első kategória fogalmai nélkül: hang és kommunikáció. Szaktárgyfüggetlen a pedagógus anyanyelvi performanciájának hatása, az anyanyelvi szókinccs változatossága, a stílus (ami maga az ember). Adottnak vesszük, hogy a szókinccs fejlett, a nyelvtan változatos és pontos, az intonáció pragmatikai elemeket is képes hordozni. Adottnak vesszük, hogy az anyanyelvi alapkészségeink fejlettsége (hallásértés és beszéd, olvasásértés és írás) elegendő a tanári munkánkhoz. Adottnak vesszük, hogy a vitakészségünk, a kérdező technikánk, az érzelmeink kifejezése, a bocsánatkérés, hála kimutatása stb. megfelelnek annak a szellemi és társadalmi pozíciónak, amit a tanár mint értelmiségi elvárhatóan betölt. Az értelmiségi lét kritériuma az idegen nyelv(ek) ismerete is, amely feltétele a szakmai továbbhaladásnak, fejlődésnek, lépéstartásnak. Ezeket a területeket csak az állandó gyakorlás képes frissen tartani, többek között ezért lenne helyes minden egyes tanár szakot egy nyelvszakkal tenni kétszakossá. Milyen jól járna az iskola, a tanári közösség és a majdani új generációk...

### **ELŐADÓI (ÉS MŰVÉSZI) KÉPESSÉGEK**

Az elrugaszkodásnak tűnő előző fejezetet boldogan fejelem meg egy még nehezebben végrehajthatóval. A vers- és prózamondás képessége nem csak a magyartanárok kiváltsága, az ének- és hangszertudás nem csak a zenetanárok privilégiuma, a különleges táncstudás vagy sportteljesítmény nem feltűnési vágy. Az önkifejezés nyilvános formáiról beszélünk,



a tanárság pedig egy nyilvános szakma. Miért választja bárki a tanárságot, ha a fenti (és az előző fejezetben felsorolt) képességekben gyenge? A gyenge fizikumú gyermeket sem adták kovácsnak. A tanításban nincs paralimpia, nincs második esély: az akkor és ott tanulók számára csak ez az egyetlen, a megismételhetetlen alkalom, amint áthaladnak az iskolarendszeren: valami más jöhet utána még, de az már nem ugyanaz a folyó...

Ez az elvárás feltételezi a tanári önismeretnek azt a fokát, amikor már kívülről is látom magam: a produkció csak akkor jogosult, ha legalább tíz fokozattal jobb vagyok az osztályátlagnál, illetve, ha a dolog annyira specifikus, hogy nincs, vagy nem érdemes külső hangig vagy képi segítséget igénybe venni. Kiút az együttes produkció, amely zenészek között igen elfogadott és kedvelt tevékenység: mindkét fél részéről kizárja a felsőbbrendűségi komplexusokat.

### FEJLŐDŐKÉPESSÉG, MEGÚJULÁS

Ebbe a kategóriába nemcsak a szakirodalom folyamatos olvasása tartozik bele, hanem olyan kevésbé tudományos jelenségek is, mint az életkori szakaszok elkerülhetetlen változásainak elfogadása, tudomásulvétele. Az utóbbival kapcsolatos tévesztések (beszédmodor, viselkedés, öltözködés stb.) direkt és könnyen észlelhető jelenségek; a szakmai lemaradás nehezebben detektálható – de mindkettő pusztító hatású lehet. A fejlődőképesség és megújulás forrásvidéke a szűkebb közösségek megtartó erejétől („a hajszálgökök kőharapó erejétől”) vezérelten, a nyelvtudás(ok) által elérhető, globális tájékozottságban keresendő, amely könnyen ignorálja a szándékos félretájékoztatást, a közhelyeket, a tudományos tévhiteteket. Annyiban vagyok, amennyiben különbözöm? Ebbe a sznobizmus is beleférne, viszont mégis az egyén felelőssége a nyájba-sorolás elkerülése egy jobb ivóhely délibábja miatt. A döntő momentum az öntökéletesítés iránti vágy és tenni akarás (még akkor is, ha a tolsztojánus eszmék csak pislákolnak az éjszakában...).

A fentiek a belső feltételeket villantják fel, mert azok időnként túlléphetnek a külső, kaotikus viszonyokon. Mindamellett lényeges körülmény, hogy van-e továbbtanulási, továbbképzési lehetőség, van-e a továbbfejlődésre áldozható „minden hetedik év” (sabbatical). Van-e valódi társadalmi és oktatáspolitikai igény (és hozzá pénz, paripa, fegyver) a „humánforrás” külső-belső megújítására – gyermekeink és a saját jövőnk érdekében.

A következő táblázatban felidézzük az előzőekben tárgyalt tizenegy kategóriát.

5. táblázat: A közvetítő (és alkotó) tanárok személyes és szakmai kompetenciáinak fókuszpontjai

1. Hang, mimika, gesztus, mozgás, kommunikáció („a tanári színpad”)
2. Releváns szaktudás + IQ és memória
3. Didaktikai konstruktivitás
4. A szakmódszertani fegyvertár gazdagsága
5. A mérés és értékelés sokrétűsége (a „kertész”)
6. Általános műveltség (a „sámán”)

7. Mentális egészség, kiegyensúlyozott lelki képességek (a „gyógyító”)
8. Tűrőképesség (fizikai és szellemi állóképesség)
9. Magyar nyelvtudás és performancia + idegen nyelv(ek) tudása
10. Előadói és művészi képességek, sportok
11. Fejlődőképesség és megújulás

## 5. AZ ALKOTÓ TANÁR SZEMÉLYES, SZAKMAI ÉS SPECIÁLIS KOMPETENCIÁI

Nyilvánvaló, hogy az alkotó tanár esetében a korábban tárgyalt tizenegy elvárás ugyanúgy kötelező kategória. Mitől válik valaki a közvetítő tanárok között alkotó tanárrá is? Mit tartalmaz ez a sokat emlegetett „is” mint inflexió pont a megkülönböztetésben? Ha egyetlen szóval ki lehet fejezni ezeknek a megkülönböztető jegyeknek az összességét, ennek az inflexió pontnak a tartalmát, akkor az a SZERZŐ(SÉG) kifejezés. Az alkotó tanár tágasabb nyilvánosságot kíván, mint az osztályterem diáksága: előbb csak az intézményét, később a szakterület figyelmét próbálja megragadni, és áttételeiben az országos vagy akár a nemzetközi érdeklődést is kiválthatja ALKOTÁSAIVAL. Ezek az alkotások – a kutatást mindvégig feltételezve – lehetnek tanításközeli vagy szaktudomány-közeli munkák: publikációk. A legfontosabbakat a 6. táblázatban soroljuk fel.

6. táblázat: A szerzőség megnyilvánulásai és tipológiája

<b>Tanításközeli publikációk</b>	Tankönyvek, nyelvkönyvek; tananyagok, tansegédletek; értékelés: feladatlapok, tesztek; népszerűsítő-tudományos cikkek, stb.
<b>Tudományos publikációk</b>	Tanulmányok (neveléstudományi, tantárgy-pedagógiai, szaktárgyi); monográfiák, tanulmánykötetek; könyvrészletek; kutatási beszámolók; szakfordítások; könyv- és folyóirat-szerkesztés stb.

## TANÁROK TANÁRA

Ennek a tapasztalatot megosztani kívánó vágnak olyan következményei vannak, hogy a szerző óhatatlanul más tanárok tanárává válik, a publikálás révén láthatatlanul (legfeljebb hivatkozásokból tudhatóan), míg szervezett formában tanárképzési szakemberre. A tanárképzési szakember tágabb értelemben véve lehet **mentor, szakcsoportvezető, szakértő, szakfelügyelő, tanártovábbképző, minőségbiztosítási szakember vagy a felsőoktatásban működő tényleges tanárképző**, akár graduális, akár posztgraduális

fokon. Ezekhez a kategóriákhoz más-más többleteket, érzékenységeket, illetve szakképzettségeket képzelünk el, amely szakmai elvárások jóval „keményebbek”, mint a hivatali eljárások véletlenszerűsége, az intézményi szűklátókörűség, vagy a több évszázada kártékony nepotizmus. Amit joggal elvárhatunk – és ami hosszú távon is kifizetődő – az a szakszerűség érvényesítése.

A **mentor** (jelöltek vezetésére felkért és kiképzett személy) különleges empátiával és gyakorlati pszichológiai érzékkel megáldott tanár; a **szakcsoportvezető** menedzseri képességekkel is rendelkezik (azon felül, hogy azon a területen, abban az iskolában ő a legjobb és legeredményesebb szaktanár); a **szakértő** országos rálátással rendelkező, többszáz éves tanár, akinek óriási tananyagismerete, intézményismerete és az oktatáshoz kötődő jogi ismeretei is vannak. **Szakfelügyelő**nek olyan TANÁR vállalkozzon, aki az eddig felsorolt összes kategória ellátására képes – és kizárólag ezért mer erre a felelősségteljes feladatra vállalkozni. Voltaképpen a szakfelügyelő **minőségbiztosítási szakember** is, akinek lehet ilyen irányú végzettsége, illetve lehet autodidakta minőségbiztosító. (Vannak minőségbiztosítási hivatalok, ahol a szakértőket ezen ismeretek ellenőrzése és pályáztatás nélkül, szinte paternalisztikus alapon kérik fel [MAB], de van olyan is, ahol erre pályázni kell [NYAT]). A **tanártovábbképző** az összes eddigi ismerettel rendelkező, országosan elismert és kedvelt személy lehet (a „**minőségbiztosítót**” nem feltétlenül kedvelik, attól még kiválóan működhet, de a tanártovábbképzés hatékonyságához köztisztélet szükséges). Nem meglepően úgy véljük – az eddgiekből következően –, hogy a **felsőfokú tanárképzésbe** bemerészkedő főiskolai és egyetemi oktatók az összes eddigi felsorolt elvárások és tulajdonságok sűrítőményei.

## KUTATÓTANÁR

Azok a tanárok, akik pályázattal vagy nélküle; egyénileg vagy csoportosan; osztálytermi, intézményi, intézmények közötti (regionális vagy országos) kutatómunkát végeznek, és eredményeiket publikálják is, kutatótanárnak tekinthetők. A jelenlegi pedagógus-életpályamodell követelményével szemben (amely kritériumként előírja a PhD-t) azt állítjuk, hogy a fenti feltételeknek mind a „közvetítő”, mind az „alkotó” tanárok megfelelhetnek, amennyiben ebbe tetemes munkát fektettek és jelentős publikációkkal rendelkeznek mind „iskolaközeli” (tananyagfejlesztés, tesztfejlesztés stb.), mind kutatásaiakon alapuló alkalmazott tudományi szakterületeiken. Az ilyen intenzív tevékenység mintegy melléktermékként (spin-off) meghozza az elvárt fokozatot is.

Sajnálatos, hogy nálunk az angolszász országokban már jól ismert, „bejáratott”, iskolaközeli PhD-t, a pedagógia doktorának jelentőségét (Ed.D., Doctor of Education) eddig sem az oktatáspolitikusok, sem a neveléstudományi doktori iskolák nem ismerték fel. Az Ed.D bevezetése megoldaná az oktatási közigazgatás, a szakfelügyelet, az igazgatók és a kutatótanárok, sőt, a neveléstudományi doktori iskolák emberi erőforrás problémáit is (BÁRDOS 2011). Felfrissítené az egész szakmát, eleget tenne a tehetségkutatás követelményeinek, utánpótlást jelenthetne a neveléstudományi doktori iskolák diákságában és

oktatógárdájában, növelhetné a neveléstudomány súlyát és elismertségét más professziók felfogásában. A legfontosabb az, hogy szellemi célképzetet és presztízst jelentene a tanári életpályán. A szervezeti keretek léteznek, elég lenne egy rendelet...

### ISKOLAIGAZGATÓ

Létezik egy olyan tanári terület, amely nem feltétlenül kutatásaival vagy tanárközeli publikációival tündököl: ez a gyakran átmeneti időre vállalt iskolaigazgatás. Normális esetben a testület szimpátiája, tisztelete juttatja ebbe tanár kollégájukat, aki csak jóval később tapasztalhatja meg, hogy muszájherkuleségével, valahol, tisztesség ne essék szólván, Augiász istállóját is megkapta (még ha nem is a saját iskolájában). Igényesség, önzetlenség, önfeláldozás szükséges ehhez a munkához, ugyanakkor határozottság, ravaszság, diplomáciai érzék, speciális emberismeret, valamint stratégiai és taktikai érzék. A felsorolás távolról sem kimerítő. Ha sikeres és beletanul, néhány ciklust alighanem vállalnia kell, miközben érzékeli a kibiceket a pálya szélén, vagy az oly jellemző közömbösséget, a hála hiányát – miközben a vállán tartja ezt a kis tanári (és diák-) univerzumot (kevésbé kedvező elnevezést is választhattam volna), akik azt sem fogják fel, hogy esténként mitől hajthatják (vagyis kitől, vagy kinek a felelősségére) nyugodt álomra fejüket...

### INNOVÁTOR

Létezik viszont a vezetői alkalmasságnak egy olyan foka, amely a fenntartáson túlmenően különleges minőségi változtatásokra képes (iskolaalapító; tagozat- vagy teljes körű programalapító, új pedagógiai rendszer feltalálója, bevezetője, menedzsere, megvalósítója, szellemi motorja (pl. Gáspártól Zsolnaiig). A pedagógiai kreativitás igazi próbaköve a működő iskola vagy iskolák rendszere, amely egészen kiemelkedő tervezői és szervezői készségeket igényel. Az innovátor erőfeszítéseit korlátozza vagy ideiglenessé, átmenetivé teszi legnagyobb nemzeti sportunk, az irigység, amely az iskolák viszonylag zárt és kormányozott világába is betört: belekapott, beleharapott. Ebbe sápadhatnak bele módszerek és programok, mert még világszínvonalú pedagógiai újításokat is kifakíthat a tudatlanság, a szakmai hűség hiánya, vagy éppen a viszálykodás (pl. Kodály-módszer, Zsolnai: ÉKP). Az innovátor tehát ritka, mint a fehér holló (de Kanttal szólva: nem minden hattyú fehér). Sirámok, középkori jeremiádok helyett cselekedni kell...

A fenti kategóriák (tanárok tanára, kutatótanár, iskolaigazgató, innovátor) mintegy következményei az alkotó tanár általunk bevezetett szélesebb kategóriájának. A jámbor olvasó számára úgy tűnhet, hogy a szerző el is feledkezett a tudós tanár = tanár tudós ikerfogalomról. A „tudós” utótagot még csak kikopogtathatjuk egyes kategóriákban, de a tudós tanárral mint egészséges fogalommal továbbra sem sikerült megbirkóznunk. Mintha a fenti modern kategóriák csak homályosabbá tették volna a képet. Mélyebbre kell ásunk, és ebben segítségünkre lehet a múlt: emlékezzünk tanárainkra...

## 6. VISSZATÉRÉS A TUDÓS TANÁROKHOZ

Visszaemlékszünk hangjukra, mozdulataikra, stílusukra, az óráik tagoltságára, a feszültségteremtő képességeikre – de már nincsenek velünk. Lehet, hogy velük kihaltak a tudós tanárok, s a múlt századdal elmúlt egy korszak, amelynek szakmai értékeit senki sem viszi tovább? Ezt a feltételezést nem fogadhatjuk el (az elmúlt évszázadok köteleznek), és ott van a vallomásokban is: nekem is volt tudós tanárom... Inkább arról lehet szó, hogy a társadalom értékrendjének változása sokakat rejtőzködésre készítet: szívesebben végzi munkáját úgy, hogy csak akkor érzi hogy szabad, ha az osztályterem ajtaja becsukódott mögötte... Milyen kritériumokkal bővíthetjük vagy hangsúlyozhatjuk másként a fentebb már részletesen tárgyalt közvetítő és alkotó tanárok portréját, hogy közelebb férközhessünk a tudós tanár felismeréséhez?

### ÓRIÁSI ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG, KONKRÉT SZAKTERÜLET

Széles látószögű műveltségről van szó, amely könnyedén átlépi a régi humán és reál ismeretek elválaszthatónak gondolt tartományait, belefér zene, sport, képzőművészet, történelem és politika. Mindezek a fejükből voltak eszköztelenül elérhetőek, mert polihistorok voltak – bár közben ez a szó negatív jelentéseket is felvett. (Ilyen volt Németh László, aki nem tanított engem, és ilyen volt Hankiss Elemér, aki igen.) Ez a fantasztikus tájékozottság és váratlan jelenségeket is összekapcsolni képes világlátás azonban csak egyik fele a tudásnak: a horizontális dimenzió. A vertikális összetevő egy vagy több szakterület elképesztően mély és részletes ismerete. A kettő együttes jelenléte tudós tanárra utal.

### TÁVOLSÁGTARTÁS A NEVELHETŐSÉGÉRT

Sokan ösztönösen érzik ennek a kategóriának a fontosságát, és ezért a tanárok saját gyermeküket ritkán „tanítják”. Nevelni – először csak szoktatni – a szülőnek vagy közeli családtagoknak kell, hogy segítsék a tanár (a hivatásos) későbbi munkáját: hogy a gyermek ápolt, be tud jönni egy ajtón, köszön, és ha kell, fegyelmezett, már jóval az iskolaérettség előtt eldől... Nem fegyelmezési lehetőségről van itt szó a tanár esetében, hanem tudatos pszichés magatartásról, amely nem veti alá magát a mai társadalomban – főként a média által terjesztett – „haverkodásnak”, amely mind nyelvileg, mind szociálisan azt a hamis képzetet kelti, hogy mi már olyan „közel” vagyunk egymáshoz, hogy szinte bármit szabad. Határok kijelölése nélkül az igazi szabadság helyébe szabadosság lép. Nem kívánok „politikailag inkorrekt” fejtegetésekbe bocsátkozni, de a nők, fejlettebb empátiás képességeik és ösztönös otthonteremtő kényszerük hatására gyakrabban válnak érintettek, elfogultakká az amúgy kívülről hatékonyabban szemlélhető, nagy terhet jelentő tanár-diák kapcsolatokban. A kései védekezésben a túlzott pedantériától

a kiégésig, vagy a végső elutasításig bármi fellelhető... Természetesen férfiakkal is megeshet ez... A jelenséget kívántuk felvillantani – sokunk számára már fárasztó az örökös megítélés és megítéltetés.

#### **AZ ÉLMÉNYTEREMTÉS KÉPESSÉGE**

A titok feltehetőleg a tanítás dramatizálásában rejlik. Hasonlatos ez ahhoz, ahogy egy dzsessz-zongorista egy ismert dallamot másként tagol, átértelmez. A tanár is újraértelmez, egyéni stílusa van. A tanár is rítusokat dolgoz ki, szellemi feszültségre épülő minidramákat, a diákokban tudat alatt is egyformán működő forgatókönyveket futtat. Katartikus hatást többnyire akkor ér el, amikor az aprólékos munkával kialakított, nyugalmat sugárzó keretjátékokat, meghitt belső szokásokat saját maga szegi meg. Ennek súlyos oka kell legyen: az így létrejött emlékkép élményszinten megmarad.

#### **FUKARSÁG AZ ÍGÉRGETÉSBEN**

Nem csak zenetanárok sajátossága. A pedagógiában általában támogatott örökös dicsérgetés inflációt gerjeszt. Természetesen az életkori sajátosságok ebben a tekintetben sokat nyomnak a latban, mégis a korábban már emlegetett „követelek, mert tisztellek” elve még a „jó” vagy „rendben” kifejezést is felsőfokú dicséretté avathatja. Megmarad a mozgástér, ha valami rendkívüli dolog, valami eredeti és zseniális történik, amit nem is a tanár idézett elő...

#### **A TANULÓI TEVÉKENYSÉG KIVÁLTÁSÁNAK KÉPESSÉGE**

Manapság ennek sok neve van, régebben a cél elérésére elegendő volt a parancs vagy a tekintély. Mivel ezek erodálódtak, helyükbe számos rafinált csoportépítő, gyakran álakтивitást mímelő trükk lépett. Azt is állíthatnánk, hogy az ösztönös csoportképzés történetileg nem jellemző a magyarokra (túlzott általánosítás), az viszont érzékelhető, hogy egyre több a maga világában elmerült gyermek, akiket idegesít vagy rémiszt a közösségbe kényszerítés. A kiút a motiválás, amely szintén jóval az iskola előtt születik meg. A motiválás alapfeltétele az iskolában a tanár autentikussága, amelyet a tanulók is elfogadnak (megéreznek; zsörtölődnek, de belátják stb.).

#### **KÖLCSÖNÖS SZERETET NEVELŐ ÉS NEVELT KÖZÖTT**

Alapfeltétele annak, hogy szellemi közösség is létrejöjjön, amelyben nincs szociális, vallási, faji stb. különbségtevés. Ez a közelség (ahogy azt már korábban említettük) teret nyit a humor és szigorúság együttes gyakorlásának, amely a legmagasabb rendű tanári művészet.

Humorban és szigorúságban nincs középút: csak jól lehet csinálni. Ha egy tanárnak ez nem működik, akkor hagyjon fel vele, törölje a repertoárjából. A humor gyógyító alkalmazásához empátia és kívülállás, érzelmi töltöttség és racionalitás, remek előadás és befogadás egyaránt szükséges. A szigorúság mérce, amelyet rendkívül gondosan és aprólékosan építünk fel: felállítás után következetesen betartandó. Közhelyszerűség-érzésünket azzal szüntethetjük, hogy kialakulása dacára ez a finom egyensúly is állandó ápolásra szoruló emberi játszma.

7. táblázat: A fenti hat karakterjegy áttekintése a tudós tanárság ismertetőjeleihez

1.	Óriási általános műveltség mellett mély szakterületi ismeretek
2.	Távolságtartás a nevelhetőségért
3.	Az élményteremtés képessége
4.	Fukarság az ígérgetésben
5.	A tanulói tevékenység kiváltásának képessége
6.	Kölcsönös szeretet nevelő és nevelt között

A fenti hat kritérium segítségével jelentősen közelebb kerültünk a tudós tanár fogalmához: mint észlelték, legfeljebb az elsőnek lehetnek tudományművelési feltételei. Ez a tény megmagyarázza azt a számszakilag elfogadhatatlan állítást, hogy szinte mindenkinek volt „tudós tanára”. Nyilvánvaló, hogy a fogalomnak lehetséges egy szűkebb értelmezése (van tudományos teljesítménye is) és egy tágabb („tökéletes” nevelő). Úgy véljük, hogy ezen a ponton szükséges újabb kritériumokat szabnunk a tudós tanár relatív ritkaságának érzékeltetésére, amelyek továbbra sem a tudomány irányába mutatnak, inkább e hivatás transzcendens jellegét bizonyítják (a természettudósok homlokukat ráncolják, a teológusok mosolyognak...) Természetesen mindennek tudatában az a kérdés is jogossá válik, hogy miben tudós az a tanár?

## 7. TUDÓS TANÁROK ÁLTAL KIVÁLTOTT ÁLLAPOTOK

### AZ IGAZSÁG ÁLLAPOTÁBA KERÜLÉS LEHETŐSÉGE

Mindegy, melyik életkorban fordulnak elő pillanatok, amikor a tanár – óhatatlanul, véletlenül vagy tapasztalatból eredő szándékossággal – olyan területeket pásztáz, ahol különösen nagy bennünk a tudatlanság, még formális információk birtokában is (az utóbbi különösen gyakori manapság). Ekkor eshet meg velünk, ekkor élhetjük át azt a heurékaszzerű állapotot, amikor a tanár hatására mintegy megvilágosodásunk támad (Tényleg így van? Ez most komoly? Ez az igazság?). Tekintélyt és elismerést vált ki, ha a tanár (rutinja, tapasztalata, érzékenysége révén) gyakorta képes diákjait az igazság átélésének állapotába juttatni. (Igen, felismerték, hogy ez az, és egy pillanatra még ottmaradt velük...)

### AZ ÖRÖMÁLLAPOT ÁTÉLÉSE

A fentebb is emlegetett élmények olyan meglepőek, olyan izgatónan fogva tartanak, hogy közben – és utána is – szinte nem tudunk szabadulni tőlük: minden mást mellőzünk, mint aki valami boldogság-szigetre költözött és már nem is akar visszatérni az unalmas valóságba. (Egy zenész, amikor új darabot tanul és rabul ejti egy melódia vagy a téma taglalása, addig nem nyugszik, amíg olyan szinten nem képes reprodukálni e felismert ideát, ami találkozik az erről alkotott saját elképzelésének ideális képével: szembejöttem velem...) Az örömmel és az elvonatkoztatottságnak ezt a szubjektív idejét manapság flow-nak is nevezik...

### A TANÁR KISUGÁRZÁSA: AZ ESEMÉNYEK, SZEREPLŐK MEGŐRÖKÍTÉSÉNEK ÁLLAPOTA

Az iskolai évek alatt a tanórák úgy peregnek le, mint a virág szirmai: mind egyforma, mind elmúlik. Mitől válik mégis egy-egy örökre emlékezetessé? A tudós tanár a személyiségéből származó erőt mint kisugárzást másokra, történésekre, nem látható lélektani változásokra irányítja és ezzel kiragadja a sok ezer szokványos közül. MEGŐRÖKÍTI. A szereplők, az események, a körülmények, a hely szelleme és asszociációs világa fennmarad, mint üvegfiolában a különleges illat. Évek múltán is ugyanaz, pedig amiből nyerték, akik megalkották, már nincsenek jelen. A mi tudós tanáraink sincsenek már velünk, de amit megőrkítettek, az igen. Kisugárzásuk kiemelt és megőrkített valamit, ami ma is fontos.

### A KÖZÖSSÉGÉ VÁLÁS ÁLLAPOTÁNAK ÁTÉLÉSE

Amikor végigfuttatom a pillantásomat azokon a közösségeken, amelyeknek szerencsémre tagja lehettem, egymásban hívó, egymásért küzdő, egymásért áldozatokat hozó, a szeretetet megtartó és megóvó embercsoportokat látok. Ebből a századból visszatekintve úgy lehetne ezt megértetni, hogy nem selfie-kről van szó, hanem csoportképekről és panorámázásról. Csakhogy, szemben az internetre feltöltött képekkel, a tanári kisugárzásban megőrkített képek nem illúzióromboló lenyomatok, hanem a tényleges történések égi mása („Nem a való hát: annak égi *mássa* lesz, amitől függ az ének varázsa...” [ARANY 1861]). Az ilyen típusú képalakításra, amelynek nem akárhány dimenziója (!), hanem lelki vetülete van, csak az emberi agy képes. A legtökéletesebb kamera sem tud szublimálni. Az így megmaradt közösségek kettős térben élnek: a valóságban és az elméjük által alkotott lelki térben is. Hasonlíthatnak az ilyen közösségek egymásra, mégis egyedinek érezzük őket: az animálás nem változtat unikális és megismételhetetlen lényegükön. Az illat az üvegfiolában...



8. táblázat: A tanári tehetség munkálkodásának lényege: a tudományosság és a tanítás művészetének néhány metszete (tudós tanárok által kiváltott állapotok)

1.	Az igazság állapotába kerülés lehetősége
2.	Az örömlapot átélése
3.	A tanár kisugárzása: a megörökítés állapotának átélése
4.	A közösséggé válás állapotának átélése

## 8. VÁLTOZNAK AZ IDŐK...

### TEMPORA MUTANTUR... (VÁLTOZNAK AZ IDŐK...)

Mi van most? Csak az, mint korábban: megváltozott a világ, hiába kiáltozunk, hogy cseréptörés, nem ér a nevem. Véget ért a huszadik század. Mi van ma? Ma van ma! Felértékelődött a „jelenlét” és a „csinálás”. Pillanatnyi hősök és utána filmszakadás... (bár éppen ez a szó is csak szánalmas retró!). Ma már mindenhez és mindenkihez azonnali és állandó hozzáférésünk van. Ma van ma, de ez nem Horatius carpe diemje, hanem hálózatiság és véletlen ma még áttekinthetetlen összjátéka. Oszd meg és uralkodj – vélhetik az elektronikus divatok diktátorai, és észre sem vesszük, milyen vékony jégen járnak: tudatuk és a Nirvána között nincs már semmi más, csak egy okostelefon... A ma emberét nem zavarja a dekonstrukció, a szilánkokra hasított lét („minden egész eltörött”) és a párhuzamos történések: mindent megold a virtuóz eszközezelés (hiszen minden tény egy mozdulat – ezért elveszett tény nincs, csak fel nem ismert mozdulat). Az informális tanulás esélye közelíti a végtelent az egyszemélyes közösségekben; közben érzelmileg „lepattintalak”, mert nincs szükségem rád: szülő, testvér, tanár, jóbarát... Valahol kint, ahol én is lehetnék vagy akárki más, a mélyrepülésben lévő lelkiismeretességhez szinte nem is létező önszabályozás társul: ezt dobta ki a gép?

Elismerjük, hogy a fenti stroboszkópszerű kép provokatív és szándékosan túl sötét. Nem mindenkire vonatkozik a nyelvi infláció (mert így csetelünk!); nem mindenki folytat önpusztító életmódot (mert internetfüggő), van rá más mód is; nem mindenkiből hiányzik az idősek tisztelete, a kötődés vagy az altruista hajlam; nem mindenkire érvényes a mentálhigiénias állapotok romlása. Lehet, hogy csak az orvosi vagy a tudományos diagnosztika fejlettsége miatt látunk egyre több tökéletlenséget?

### ET NOS MUTAMUR IN ILLIS? (ÉS MI IS VÁLTOZUNK BENNÜNK?)

Dehogy. Végül is az agyunk százezer éve ugyanaz. A velünk született képességeink, az agyi huzalozás mint nyelvi előkészület, az agy plaszticitása, a cselekvésközpontú önfejlődés talán nem ugyanazok? A ma kompetens csecsemője ugyanazokkal a gyermekkori és tinédzserkori érzékeny szakaszokkal válik felnőtté. Más évszázadokban is előfordult, hogy

a tanulás újabban „utcai” ismeretszerzésnek nevezett (PLÉH 2013: 27) akkori formái (piaci, kikötői) erősebbek voltak, mint az iskolai. Akkor tehát az egyed nem sokat változott, így a latin szolás téves megállapításnak minősül? Az kétségtelen tény, hogy a körülmények megváltoztak: a technikai fejlődés beleszól a tudat formálódásába (a lét határozza meg a tudatot, ugyebár?). A biológiai feltételek relatív változatlansága mellett más és más igények fogalmazódtak meg a tanulás és tanítás résztvevőivel szemben. Anélkül hogy sutba kellene vetnünk korábbi elemzéseinken alapuló követelményrendszerünket, tudomásul kell venni a (részben) új szempontokat, amelyek mindegyike a közös létet, az együttlét mikéntjét és az érte érzett felelősséget állítja a középpontba. A tanárképzésben egyelőre csak szerényen érzékelhető változások iránti igény inkább a vágy és óhajlás kategóriáit sorjázza („wishful thinking”), az így kialakult mozaik valamit lefed, de koncepció, strukturált modell, gondolati ív még nem állt össze belőle, vagy nem sikerült kifejezni. Ugyanakkor e kategóriák – mint elérhető célok – a fókuszpontok változásait egyértelművé teszik.

## 9. TANÁRKÉPZÉSI KÖVETKEZMÉNYEK: A PRAXIS HÍVÓ SZAVA

9. táblázat: Hívószavak a pedagógusképzés „szófelhőiből”

Fejlődés, felelősségvállalás, együttműködés
Pozitív légkör, tapasztalatcsere, példamutatás, eredmények megosztása
Kooperáció, reflexió, autonómia
Esélyegyenlőség, fegyelmezett munka, tehetséggondozás
Kezdeményezés, egymásra figyelés, elkötelezettség, kollegialitás
Hitelesség, tolerancia, nyitottság, kreativitás
Önismeret, önbizalom, érzelmi fegyelem, flexibilitás
Szakmai szerep elfogadása, önreflexió, lelki egészség

A változás és változtatás, kreativitás és innováció kétségkívül a pedagógiában is az érdeklődés homlokterébe került (NOIR 2011). A tervezésnek ez az absztrakt szintje azonban olyan nagy mértékben stratégiai, hogy az átmeneti oktatáspolitikai taktikák a legszebb elképzeléseket is inflexióra kényszeríthetik. A jelen tanárképzés legnagyobb hiányossága az, hogy nem tudatosítja a „Nil nocere!” („Ne árts!”) szakmai és erkölcsi fogantatású parancsát, amely például az orvosi képzést a kezdetektől fogva jellemzi. Kevés kutatás foglalkozik a „humán tényezők” egymást veszélyeztető ártalmasságával: a vizsgálatok nemcsak azonosíthatnák a kiváltó okokat, hanem valószínűleg azt is kiderítenék, hogy gyakran a szaktudás hiánya és nem valami pszichés elhajlás a magyarázat...

A plebejusi türelmetlenség (amely esetemben nem felvett póz, hanem velem született sajátosság) azt kívánja, hogy a változások diktálta tempóban radikális javaslatokat tegyünk. Ezek közé tartozik a tanárképzés többirányú reformja, amely a tartalomra koncentrál és nem a kivitelezés évszámtaglalásaiba gabalyodik bele (BÁRDOS 2009). Jelen tanulmányunkban azt a provokatív javaslatot tesszük, hogy a modern tanárképzésben elegendő lenne mindössze **HAT tantárgy**, amely elméleti és gyakorlati tantárgyak rendszerében valósul meg.

10. táblázat: A tanárképzés fő tantárgyai (a hat elkerülhetetlen)

1. A főszak <b>pedagógiailag érvényesíthető</b> tartalma 30%
2. Alkalmazott pszichológiai és gyógypedagógiai képzés 20%
3. Didaktikai és tantárgy-pedagógiai képzés 20%
4. Nyelvi kommunikáció: <b>felsőbb szintű</b> anya- és idegen nyelvi képzés 10%
5. Informatikai képzés: megértése és a manualitás fejlesztése 10%
6. Nem nyelvi kommunikáció: mozgásművészeti, előadói, zenei stb. képzés 10%

A százalékos felsorolás egyfajta fontossági sorrendet szab, hiszen a rendelkezésre álló idő (és kredit) adott. Az új KKK-k (képzési és kimeneti követelmények) gondosan megtervezett tartalmában feltárulhatnak a főcímekben rejtőző tantárgyrendszerek. Az úgynevezett tantárgyi koncentrációt egy ilyen képzésben sokkal könnyebb biztosítani, mint a humboldti modellekre visszavezethető KKK-óslényeknél. Hiányolni természetesen sok mindent lehet (pl. filozófia, etika stb.); ezek az ismeretek (és alkalmazásaik) a fenti tantárgyakban jelennek meg mint értelmezések. Néhány kiegészítő megjegyzés a fő tantárgyterületekről:

ad 1: a tanári absztrakció és praxis által a tanításban (és a tanulásban) megszürt ismereteken alapuló tudások, képességek és attitűdök formálása;

ad 2: tömör és szelektált (orvosi jellegű) elméleti alapokon nyugvó gyakorlati képzés, nem csak „finomhangolás”;

ad 3: a képzés neveléstudományi veleje, amely a didaktikai alapelveket a szaktárgy gyakorlati interdiszciplinaritásában, szakmethodikai konkrétsággal értelmezi;

ad 4: a családi vagy környezeti jegyeket is hordozó egyéni beszédet felemeli a hatékony értelmiségi nyelvhasználat szintjére, ahol a bonyolultabb nyelvi feladatok megoldása is biztonságos (pl. szemrehányás sértés nélkül, hálálkodás zavarba hozás nélkül stb.). A bárhol értelmiségi ezt más nyelveken is képes bárhol érvényesíteni (ha van hasonló partnere). Különösen gyenge lábakon áll a nyelv(nem)tudásban a szaknyelvhasználat, szembesítése más nációk nyelvtudásával alkalmasint megalázó;

ad 5: nem árt az emberi elme bevehetlenségének tudatosítása, mielőtt a gépagyúság fogságába esnénk;

ad 6: ez a terület a legnehezebben mozdítható, ennek ellenére eredményei még akkor is működőképeseek, amikor a fentiek már nem. Magasabb kompetenciákat csak akkor érhetünk el a fentiekben, ha ezeket a területeket – különösen az érzékeny szakaszokban – intenzíven fejlesztjük.

## 10. KITEKINTÉS

Vannak híres költők, írók, akik apoteózis helyett meghallgatásért és megbocsátásért fohászknak („Jézus herceg, nagyúr” [VILLON 1462])... Profán imaként én is tanári mandálám mormolom:

- tanárnak születni kell, de annyi nem születik, mint amennyire szükség van;
- a nagy művészek egyediek, de a nagy művészeket is képzik;
- az eredményes tanárt nem mindig lehet felismerni, mert sokféle karakterben mutatkozik, ugyanakkor tanári munkájának gyümölcse évtizedekig érik;
- a gyermekek szerint a hatásos, népszerű tanárt a hangja, a mozgása, az őszintesége, a beleélő és mágikus élményteremtő képessége teszi azzá;
- a tanár tudománya a gyakorlatból származik, de csak akkor képes ezt a tudást folyamatosan és megbízhatóan átadni, ha cselekedetei tudatosulnak és absztrahálódnak;
- a tantárgy-pedagógia kreatív kapocs a szaktudás, a műveltség és az osztálytermi megvalósulás között;
- a tanárság mint hivatás egy életforma, életvitel és nem egyszerűen kompetenciák halmaza;
- a tanár a tanításban lehet ösztönös laikus, lehet tudós tanár, lehet előadóművész, vagy kisiparos. Az a szerencsés, ha mind a négyet tudja, de mind a négytől egy kicsit távol tartja magát...

Sokéves késéssel érkezett meg hozzánk az igény, hogy a tanári hivatást a szellemi grádicsok és az európaihoz hasonlatos elvárások, anyagi és szellemi megbecsülés kísérje. Némi skizofréniával megállapíthatjuk, hogy az életpályamodell kialakítása nem belülről, a jelenlegi tanári lét mélyéről indult el mint folyamat, amely máris időhiánnyal és pénztelenséggel küzd. Az sem meglepő, hogy a változtatások lendületében bürokrata és értelmiségi, vagy akár kutató és gyakorló tanár nem mindig értik meg egymást; hogy a jogalkotás ellentmondásos és a bal kéz gyakran nem tudja, hogy mit is csinál a jobb. Csak idő kérdése, hogy ki-ki a maga életében rájőjön, hogy mindig is így volt. A megalázó, vagy alpári az a marakodás, amely kísérheti a változásokat errefelé. Márpedig a megújulás elkerülhetetlen, a problémák fölél emelkedés létérdek. A napi feladatok szorongató teljesítése közben nehéz észrevenni, hogy az egész pedagógusszakmának gyökeresen meg kell változnia ahhoz, hogy valóban hatni tudjon az új generációkra. A tanárság jelentős részének vissza kell nyerni azt az értelmiségi státuszt, amely egy évszázaddal ezelőtt olyan világos volt, és amely sokaknak mára már csak írott malaszt. A megoldás főként a tanárképzésben rejlik, amelynek nem földrajzilag vagy a képzés éveinek számában, hanem tartalmilag kell megújulnia, lelkileg feltámadnia.

## 11. EPILÓGUS

Ötven évvel ezelőtt, még hallgatóként, angolt kezdtem tanítani a Rókusi Ének-Zene Általános Iskolában és a Tömörkény Gimnáziumban Szegeden. A lehetőséget gimnáziumi tudós tanáromnak, dr. Sipka Sándornénak köszönhettem. A napokban jelentkezett az egyik tanítványom a rókusi általánosból, Savanya István angoltanár, költő és énekes Calgaryból, aki a torontói rádióban úgy nyilatkozott, hogy indíttatását ezen a pályán nekem köszönheti. Lehet-e ennél nagyobb boldogság egy tanárnak (after many a summer)?

Hogy hová tűntek a tudós tanárok? Nem tűntek el, csak éltek, amíg meg nem hal-  
tak, de... **FUIMUS!** A szerző ezt a tanulmányát szeretve tisztelt tudós tanárának, a múlt  
század egyik leginkább integrált elméjének ajánlja: aeternum vale, Hankiss Elemér!

## HIVATKOZÁSOK

- ARANY J. (1861): Vojtina Ars poétikája. In: *Arany János költeményei*. 1983, Helikon Kiadó, Budapest. 321–327.
- BÁRDOS J. (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, 35(7–8), 753–758.
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS J. (2009): Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra. In: FRANK T. – KÁROLY K. (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Tinta Kiadó, Budapest. 33–49.
- BÁRDOS J. (2011): Miért nincs Magyarországon pedagógia doktora (Ed.D.) fokozat? *Pedagógusképzés*, 9/38(1–2), 39–46.
- FINÁCZY E. (1935): *Didaktika*. Studium, Budapest.
- FINÁCZY E. (1937): *Elméleti pedagógia*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- HALÁSZ G. (és mtsai) (2011): *NOIR. Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- JÁKI L. (szerk.) (2000–): *Tudós tanárok, tanár tudósok*. Könyvsorozat. OPKM, Budapest.
- KOTCHY B. (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- MOURSHED, M. – CHINEZI, CH. – BARBER, M. (2007): *How the world's best performing school systems come out on top?* McKinsey and Co. [http://mckinseyonsoc.iety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseyonsoc.iety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 21.)
- MOURSHED, M. – CHINEZI, CH. – BARBER, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better?* McKinsey and Co. [http://mckinseyonsoc.iety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://mckinseyonsoc.iety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 21.)
- PLÉH Cs. (2014): A nevelés biológiai és pszichológiai alapjairól. In: BENEDEK A. – GOLNHOFER E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből. 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 9–28.
- TALIS (HERMAN Z. – IMRE A. – KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. – NAGY M. – SÁGI M. – VARGA J.) (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. OFI, Budapest.
- TETTAMANTI B. (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete (Schneller István rendszere)*. Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó, Szeged.
- VILLON, F. (1462): Az akasztottak balladája. In: SZERB A.: *Száz vers*. Magvető, Budapest. 203–205.

WESZELY Ö. (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Rényi Károly, Budapest.

**BÁRDOS JENŐ**, D.Sc., egyetemi tanár, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudás-technológiai Karának kutatóprofesszora. 47 éve tanár: 4 év középiskola, 18 év ELTE; 20 év Veszprém (a Tanárképző Kar alapító dékánja) és 5 év Eger (EKF, Neveléstudományi Doktori Iskola). Fulbright vendégprofesszorként ma is működő magyar mellékszakt alapított a Rutgers Egyetemen. Főbb kutatási területei: nyelvpedagógia (pl. a nyelvek tanításának művelődéstörténete, az idegen nyelvi mérés és értékelés), alkalmazott nyelvészet, tanárképzés, hungarológia.

# TUDÓS TANÁROK EMLÉKEZETE<sup>1</sup>

FRANK TIBOR

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A 19. század utolsó és a 20. század első évtizedeinek magyar elit gimnáziumaiban tudós tanárok tanítottak. A magyar gimnáziumot báró Eötvös József (1813–1871) kultuszminiszter kezdeményezése nyomán Kármán Mór honosította meg az 1870-es években, miután két éven át tanulmányozta a legjobb német mintákat és pedagógiai elméleteket Lipcsében. A legjobb budapesti iskolák között a szerző részletesebben bemutatja a budapesti Tudományegyetem Mintagimnáziumát és a Fasori Evangélikus Gimnáziumot. Előbbinek módszereiről, légköréről idézi Kármán Tódort, az alapító fiát, a világszerte ismert aviatikust. A fasori tanári kar jelentős részben Németországban tanult, jó néhányan országos hírnévre tettek szert, így a fizikus igazgató, Mikola Sándor és a matematikatanár Rátz László. Mint a *Középiskolai Matematikai Lapok* szerkesztője, Rátz az iskolát a matematikaoktatás országos központjává tette, a problémamegoldást beiktatta a matematikai oktatás országos programjába. A tanárok közül többen később egyetemi katedrát kaptak, például Kerecsényi Dezső, Sárkány Sándor és Scholtz Ágoston; számosan lettek a Magyar Tudományos Akadémia tagjai, köztük Mikola Sándor is. A Fasori Gimnázium tanárainak kétharmada rendszeresen publikált a szakterületéhez tartozó folyóiratokban. A 19. század fordulóján a magyar tudomány kulcsfigurája Eötvös József fia, Loránd (1848–1919) volt, aki maga is azt vallotta: „kétségtelen, hogy a tanítás[a] sikere úgy a felsőbb, mint a középfokú iskolában mindennek előtt a tanár tudományos képzettségétől függ.”

## 1. A NÉMET GIMNÁZIUM MEGHONOSÍTÁSA MAGYARORSZÁGON

Az oktatás, különösen a matematikaoktatás kiemelkedő sikere rámutat a magyar iskola-rendszer jelentőségére a századforduló és a második világháború között. A kiegyezés utáni látványos magyarországi fejlődés és modernizáció titka jelentős részben a második világháború előtti magyar, s különösen a budapesti középiskolák titka, és annak a módszeres erőfeszítésnek az eredménye, amellyel Magyarország a német példa nyomán igyekezett oktatási rendszerét fejleszteni (FRANK 1997; MARX 1999: 130–131). A magyar gimnázium a német *Gymnasium* példáját követte, és ez az 1867-es osztrák–magyar kiegyezést követően hivatalba lépő, új magyar kormány tudatos törekvéseiből fakadt.

Ennek a csodálatraméltó tudástranszfernek a mestere Kármán Mór (1843–1915) volt, Magyarország egyik legjelentősebb oktatási szakértője, pedagógiai reformer és az aviatikus

---

<sup>1</sup> Ez a dolgozat átdolgozott változata *Kettős kivándorlás. Budapest–Berlin–New York 1919–1945* (Gondolat Kiadó, Budapest, 2012) c. könyvem egy alfejezetének (45–59); más formában előbb megjelent az alábbi emlékkönyvben is: *A magyar gimnázium aranykora. Iskolák, tanárok, tanítványok*. In: MARTIN JÓZSEF – SZÉCHENYI ÁGNES (szerk.) (2011): *Klió és a médiagalaxis. Tanulmányok a 70 éves Buzinkay Géza tiszteletére*. Corvina–Eszterházy Károly Főiskola, Budapest. 133–148.

Kármán Tódor atyja. Az idősebb Kármán a bécsi egyetemen tanult filozófiát és klasszika-filológiát, majd 1866-ban Budapesten szerzett doktorátust. A tehetséges, akkor még ifjú filozófust 1869-ben báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter (1813–1871) a szászországi Lipcsébe küldte, hogy ott tanulmányozza a pedagógia és a középiskolai-tanár-képzés modern elméletét és módszereit. Tuiskon Ziller (1817–1882) filozófiaprofesszor mellett tevékenykedett, aki a lipcsei pedagógiai szeminárium alapítója volt (KÁRMÁN é. n.: File 142.10). Miután 1872-ben Kármán Mór hazatért Németországból, Eötvös utóda, Pauler Tivadar (1816–1886) segítségével bevezette a német rendszert Magyarországon, és a jövőben tanárok számára a [buda]pesti Tudományegyetemen megalapította a Tanárképző Intézetet és az egyetem gyakorlóiskoláját, a Mintagimnáziumot. Így a német szellemi hagyomány erős hatást gyakorolt a magyar oktatási rendszerre (KÁRMÁN é. n.: File 141.6, 1–2.; SÖTÉR 1967; MANN 1982). Kármán Mór lett az iskola igazgatója, s mind a négy fia, közöttük Tódor is oda járt.

A zsidó származású Kármán Mór mint a magyar oktatásügy legkiválóbb szakértője 1907-ben *szöllőkislaki* előnévvel magyar nemesi címet kapott, és 1909-ben egyetemi nyilvános rendes tanár lett a budapesti egyetemen. Kármán Mór szerepet vállalt az egyik Habsburg főherceg nevelésének tervezésében, és nemesi címét részben ezért kapta. A két évtizeden át Németországban élő Kármán Tódor ezt a címet használta németes formában: Theodor[e] von Kármán (McCAGG 1972, repr. 1986: 209) Magyarország asszimilálódott felső középosztályához tartozott, és benősült egy jó kapcsolatokkal rendelkező családba, amelyen keresztül távoli rokonságba került Magyarország ún. zsidó arisztokráciájával (KÁRMÁN é. n.: 141.6; GERŐ 1940: 100; McCAGG 1972, repr. 1986: 209; UJVÁRY 1929: 453–454). Kármán Mór a magáénak érezte az egész magyar kultúrát, lelkesen tanulmányozta a magyar irodalmat, s különösen is *Az ember tragédiáját* (KÁRMÁN 1905: 57–115).

A Kármán felügyelete alatt álló középiskolák többféle módon is kapcsolódtak a budapesti egyetemhez. A diploma megszerzésére készülő egyetemi hallgatók valamelyik „minta”-középiskolában töltötték gyakorlóévüket. A gyakorlógimnáziumi tanároktól elvárták, hogy önálló kutatómunkát végezzenek, rendszeresen publikáljanak mind Magyarországon, mind határain túl. A legkiválóbbakat felkérték egyetemi kurzusok tartására, olykor egyetemi nyilvános rendes tanárokká léptek elő, többüket a Magyar Tudományos Akadémia is tagjai közé választotta.

A legjobb budapesti középiskolák kivételezett helyzetet és nagy társadalmi megbecsülést élveztek. Diákjaik a szűken behatárolt középosztály védett társadalmi környezetéből kerültek ki. Ezek az iskolák sok éven át kizárólag a fiúk birodalmát alkották. Az első leánygimnázium Ausztriában 1892-ben, Magyarországon pedig 1896-ban nyílt meg.

Magyarországon az 1924. évi IX. sz. törvény a középiskolákat három kategóriára osztotta: gimnáziumra, reálgimnáziumra és reáliskolára. A gimnázium teljes körű humán nevelést nyújtott, amely elsősorban a latin és görög nyelv és irodalom tanulmányozására épült. A reálgimnáziumban modern nyelvek és irodalmuk is társultak a latinhoz, míg a reáliskola a matematikára és a természettudományokra készítette fel a növendékeit, és csak modern nyelveket oktatott. A rendes *gimnázium* hatéves képzést nyújtott, az *algimnázium* négyéveset, a *főgimnázium* nyolcéveset.



A középiskolák száma és diákságuk létszáma 1914 és 1942 között megduplázódott. A középfokú leányiskolák is megszorodtak. Budapesten 1914–15-ben 38 középiskola működött kb. 16 000 diákkal. Az 1929–30-as tanévben a 45 fővárosi középiskolában már 21 356 diák tanult, 1942–43-ban pedig 81 iskolában 32 111 diák. A gimnázium a kiválasztott elit iskolája volt. 1929–30-ban csak 7 fiúgimnázium volt 3482 tanulóval és 7 leánygimnázium 2907 diákkal; 14 reálgimnáziumban 8167-en tanultak, és 7 líceum típusú leányiskolában 3262-en. A 7 reáliskolába 3250-en jártak. Még 1941–42-ben is csak 26 fiú- és 7 leánygimnázium működött, s 10 líceum, míg a többi 24 középfokú iskola ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi és üzleti jellegű volt (HORVÁTH 1978: 480; ILLYEFALVI 1931: 426–427; ILLYEFALVI 1943: 346–347).

Ami a felekezeti megoszlást illeti, a gimnáziumokban 1022 zsidó diák tanult (a 2806-ból, akik befejezték tanulmányaikat), a reálgimnáziumokban 1956 (a 7806-ból). A középiskolát elvégzett összes 14 142 fiúból és 6384 leányból 3408 fiú és 2122 leány volt zsidó. 1941–42-re a gimnáziumokat látogató 21 369 diákból 3742 volt zsidó, és a középiskolába járó 30 730 fős csoportból 4365-en (ILLYEFALVI 1931: 426–427; ILLYEFALVI 1943: 346–347).

Ezek az iskolák a társadalmi kiegyenlítődés eszközei voltak. Megadták az annyira vágyott lehetőséget a beilleszkedésre, az emancipációra és arra, hogy diákjaik beolvadhassanak az alakuló, ún. „úri” magyar középosztályba. A tizennyolc éves diákokat a nagyrészt államilag felügyelt magyar iskolarendszer szigorú érettségi vizsgák elé állította, ez volt a tanulmányok igényes és sokat követelő lezárása, majd az ifjak innen indultak tovább a magyar elit felé (KARÁDY 1997: 169–194).

Az a tény, hogy a 20. század elején sok zsidó diák (valószínűleg szüleik kezdeményezésére) úgy döntött, hogy valamelyik keresztény iskolába iratkozik be, nem volt független a vallási áttérés jelenségétől. Bár ezeket az iskolákat persze kivételesen magas színvonaluk is vonzóvá tette (LUKÁCS 1991: 103–106), a zsidó származású gyermekek beíratása mégis az önkéntes asszimiláció jele volt. A pesti Városligeti fasorban működő evangélikus gimnázium például kitűnt azzal, hogy oda évente tucatnyi jó képességű zsidó fiút is felvettek, igaz, jóval magasabb tandíjért. Kiemelkedő példaként megemlíthetjük Neumann Jánost és a későbbi Nobel-díjas Wigner Jenőt. A gimnázium tanárai szaktudományuk kiválóságainak számítottak, egyúttal remekül tanítottak is. Sokan közülük a magyar tudományos élet megbecsült tagjai voltak (KOVÁCS 1995).

## 2. A MINTAGIMNÁZIUM

(ma ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium, 1088 Budapest, Trefort utca 8.)

Kármán Tódor, az egykori növendék, így írt a Mintagimnáziumról:

Az iskolát apám alapította. A „Minta”, vagyis a modell-gimnázium apám oktatási elméletének ékköve volt. Az egyetem egyik tanárának igazgatása alá rendelték, de önállóságát meghagyták. Mintaképe lett valamennyi magyar középiskolának, és Magyarországon ma is jó hírű, bár nyugaton kevésbé

ismerik. Nemrégiben ugyan a londoni *Observer* egy munkatársa tett említést az éveken keresztül megtartott magas színvonaláról, s a Mintát az „elit gyermekszobájának” nevezte. Olyan iskolákhoz hasonlította, mint az Eton, ahonnan a konzervatív képviselők kerülnek ki, vagy amilyen az exkirályok és a felső tízezer számára a Le Rosey.

A Mintában végzett Anglia két vezető közgazdásza, dr. Thomas Balogh a Balliol College-ből (aki unokatestvéreim egyikének a fia) és Nicholas Kaldor a cambridge-i King's College-ből... (KÁRMÁN–EDSON 1994: 17)

Mint minden magyarországi gimnáziumban, a latin itt is mindenekfelett fontos volt. Magyarország hivatalos nyelve egészen 1844 végéig a latin volt, és a művelt emberektől elvárták, hogy olvassanak a klasszikus latin nyelven is. A latint azért is hasznosnak tartották, mert jó szellemi gyakorlatnak bizonyult, a „memoriterék” által erősítette az emlékezőtehetséget, és bevezette a diákokat a nyelvtan összetett nyelvi-logikai rendszerébe:

Számomra a Mintagimnáziumban tanulni nagy élmény volt. Apám erősen hitt valamennyi tantárgy – legyen az latin, matematika vagy történelem – oly módon való tanításában, amely a tárgy mindennapi élettel való kapcsolatát is feltárja. Emlékszem például, hogy első latinóráinkon a tanulást nem a nyelvtani szabályokkal kezdtük. Ehelyett azt a feladatot kaptuk, hogy járjunk körbe a városban és másoljuk le a szobrok, templomok és a múzeumok latin nyelvű feliratait. Akkoriban ilyen sokat lehetett találni, mert Magyarországon a latin 1848-ig hivatalos nyelv volt [valójában csak 1844 végéig, FT (SZEKŰ 1926, 192–196)]. Amikor aztán összegyűjtöttünk ilyeneket és bevittük az órára, a tanár megkérdezte, hogy mely szavakat ismerjük már. Rendszerint felismertünk néhány szót. Ha nem, akkor utánanézhettünk. Ezután a tanár megkérdezte, hogy ugyanazt a szót különféle alakjaiban felismerjük-e. S hogy miért különböznek ezek egymástól? Mert ezek az egyes feliratok többi szavával más-más kapcsolatban vannak! Így folytattuk ezt mindaddig, amíg meg nem értettük minden felirat tartalmát és azt is, hogy miért kerültek ezek fel az emlékműre. Ennek a gyakorlatnak az eredményeképpen valamennyiünk emlékezetébe bevésődött az az egyre gyarapodó saját szókészletünk, amiből a latin szavak ragozására nézve is megismertünk néhány alapszabályt. Egyúttal Magyarország múltjáról is megtudtunk egyet-mást. (KÁRMÁN–EDSON 1994: 17)

Kármán Tódor szeretettel emlékezett vissza matematikaóráira, amelyek az induktív módszeren alapultak, és kapcsolatban álltak a gyakorlati élettel. (Egy másik híres budapesti kortársa, Teller Ede, kevésbé volt elragadtatva ettől az iskolától és a matematikatanárától: HARGITTAI 2006: 33–35). Kármán Tódor érdekes párhuzamot vont latin- és matematika-tanulmányai között, amelyek a magyar gimnáziumi oktatás alappillérei voltak.

Áttekintettük például a magyarországi gabonatermés néhány éves adatait. Táblázatokot és grafikonokat készítettünk, s ezeken megfigyelhettük a változásokat, és meghatározhattuk a gabonatermés maximumát és minimumát. A diagramokon korrelációkat kerestünk, és a „változás sebességéről” tanultunk, ami azután elvezetett bennünket a differenciál- és az integrálszámítás-hoz. Ilyenformán gyakorlati úton tanultuk meg, hogy a változó mennyiségek között összefüggés van, és – mint a latin esetében – eközben az ország változó társadalmi és gazdasági erőiről is megtudtunk valamit.

Sohasem memorizáltunk szabályokat a könyvből. Ehelyett megkíséreltük magunk levezetni a szabályokat. Úgy gondolom, hogy ez jó oktatási módszer volt, mert véleményem szerint az, ahogyan valaki az elemi iskolában megtanulja a gondolkodás elemeit, meghatározó lesz későbbi intellektuális képességeire is. Az én esetemben a Minta jó alapokat adott az induktív okfejtés elsajátításához, vagyis a sajátos esetekből általános érvényű szabályok levezetéséhez – ahhoz a módszerhez, ami aztán egész életemet végigkísérte. (KÁRMÁN–EDSON 1994: 17–18)

Kármán Mór más tekintetben is úttörő volt:

...apám a Mintagimnáziumban azt is kezdeményezte, hogy az oktatásban vegyenek részt a végzős egyetemi hallgatók is. Némelyik oktató ellenezte ezt a tervet, mondván, így ki leszünk szolgáltatva a „kocáknak”, ahogyan mi, a középiskolai diákok ezeket a gyakorlatlan oktatókat kegyetlenül elneveztük. Apám azonban szilárdan kitartott amellett, hogy ezt a hallgatók maguk is kihívásnak fogják tekinteni annak az elsajátítására, hogy mielőbb különbséget tudjanak tenni a jó és a rossz oktatási módszer között. (KÁRMÁN–EDSON 1994: 18)

A Mintagimnázium demokratikusabb iskolamodellt is kínált, különösen ami a tanár-diák viszonyt jellemezte, mert ez a legtöbb német, osztrák és magyar iskolában hagyományosan merev, formális és személytelen volt.

A Minta folyosóin a tanárok állandóan a diákok között voltak, s a többi középiskolában kialakult gyakorlattól eltérően a diákok az osztálytermen kívül is szólhattak a tanárokhoz és olyan témákat is megbeszélhettek velük, amelyek nem érintették szigorúan véve az iskolát. A Minta iskolarendje jelentette ki Magyarországon első ízben írásban, hogy egy tanár odáig is elmehet, hogy kezét rázzon diákjaival, ha az osztálytermen kívül találkoznak. (KÁRMÁN–EDSON 1994: 18)

### 3. A FASORI EVANGÉLIKUS GIMNÁZIUM

(ma Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium, 1071 Budapest, Városligeti fasor 17–21.)

Neumann János és a Nobel-díjas Wigner Jenő a budapesti (fasori) evangélikus gimnáziumba járt, annak két leghíresebb diákja lett, és nekik is köszönhetően az iskola később nemzetközi hírnek örvendett (DOBOS–GAZDA–KOVÁCS 2002: 66–109; MACRAE 1992: 61–84).

A pesti lutheránus gimnázium eredete a 18. század végére nyúlik vissza (KARÁDY 1987: 95–110). Az iskola legelső támogatója a Göttingenben tanult Schedius Lajos (1768–1847) volt, a pesti egyetem filozófiaprofesszora. Név nélkül adta ki 1816-ban a *Die Schule des evangelischen Gemainde A. C. in Pesth* c. művét, amelyben hangsúlyozta az iskolák nyilvános jellegét, az oktató minőségi képzésének fontosságát, felszólalt a pusztá leckefelmondás ellen, és követelte a diákok érzelmi fejlesztését. A magyarországi lutheránus nevelés filozófiája jórészt Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) svájci pedagógus módszerein alapult (DOBOS–GAZDA–KOVÁCS 2002: 8–9).

Az evangélikus iskolák gombaszerűen szaporodtak az országban; Pest város falain kívül is vagy húsz volt belőlük. A pesti iskola olyan népszerűvé vált, hogy 1864-ben, majd 1904-ben ismét új épületbe kellett költöznie. E legutóbbi épület a Városligeti fasorban található – ezen az akkoriban különösen elegáns úton, amely Budapest egykor legdivatosabb sugárútjával, az Andrassy úttal fut párhuzamosan. Ez lett a korabeli Magyarország egyik legmodernebb iskolája. Pecz Samu építész tervezte, az épületben villanyvilágítás és gőzfűtés működött. 18 tágas osztályterem és 14 szertár állt rendelkezésre demonstrációs oktatási anyaggal, de voltak elsötétíthető szobák is a fényvel való kísérletekhez, filmvetítésekhez. A könyvtár hat szobát töltött meg, az igazgatónak ötszobás lakás állt rendelkezésére, a tornatermet különleges padozat borította, és volt az iskolának egy nagy terme az ünnepségekhez. A század elején 12 000 kötetből állt a könyvtár. 20–30 külföldi újság és folyóirat járt rendszeresen, fele német, fele angol nyelvű. 1901–1902-ben nem kisebb ember volt az iskola könyvtárosa, mint Mikola Sándor, ünnepelt fizikatanár és az iskola jövődöntő igazgatója (DOBOS–GAZDA–KOVÁCS 2002: 8–9)

A Magyarországi Evangélikus Egyház mindezzel együtt meg volt győződve arról, hogy nem az anyagi felszereltség, hanem a tanári kar minősége határozza meg a tanulók nevelését. „Jó tanár = jó iskola”, ahogyan olvashatjuk ezt a csaknem matematikai egyenletet az iskola 1922–23-as évkönyvében (SZIGETHY 1923: 9). A tanári kar tagjainak színvonala közel állt az egyetemi tanárokéhoz, tizennégyen az Eötvös Collegiumban, a párizsi École Normale Supérieure budapesti változatában szereztek diplomát. A Collegiumot báró Eötvös Loránd, a Magyar Tudományos Akadémia akkori elnöke alapította 1895-ben, atyja, Eötvös József emlékére. A Collegium példája világosan mutatja, hogy az új magyar értelmiségi elit nemcsak Budapest közép- és felső középosztályából eredt, de vidéki gyökerei is voltak, s ebből adódóan legalább két, gyakran vetélkedő csoportra oszlott. A Collegium keretül szolgált az elitképzéshez (KARÁDY 1986).

A legjobb tanárok közül sokan tanultak Németországban, pl. Böhm Károly, Pecz Gedeon, Loisch János, Bászél Aurél, Dietze Sándor, Weber Rudolf és Fröhlich Róbert,

utóbbi Theodor Mommsennél tanult. Több középiskolai tanárból egyetemi nyilvános rendes tanár lett, Kerecsényi Dezső például később a debreceni egyetemen lett a magyar irodalom professzora, Sárkány Sándor botanikus a budapesti egyetemre került professzorként, Scholtz Ágoston matematikatanár a budapesti műegyetemre, és Renner János matematika–fizika tanár a budapesti Geofizikai Intézet igazgatója lett és c. egyetemi tanár. Az iskola tanárai közül számosan lettek a Magyar Tudományos Akadémia tagjai, így Böhm Károly, Dorner József, Fröhlich Róbert, Greguss Gyula, Győry Vilmos, Heinrich Gusztáv, Lehr Albert, Pecz Vilmos, Petz Gedeon, Szénássy Sándor, Taubner Károly, Tolnai Vilmos és Vajda Péter (MIKOLA 1930: 28). A Fasori Gimnázium tanárainak kétharmada rendszeresen publikált a diszciplínájának megfelelő (főként magyar) szakfolyóiratokban (DOBOS–GAZDA–KOVÁCS 2002: 13–18). A tanári testület tagjai közül Rátz László matematikatanár és Mikola Sándor fizikatanár óriási hatást gyakorolt az ifjú Neumann Jánosra, Wigner Jenőre és diáktársaikra. Érdemes megvizsgálni befolyásuk forrásvidékeit.

Rátz László (1863–1930) 35 éven át volt tagja a Fasori Gimnázium tanári karának. A soproni evangélikus líceumban, majd a budapesti, a berlini és a strassburgi egyetemeken tanult. Egyformán bánt minden tanítványával, és azzal szerettette meg velük tantárgyát, hogy megmutatta nekik, hogyan tudja azt ki-ki a maga szintjén a legjobban megközelíteni. Ez a fokozottan egyénre szabott bánásmód minden diákhoz közel hozta a tantárgyat, tekintet nélkül arra, mennyire volt e téren tehetséges. Megmutatta a matematika gyakorlati vonásait, és élővé tette hasznos oldalát. Mint a *Középiskolai Matematikai Lapok* szerkesztője az iskolát a matematikaoktatás országos központjává tette, és a problémamegoldást beiktatta a matematikai oktatás országos programjába. Az első tíz kötetet kiadta a kétrészes *Matematikai gyakorlókönyvben* (algebra és geometria), amely világszerte a matematikai feladatmegoldás egyik kézikönyve lett. Sok kiemelkedő magyar matematikus és tudós Rátz László munkáján keresztül szerezte meg az alapvető matematikai ismereteket, különösen a matematikai feladatmegoldás módszereit. 1909-ben, a matematikaoktatás modernizálásában játszott szerepéért beavasztották a matematikaoktatással foglalkozó nemzetközi bizottságba, melynek magyar tagjaként nemzetközi kongresszusokon vett részt Milánóban, Cambridge-ben és Párizsban. Rendkívüli képessége volt a tehetség felfedezésére, elismertetésére és nevelésére, és arra, hogy nehéz tantárgyát általánosan kedveltté és megbecsültté tegye (DOBOS–GAZDA–KOVÁCS 2002: 27–45).

A középiskolai oktatásban Rátz úttörőként vezette be a differenciál- és integrálszámítást, központi szerepet kapott nála a függvény fogalma. Új oktatási elképzeléseit *Az infinitezimális számítások elemei a középiskolában* címmel, 1910-ben Mikola Sándorral együtt tette közzé, amelyet azután kollégájával új, javított kiadásban is megjelentettek *A függvények és az infinitezimális számítások elemei* cím alatt (RÁTZ–MIKOLA 1910, 1914).

Barátjához, Rátz Lászlóhoz hasonlóan Mikola Sándor (1871–1945) szintén a soproni líceum növendéke volt, majd a budapesti egyetemre járt, ahol együtt tanult az Eötvös-kollégista Renner Jánossal, és találkozott magával Eötvös Loránddal is. 1897-ben lett a Fasori Gimnázium tanára, és 1935-ös nyugdíjba vonulásáig a tanári kar tagja maradt. 1928 és 1935 között ő igazgatta a gimnáziumot, és Fejér Lipóttal együtt szerkesztette a *Matematikai és Fizikai Lapokat* (KOVÁCS 1995: 5–7; DOBOS–GAZDA–KOVÁCS

2002: 46–65). Mikola aktív kísérleti fizikus volt, az elektromosság terén folytatott tanulmányait 1922-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagságával jutalmazták. Lelkes tanár és nevelő volt, szerette a munkáját és a tanítványait. Akkor érezte jól magát, ha szabadon választhatta meg munkamódszereit és ha pontos tudományos terminusokat alkalmazhatott. Bemutatta a fejlődélméletet, az analógiák használatát és a modellálást (KOVÁCS 1995: 21). Számára a fizikai ismeretek nemcsak egyszerűen léteztek valamely fizikai formában, hanem megszülettek és kifejlődtek: a fizikai valóság folyamatok eredménye, nem pedig a létező tények összessége – tanította. A fizika tanítása mennyiségi vagy virtuális kísérletekkel kezdődött, és ez segített a diákoknak, hogy kialakítsák saját fizikai ismereteiket. Mikola lelkes híve volt az induktív és a heurisztikus módszernek, amely, hite szerint, kifejezetten a fizika számára fejlődött ki (KOVÁCS 1995: 22–24).

A tanár megfelelő kérdések feltevése által igyekszik a tanulók gondolkodását a tárgyra irányítani, a tudat küszöbe alatt levő tapasztalataiknak és ösztönös mechanikai érzeteiknek tudatosá válását elősegíteni, gondolkodási irányukat a lényegesnek kiválasztása felé fordítani, megfigyelő és analizáló képességeiket fejleszteni, az absztrakt fizikai fogalmak kialakulását megkönnyíteni és kellő ingerek fejlesztésével érdeklődésüket a tárgy iránt folyton ébren tartani. (*Utasítások* 1927, 265–277, idézi Kovács 1995: 25)

Fizikai elveit számos könyvében fejtette ki, mint amilyen például *A fizikai alapfogalmak kialakulása* (1911), *A fizika gondolatvilága* (1933) és *A fizikai megismerés alapjai* (1941), és e műveivel 1941-ben elnyerte a Tudományos Akadémia rendes tagja címet (KOVÁCS 1995: 57).

#### 4. A MATEMATIKAOKTATÁS NAGY KORSZAKA

Amikor Pólya Györgytől megkérdezték, mivel magyarázza, hogy a századfordulón és utána olyan sok kitűnő matematikus bukkant fel Magyarországon, így felelt: „az alapvető oka az, hogy a matematika a legolcsóbb tudomány”, és ez valóban fontos szempont egy viszonylag fejletlen országban. A közelebbi okok között Pólya megemlítette a *Középiskolai Matematikai Lapokat*, az Eötvös-versenyeket és Fejér Lipót matematikus személyiségét (POLYA 1961: 501; ARVAI WIESCHENBERG 1984: 86–87).

A 19. század végén a magyar tudomány és a matematika kulcsfigurája báró Eötvös Loránd (1848–1919) volt, az író, filozófus és államférfi Eötvös József fia. Az ifjú Loránd nem csak fizikusként szerzett nagy nevet, de egyike volt a magyar tudomány valóban jelentékeny szervezőinek is. Két egymást követő vallás- és közoktatásügyi miniszter gyakorolt rá nagy hatást: az egyik az édesapja volt, a másik a nagybátyja, Trefort Ágoston (1817–1888), aki 16 éven át folytatta Eötvös József munkáját a vallás- és közoktatásügyi minisztérium élén (1872–1888). Fontos megemlíteni, hogy bár csupán nagyon rövid ideig, de Eötvös Loránd maga is volt közoktatásügyi miniszter (1894), és kiválóan látta el

feladatát, miközben igen hosszú időn át a Magyar Tudományos Akadémia elnöki tisztét is betöltötte (1889–1905).

Német iskolai háttérével (Heidelberg, Königsberg) és annak ihletésére Eötvös 1885 őszén Budapesten is teremtett egy matematikai kört, hogy információs kapcsolatot létesítsen az egyetemi professzorok, a középiskolai tanárok és legjobb diákjaik között. Eötvös Loránd egyébként már Heidelbergben is magyar fizikusokkal vette körül magát (RADNAI 1991: 349). 1891-től ez a kör *Mathematikai és Fizikai Társulat* néven működött, hozzávetőleg 300 taggal. Eötvös volt a Társulat első elnöke, és a Társulat jelentette meg 1892-től a *Mathematikai és Fizikai Lapokat* is. Bevezetőjében Eötvös kifejezte azt a reményét, hogy

ha e lapokat magunknak írjuk is, olyan formában, a mint szakember a szakembernek ír, mégis fontos szolgálatot vélünk vele tenni közmívelődésünknek, mert kétségtelen, hogy a tanítása sikere úgy a felsőbb, mint a középfokú iskolában mindenképp a tanár tudományos képzettségétől függ. (EÖTVÖS 1892: 1)

Ezzel megfogalmazta a „tudós tanár” szerepének, funkciójának lényegét. Hazánkban tehát Eötvös Lorándig lehet visszavezetni azt a különleges gondoskodást, amellyel Magyarországon a matematika- és fizikatanárokat kiképezték, és azokat a sikereket, amelyeket a középiskolás diákok elértek.

Amikor 1894-ben Eötvös Loránd vallás- és közoktatásügyi miniszter lett, úgy tekintetek az eseményre, mint az ország nagy tudományos lehetőségeinek kezdetére. Beérett az idő, hogy a tudományok világában is megjelenjen egy új, sikeres, gyakorlatias Magyarország. Az 1896-os millenniumi ünnepségek idején már el lehetett kápráztatni a világot a magyarok által elért eredményekkel. Megépült Budapesten az európai kontinens első földalatti vasútja, Európa legnagyobb parlamentje, megháromszorozták a királyi palotát, megépítettek egy sereg középületet, színházat, múzeumot és egyetemi épületet, és ezek mind Magyarország építészeti kultúráját, a mérnöki tudományokban megvalósuló innovatív szellemet és a vállalkozói kitűnőséget hirdették.

A diákoktól elvárták, hogy rendszeresen országos iskolaközi versenyeken mérjék össze tudásukat matematikában és a természettudományokban. A *Mathematikai és Fizikai Társulat* azzal tisztelte meg Eötvöst, hogy nevével évente matematikai és fizikai versenyeket rendezett „hogy a versenyzőknek a nevezett szaktárgyak művelésére való rátermettsége megállapíttassék” (*Értesítő* 1894: 197–198). A versenyt róla nevezték el, és a legjobb végzős középiskolai hallgatókat első és második báró Eötvös-díjjal jutalmazták. Az eredményeket a tanárok nevével együtt egyenesen a vallás- és közoktatásügyi minisztériumba juttatták el, és mindezt leköszölte a *Mathematikai és Fizikai Lapok* is.

Az 1894-es esztendőben megjelent a *Középiskolai Mathematikai Lapok* is, azzal a céllal, hogy a diákokat további versenyekre készítse fel. A szerkesztő Arany Dániel (1863–1945), a Győrből származó, kiemelkedő középiskolai matematikatanár volt. 1896 és 1914 között Rátz László (1863–1930) folytatta Arany Dániel szerkesztői munkáját. A megoldandó

feladatok közé tartozott az algebra, a differenciál- és integrálszámítás, a kombinatorika, a geometria, a számelmélet és a trigonometria – ezek mind megkövetelték a kreatív gondolkodást. A legjobb diákok jutalma a dicsőség volt, kevésbé a pénz.

E versenyek szervezeti felépítése, a már említett új folyóiratokkal együtt jól kiépített, szabályozott keretet biztosított ahhoz, hogy a diákok felkészülhessenek a rájuk váró, hivatásbeli kihívásokra.

A díjak és a versenyek ötlete nem korlátozódott Budapestre és az Eötvös-díjra. Kaposvár városa például a nagyhírű matematikatanár, Prilisauer Adolf (1859–1913) halála után az elhunyt egykori kollégáival díjat alapított a matematikában leginkább kiváló diák számára (KOVÁCS-SEBESTÉNY–PONGRÁCZ 1913: 177–178).

A *Középfiskolai Matematikai és Fizikai Lapok*, az Eötvös Loránd fizikai verseny és az Arany Dániel országos matematikai verseny a mai napig fennmaradtak, életetik annak a világszínvonalú magyar matematikaoktatásnak a hagyományát, amely a tehetségek felismerésén, a korai képzésen és a szakmai versenyszellemen alapult és alapul (PALLÓ 2004, 99–103, 156–161).

A matematikaoktatás nemcsak a matematikai megismerés alapjait rakta le Magyarországon, de megteremtette a természettudományos képzés hátterét, elsajátíttatta a gondolkodás módszertanát, fogalomtárát és elméletét. Versengésre építő szemlélete nemzedékeken át meghatározta a magyar iskola legjobb hagyományait és a meritokrácia, a tudásalapú társadalom felé terelte a sokáig erősen rendi-feudális Magyarország értelmiségét. Magyarország látványos kibontakozása a dualizmus időszakában több tényező mellett a kiváló magyar középiskola működésének eredménye volt. A magyar iskola nemzetközi tekintélyét jelentős részben a matematikaoktatás és a természettudományos képzés eredményeinek köszönhetette, s a magyar (különösen a budapesti) középiskolák nagyban hozzájárultak az ország soha be nem fejezett modernizálásához. Ma sajnos úgy tűnik: a magyar gimnázium fénykora s vele a tudós tanárok működésének lehetősége egyelőre lezárult.

## HIVATKOZÁSOK

- ARVAI WIESCHENBERG, A. (1984): *Identification and Development of the Mathematically Talented – The Hungarian Experience*. Ph.D. Dissertation. The Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, New York.
- DOBOS K. – GAZDA I. – KOVÁCS L. (2002): *A fasori csoda*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- EÖTVÖS L. (1892): Szaktársainkhoz. *Mathematikai és Fizikai Lapok*, 1. [sz. n.] (1894) Értesítő a Matematikai és Fizikai Társulat választmányának f. é. június hó 22-ikén tartott üléséről. *Mathematikai és Fizikai Lapok*, 3.
- GERŐ J. (szerk.) (1940): *A királyi könyvek*. Budapest.
- HARGITTAI I. (2006): *Az öt világformáló marslakó*. Vince Kiadó, Budapest.
- FRANK T. (1997): Budapest alkímiája. *Fizikai Szemle*, 47(3), 73–76.



- HORVÁTH M. (szerk.) (1978): *Budapest története a márciusi forradalomtól az őszirózsás forradalomig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ILLYEFALVI I. L. (szerk.) (1931): *Budapest Székesfőváros Statisztikai és Közigazgatási Évkönyve, XIX.* Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatala, Budapest.
- ILLYEFALVI L. (szerk.) (1943): *Budapest Székesfőváros Statisztikai Évkönyve, XXXI.* Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatala, Budapest.
- KARÁDY, V. (1986): Le Collège Eötvös et l'École Normale Supérieure vers 1900. Note comparatiste sur la formation d'intellectuels professionnels. In: KÖPECZI, B. – LE GOFF, J. (éd.): *Intellectuels français, intellectuels hongrois – XIIIe–XXe siècles*. Akadémiai Kiadó, Paris–Budapest.
- KARÁDY, V. (1987): Juifs et luthériens dans le système scolaire hongrois. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 67–85.
- KARÁDY V. (1997): A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása (1867–1910). In: KARÁDY V.: *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945). Történeti-szociológiai tanulmányok*. Replika Kör, Budapest. 169–194.
- KÁRMÁN M. (1905): Az ember tragédiája. Elemző tanulmány. *Budapesti Szemle*, 124(346), 57–115.
- KÁRMÁN, TH. VON (é. n.): *Papers*. California Institute of Technology Archives, Pasadena, CA, USA.
- KÁRMÁN T. – EDSON, L. (1994): *Örvények és repülők. Kármán Tódor élete és munkássága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS L. (1995): *Mikola Sándor*. 2. kiadás. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- KOVÁCS-SEBESTÉNY GY. – PONGRÁCZ K. (1913): „Felhívás.” Kaposvár, 1913. június. *A kaposvári Magyar Királyi Állami Főgimnázium Emlékkönyve 1812–1912*. Szabó Lipót Könyvsajtója, Kaposvár.
- LUKACS, J. (1991): *Budapest 1900. A város és kultúrája*. Európa, Budapest.
- MACRAE, N. (1992): *John von Neumann*. Pantheon Books, New York.
- MANN M. (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MARX, G. (1999): The Hungarian Gymnasium. *Europhysics News*, 30(5), 130–131.
- MCCAGG, JR. W. O. (1972, repr. 1986): *Jewish Nobles and Geniuses in Modern Hungary*. East European Monographs, Boulder, CO.
- MIKOLA S. (szerk.) (1930): *A budapesti ág. h. evangélikus gimnázium értesítője az 1929/1930-iki iskolai évről*. Budapest.
- PALLÓ G. (2004): *Zsenialitás és korszellem. Világhírű magyar tudósok*. Áron László Könyvkiadó, Budapest.
- POLYA G. (1961): Leopold Fejer. *Journal of the London Mathematical Society*, 36(1), 501–506.
- RADNAI GY. (1991): Az Eötvös-korszak. *Fizikai Szemle*, 41(10).
- RÁTZ L. – MIKOLA S. (1910): *Az infintezimális számítások elemei a középiskolában*. Franklin, Budapest; 2. kiadás (1914): *A függvények és az infintezimális számítások elemei*. Franklin, Budapest.
- SÖTÉR I. (1967): *Eötvös József*. 2. kiadás, Akadémiai Kiadó, Budapest.

SZEKFŰ GY. (szerk.) (1926): *Iratok a magyar államnyelv kérdésének történetéhez*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

SZIGETHY L., DR. (1923): Jubiláló főgimnáziumunk. Az iskola és tanítványai. In: DR. HITTRICH Ö. (szerk.): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium évkönyve az 1922/1923. iskolai évről*. Budapest.

UJVÁRY P. (szerk.) (1929): *Magyar Zsidó Lexikon*. Budapest.

*Utasítások a középiskolák (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) 1926/38.804/V. számú tantervéhez*. XIV. Fizika. Kiadta a m. k. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1927. évi november hó 11-én kelt 70.640. sz. rendeletével. Budapest, Egyetemi Nyomda, 1927, 265–277.

**FRANK TIBOR** történész, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Amerikanisztika Tanszékének professzora, az egyetem Angol–Amerikai Intézetének korábbi igazgatója (1994–2001, 2006–2014), az Amerikanisztika PhD program vezetője (2000–), az MTA lev. tagja (2013–). A Magyar Történelmi Társulat alelnöke. Legutóbbi könyve: *Kettős kivándorlás. Budapest – Berlin – New York 1919–1945* (Gondolat, Budapest, 2012).

# EMBER, ÉS

GLOVICZKI ZOLTÁN

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ

## ABSZTRAKT

Az ELTE és a PPKE a 2014–2015-ös tanévben európai uniós társfinanszírozású fejlesztési projekt keretében koordinálja azt az országos munkát, mely a hazai pedagógusképzés megújítását tűzi ki célul a 2012-ben megjelent Nemzeti alaptantervhez igazodva. A fejlesztés során a közreműködők és a koordináció nagy hangsúlyt fektet a Nemzeti alaptanterv alapvető fejlesztési követelményei figyelembevételére, különösen a tantárgyak fölötti műveltségterületi szemléletre, sőt a műveltségterületek közti együttműködésre. Kiemelt figyelem övezi ebből a szempontból az „Ember és társadalom”, valamint az „Ember és természet” műveltségterületet. A jelen írás a két műveltségterület címéből a szintagmák súlytalanabbnak tűnő tagjait emeli ki. Felhívja a figyelmet az *ember* központi szerepére, arra, hogy valamennyi műveltségterület és fejlesztési elem e fogalom köré csoportosítva értelmezhető, de az és szócska, vagyis a kapcsolatok fontosságára is rá kíván világítani. Bemutatja e fogalmak súlyát a Nemzeti alaptantervben, s a várt felsőoktatási fejlesztésekben.

A 2014–2015-ös tanévben az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem az Európai Unió támogatásával tesz komoly erőfeszítéseket arra, hogy országos szinten koordinálja a hazai közismereti pedagógusképzés megújítását.<sup>1</sup>

Noha mindig is indokolható az efféle modernizáció, az átvilágításra, új programok bevezetésére és a meglévők revíziójára elsősorban a köznevelési rendszerben bevezetett új Nemzeti alaptanterv szolgált indokot és alapot. Az egységes Nemzeti alaptanterv, mely kétségtelenül komoly eleme a pedagógusképzés céltételezésének, egyúttal abban a dilemmában is erős érvként szolgál, vajon mennyire érdemes országos szintű egységre törekedni akár a képzés kereteit, akár annak tartalmát tekintve.

A Nemzeti alaptantervek modern kori története azonban szélesebb perspektívában is oktatási rendszerünk egyik klinikai lovának tekinthető. Látszólag jól példázza annak a szakmai konszenzusnak a hiányát, amely nélkül e rendszert tartós fejlődési pályára állítani alighanem lehetetlen vállalkozás. A mindenkori nemzeti alaptantervek egyik strukturális (és ezen belül, de ezen túl is elvi) sajátossága lényegében politikai váltógazdaságunkat követve változik, annak bizonytalanságából fakadóan sosem találva – akár valamely végtelen elképzelés szerinti – stabil, működőképes nyugvópontot. E sajátosság a tananyag tartalmi meghatározásának kérdése.

---

<sup>1</sup> TÁMOP 4.1.2 .B.2-13/1-2013-0007 azonosító számú *Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért* projekt.

Az 1993-ban megjelent, s csaknem húsz évig a közoktatást meghatározó szaktörvény rendelkezése alapján<sup>2</sup> 1995-ben jelent meg a Nemzeti alaptanterv (NAT),<sup>3</sup> melynek 2003-as változata, majd utóbbi 2007-es kiegészítése részben csak módosításnak tekinthető. Ugyanebből a megközelítésből azonban a generális váltásnak tekinthető 2012-es NAT<sup>4</sup> is csupán továbbfejlesztése az eredeti változatnak. 1995-ben az alaptanterv máig hatóan termékenyítette meg a szakma pedagógiai gondolkodását. Hogy a megtermékenyítés után elértünk-e a születés-újjászületés pillanatáig, vagy éppen a kihordás valamely áldott pillanatát éljük, széles körű és hiányzó oktatásszociológiai vizsgálat tárgya lehetne. A megtermékenyítő gondolatok közt emelendő ki a képességfejlesztés szemlélete és igénye, a kompetenciák és azok fejlesztésének szemlélete és igénye – lényegében magának a fogalomnak széles körű bevezetése –, illetve a hagyományos tantárgyi keretek helyett a műveltségi elemek műveltségterületek alá rendezése. Egyfajta szemléleti kérdésnek tetszik az is, hogy konkrét tananyag meghatározására 1995-ben, hosszas viták és próbálkozások után sor került ugyan,<sup>5</sup> de a későbbi változatokból már következetesen hiányzik ez az elem. Az első változat dilemmája még aligha keresendő a tananyag hangsúlyozása *helyetti* kompetenciafejlesztés elvében. Ugyanígy nem tarthatjuk relevánsnak – ahogy az ezzel kapcsolatos vitákban, sokszínűsége miatt érvként később sem igen alkalmazott – nemzetközi gyakorlatot, melyben létét, részletezettségét és mélységét tekintve is szélsőségesen eltérő tantervi struktúrák léteznek. A vita igazi oka az 1989–1990-es rendszerváltozás valójában az 1980-as évektől erjedő szakmai és társadalmi hangulatában keresendő. Az 1985-ös oktatási törvény<sup>6</sup> kiadása egyike volt azoknak a demokratikus átalakulást elővételező pillanatoknak, melyek között a közoktatás területén ugyancsak 1989 előtt, e jogszabály mentén jelent meg számos, akkor a „demokráciát” építő jellegűnek vélt – valójában inkább ennek egy aspektusát, a diktatúra lebontását szolgáló – lépés. A teljes szakmai ellenőrzési rendszer lebontása, a tantárgygondozói-szaktanácsadói rendszer elsorvadása és az 1978–1979-es, utoljára egységes tantervek informális, majd formális kivezetése. Megannyi drámai lépés, melyek akkor a szabadság reményét jelentették, euforikusan öntve ki a fürdővízzel a gyermeket, egy központosított hatalomhoz társított intézményrendszert, mely valójában minden működő oktatási rendszernek – más-más módon – demokráciákban is szükséges támasza. 1990 után három, illetve öt évvel, immár történelmi távlatból tekintve valóban nem volt egyértelmű vállalkozás egységes nemzeti alaptantervvel előállni, annak valódi, *tantervi* tartalmát tekintve legalábbis. Az alapvető tartalmi szabályozás lebontása híján pedig továbbra is fennmaradt az a hiátus, mely annak konkrét implementációjának elhúzódságából, majd a tartalmi szabályozás néhány év múlva történő kiiktatásából fakadt. Mindez az első időkben szinte fel sem tűnhetett, hiszen valóban olyan tartalmak szabadultak fel a közoktatási rendszerben, melyek addig még búvópatakokként is ritkán

2 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

3 130/1995. (X. 26.) Korm. rend.

4 110/2012. (VI. 4.) Korm. rend.

5 A Nemzeti alaptanterv születésének rövid történetéről lásd KAPOSZI 2012.

6 1985. évi I. tv. az oktatásról.

bukkanhattak elő. A modern, kísérletező megoldások mellett tartalmi alternatívát jelentett az ultrakonzervativizmus is, vagyis a kommunista diktatúrát megelőző pedagógiai elvek, köztük tartalmak, akár konkrét tankönyvek használata. Az igazi főáram azonban az 1978–79-es, szinte tanmenet-részletezettségű tanterveknek a lendületmegmaradás elvén alapuló továbbélése. Hiszen az érintett pedagógusgenerációk ebben, vagy ennek korábbi változataiban nevelkedtek, erre kondicionálta őket szakmai képzésük, s a tankönyvkiadók, akik a jelen helyzetben a tananyag-meghatározás kulcsszereplőivé váltak, nemigen tudtak más alapokon – illetve a legkisebb erőbefektetéssel ezeken az alapokon tudtak egészen 2010–2011-ig tartalmi kereteket meghatározni. A lendületmegmaradást biztosító legfontosabb elem ugyanakkor, hangsúlyoznunk kell, maga a pedagógustársadalom, illetve annak felsőoktatásban dolgozó képző rétege (elsősorban módszertani tárgyakat oktatók) volt, akiknek szakmai kultúrája és ezzel egész életműve a tananyag központi szerepére és annak viszonylagos változatlanságára alapult. A potenciálisan diktáló tankönyvpiac valójában az ő igényeiket elégítette ki a megannyi korszerű kísérlet mellett piaci szinten mégis domináló konzervativizmusával. Ezt a piacot évtizedek múltán is a tananyagot közlő, sokszor még konkrétan a nyolcvanas években írt és szerkesztett tankönyvek uralták.<sup>7</sup>

Az évek, évtizedek múlásával azonban a tényleges tantervi szabályozás formálisnak tűnő hiánya egyre tapinthatóbb gyakorlati problémává nőtt. A helyi tanterveket író szakemberek az egyre fogyó egyéni vagy műhelyszintű ambíciók és felkészültség híján tankönyvkiadók kész tantervi ajánlásaihoz fordulhattak – s országosan egyre vitathatóbb lett az egységes minimumkövetelmény, a tananyagfelosztás hiánya. Ki, kinek, hol, mely iskolatípus mely évfolyamán mit és főleg miért pont azt tanítja? Más, másnak, másutt, máskor miért más? Egy egyszerű példát kiemelve: hogyan építhető országosan releváns idegen nyelvi közoktatás standardok meghatározása nélkül? Hogyan lenne kezelhető ilyen módon például az általános iskola–közéiskola átmenet?

A válasz még az 1998–2002-es kormányzati ciklusban is óvatos. A NAT tartalmi kiegészítése helyett születik meg az úgynevezett kerettantervi rendszer, mely névleg segítő hidat jelentett az országos szabályozás és a helyi tantervek között. Valójában egy nem létező országos tartalmi szabályozás *helyett* szabályozott (egyébként diplomatikusan kezelve a NAT néhány hiányosságát is<sup>8</sup>), szabályozásról azonban összességében már csak azért sem beszélhetünk, mert a központi kerettantervek kötelező bevezetése elmaradt,

<sup>7</sup> A központosított tantervek világa egyébiránt ennél is jobban tükrözi a jelenséget, hiszen a Varga Tamás-féle új matematikaoktatás vagy az olvasástanítás torzozban maradt reformjai mellett-ellenére számos központilag is támogatott megújulási kísérlet halt el – a rendszerváltás előtt utolsóként a Németh G. Béla és a modern irodalomelmélet szellemi holdudvarából (Bojtár Endre, Ritoók Zsigmond, Szegedy-Maszák Mihály, Szörényi László, Veres András, Zemplényi Ferenc) kinövő, akkor „használhatatlanul” korszerű irodalomtankönyvek. Ugyanennek a konzervativizmusnak másik végletes példája a 2012-es NAT természettudományos anyagának sorsa, ahol az ugyanezen hosszú hagyományt korszerű szemléletben és szerkesztésben megtörni próbáló tantervi kísérletet a Magyar Tudományos Akadémiát protektornak megnyerő „hagyományörző” szakmai lobbí ismét visszahúzta az 1970-es évekbe.

<sup>8</sup> Például az élő idegen nyelvek műveltségterületének „lebontásában” váratlanul megjelentek a klasszikus holt nyelvek.

s ezzel egyik lényegi funkciójukat veszítették el. A tartalmi szabályozás a 2000-es évek elején, a kétszintű érettségi bevezetésével, s annak valóban újszerű tartalmi-módszertani követelményeivel kimenet felől szabályozott rendszerré alakult, amely az iskolarendszerben az alsó fok felé haladva egyre kevésbé éreztethette szabályozó, egyben megtermékenyítő hatását.

A 2011-ben megjelenő nemzeti köznevelési törvény keretei közt újraírt 2012-es Nemzeti alaptanterv, mint említettük, bizonyos megközelítésben ismét csak *változata* az 1995-ös eredetinek. A Nemzeti alaptanterv rendszeres felülvizsgálata amúgy is értelem-szerű jogszabályi követelmény, s az 1995-ben megszülető *valóban* koncepciózus elemek és korszerű szemlélet annak valamennyi említett területén megmaradtak. A NAT újra kiegészül azzal a tartalmi szabályozással, egyfajta műveltségterületi minimum meghatározásával, amely sokak szerint nemcsak gyakorlatilag nélkülözhetetlen, hanem megfelelő műfaji keretei közé is visszahelyezi a dokumentumot. Jelesül ismét hagyományos értelemben vett tantervvé válik. A lépés mellett számos érv szól. Az oktatási rendszer szerkezeti stabilitása, átjárhatósága, a generációk közti és társadalmi szintű kulturális kommunikációs kódrendszer biztosítása, a közoktatásban (ekkor már „köznevelésben”) az állampolgároknak garantált minimum oktatási tartalom rögzítése. Nehezen támadható alapelvek, melyek ugyanakkor hasonlóan nagy veszélyt jelenthetnek (s mint a 2012-es NAT-ra épülő kerettantervi rendszer bizonyítja, legalább átmenetileg jelentenek is), ha pusztán a még mindig megmaradt 19–20. századi tananyagközpontú lendület melegágyaként funkcionál. Nemcsak azért, mert ugyanannak a tartalomnak és formának a legitimált visszaszivárgására ad alkalmat az oktatási rendszerbe, mely már húsz-harminc évvel ezelőtt is megkérdőjelezhető és meg is kérdőjelezett volt, nemcsak azért, mert ezzel szinte történelmi vétekként hagyja ki azt a lehetőséget, hogy minden más, az utóbbi évtizedekben legfeljebb részsikereket elérő implementációs módszer helyett jogszabályi eszközökkel vezessen be korszerű szemléletű és szerkezetű tananyagokat, hanem azért is, mert *akaratlanul* is a tananyagközpontú oktatás-nevelés 19. századi, s igen nehezen feledtethető vízióját erősíti. Holott *valójában* a 2012-es NAT ugyanúgy nem tananyagközlés, ahogy a Nemzeti alaptanterv korábbi változatai nem voltak tartalom és jelentőség nélküliek. Az új változat mindazt tartalmazza és továbbgondolja, amit közoktatásunk a NAT-jelenségnek köszönhet.

Ezért és csak ezért lehet jelentősége pedagógusképzésünket a Nemzeti alaptantervhez igazítani. Ha ugyanis a viták szélsőséges álláspontjai közt vergődő közoktatás klinikai lovaként diagnosztizált tanterv éppen egyik oldalán stagnáló állapothoz igazodnánk, balga és kiszámíthatóan rövid távú lépést tennénk. Igazodni a Nemzeti alaptanterv immár húsz éve érő üzenetéhez érdemes.

A pedagógusképzés megújításának koordinációja nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a fejlesztés ne süllyedjen e veszélyeztetett zónába, az újonnan meghatározott tananyag felsőoktatásba történő leképezésének csapdájába. E törekvés egyik meghatározó hangsúlya a műveltségterületek komplexitásának, illetve kapcsolatrendszerének biztosítása (különösen az *Ember és társadalom* és az *Ember és természet* műveltségterületek vonatkozásában). A következőkben kísérletet teszünk azonban még komplexebb

megközelítéssel kiemelni a NAT jelentőségét a – felnövekvő és gyakorló – pedagógustársadalom szemléletfejlesztésében.

Két sokszor kiemelt műveltségterületünk címéből a hagyományos tantárgyi megközelítés szempontjából szinte irreleváns két-két szót veszünk szemügyre. Az „ember” főnevet, valamint az „és” kötőszót. Mindkettő azt a lényeges üzenetet hordozza ugyanis, melyhez a felsőfokú pedagógusképzést igazítani érdemes feladat.

Vajon mennyire vesszük észre tananyagfejlesztőként, tantervíróként és gyakorló pedagógusként, azokat képző oktatókként, hogy e műveltségterületek címe – nem ok nélkül – nem csupán a „társadalom” és a „természet”, hanem az *ember helye* a társadalomban és a természetben, ezek jelentősége az *ember* szempontjából. Nem csupán arra gondolunk, hogy a tantárgyi alapkövetelmények lényegi alkotóelemeinek tekintjük az emberre mint fajra vagy mint egyénre koncentrálni elemeket, hiszen ezeket cím szerint is könnyedén kiszűrhetjük: életvitel, Antigoné, erkölcsstan, az ember biológiája stb. Mindazonáltal már a két, a jelenlegi NAT-ban hangsúlyosabb szerepet kapó *terület*, az életvitel és az erkölcsstan egészében is felhívja a figyelmünket az emberi élet köré szerveződő tananyag lényegére. E szelekciónál erősebb szempontról beszélünk azonban. A tanterv *minden* elemének középpontjában az ember áll, állhatna, kellene, hogy álljon. Mintha az átfogó, műveltségterületek fölötti kontextus címével ezt választanánk: „ember és ember”. *Ember és ember*, mint társadalmi kapcsolatrendszer, *ember és ember*, mint természeti kapcsolatrendszer. Ahogy az anyaméhben kezdődő életünk a fogantatás pillanatától értelmezhetetlen *ember és ember*: anya és gyermek kapcsolata nélkül – ahol a kapcsolat kezdettől természeti és társadalmi jellegű egyszerre.

Az A. Portmann szellemes szókapcsolatával „tehetetlen fészekhágyóként” értelmezhető újszülött élete talán még erősebben mutatja e kapcsolat alapvető és nélkülözhetetlen jellegét. De a látszólagos „rászorultsági szakasz” lezárulásával, életünk végéig meghatározó, hogy tényleges és ténylegesen szükséges természeti-természettudományi tudásunk éppúgy kizárólag a természet *velünk* való viszonyában értelmezhető, ahogy társadalmi életünk is *saját* kapcsolatainkból építkezik. Mindkét aspektus nélkülözhetetlen marad életünk végéig. Mindennek pedagógiai jelentősége, valamint a belőle fakadó lehetőség és szükségesség igen jelentős. Hiszen ha az oktatást helyesen a nevelési folyamat *részének* tekintjük, akkor az oktatás keretein belül a pedagógia szempontjából sem igen lehet helye bárminek, ami nem a személyiség fejlesztésének/kibontakoztatásának irányába hat. A világról megszerezhető ismereteknek az *objektum* felőli megközelítése tehát ebből a szempontból is elhibázott.

Nem melleseleg: mindezt didaktikai szempontunk is megerősíti. Gyakorlati megközelítésben a tanítás-tanulás hatékonyságának közhelyszerű feltétele a tényleges kapcsolat a tanuló személye és a tananyag között, a tapasztalathoz kapcsolódó kíváncsiság, kérdés, megismerési vágy együttesébe ágyazva. Elméleti megközelítésben a didaktikát Comenius óta meghatározó „kinek, mit, hol, mikor, miből, mivel?” kérdéssort ki kell egészítenünk egy egyúttal az előbbieket is keretbe foglaló hetedik elemmel, a „*miért?*”-tel. Vagyis mi az értelme, jelentősége a nevelés folyamatában (és nem a tudományos-szaktárgyi kontextusban) egy-egy műveltségi elemnek, folyamatnak. Ha bármely elem a személyhez való viszonyában, a személy és a társadalom vagy természet aktuális vagy általános kapcsolatában

nem értelmezhető, illetve *ha erre az értelmezésre nem kerül sor* magában a tananyagban, legyen az a cannae-i csata leírása, Petőfi életrajza vagy Maxwell II. egyenlete, ki kell mondanunk: nincs helye az iskolai tantervben.

Gondolatmenetünk spontán tért át az *ember* szó tantervi értelmezésétől az és kötőszó jelentőségének elemzésébe. A tanterv középpontjában az *ember* és az ember *viszonya* áll a világgal. Pedagógusképzésünket *ehhez* a paradigmaváltáshoz közelíteni régóta vágyott, próbált, ma már részben megkészt és jórészt sikertelen, de mindenképpen üdvös feladat. De amikor a 2012-es Nemzeti alaptantervhez konvergálunk, vajon valóban e szemléletváltás irányába haladunk?

A NAT lényegét érthető módon fedi el előlünk a nyomában készült kerettantervek már ebben a szövegben is bírált kásahegye. Hiszen a napi pedagógiai munka a tankönyvektől a tanmenetekig és óravázlatokig ez utóbbiakkal áll élő kapcsolatban. Míg ugyanis az alaptanterv *megtartotta*, sőt megerősítette a fejlődés irányába ható hangsúlyviszonyokat, addig kétségtelenül lehetőséget adott arra is, hogy aránytalanul csupán *egyik* üzenetét, a központilag meghatározható tantárgyi minimumkövetelmények lehetőségét kihasználva szülessenek továbbra is a 19–20. század tananyagszemléletét képviselő, kizárólag saját belső inerciarendszerüket észlelő és figyelembe vevő kerettantervek. Amikor ezek fölött átnyúlva a pedagógusképzésben a NAT-ra utalunk vissza, annak a reményünknek adunk hangot, hogy kizárólag egy biztos és korszerű alapon képzett pedagógusgenerációtól várható a sokszor említett tananyag-lendületmegmaradás megtörése, újabb és újabb ismeretek integrálása és közlése helyett generálisan új információk és közlési mód kidolgozása.

Nyúlunk vissza valóban a 2012-es NAT-hoz, vajon milyen elemei erősítik az *ember* és viszonyrendszerének primátusát? Noha a 2012-ben jogszabályként megjelenő NAT preambulumban első helyre teszi a közoktatásban-köznevelésben a nemzeti műveltség átadásának fontosságát, az átadás célja és mikéntje részletezésében a rendelet már I.1.1. bekezdésében világosan állást foglal az általunk is fontosnak vélt irányban. Minden további tartalom fölött álló fejlesztési területeket és nevelési célokat határoz ugyanis meg, a következőkben. *Erkölcsei nevelés* – értelemszerűen az emberi kapcsolatok megismerése, rendezése, alkalmazása irányában (ennek egyfajta a eseteként is értelmezhető a *családi életre nevelés*, a *felelősségvállalás – önkéntesség*, a *nemzeti öntudat – hazafias nevelés*, valamint az állampolgárságra – demokráciára nevelés igénye, az emberi viszonyok különböző dimenzióit célozva meg). Az önismeretre és társas kultúrára nevelés mintha paradigmaticusan az *ember*, valamint az *és* jelentőségét emelné ki. Bizonyos értelemben az ember és a természeti környezet kapcsolatának megközelítését alapozza meg a *fenntarthatóság és környezettudatosság*, a két eddigi halmazt pedig a *testi és lelki egészségre nevelés* kapcsolja össze. A *pályaorientáció*, a *pénzügyi és médiatudatosságra* nevelés figyelmeztet tantervfejlesztőt és alkalmazót arra, hogy vezérfonálnak tekinthető az egyén és az ökörlötte élő világ *legközvetlenebb*, adott esetben hagyományos tantárgyi tartalmakhoz eddig sosem kötött érintkezési felületeinek folyamatos szem előtt tartása. A *tanulás tanításának* kiemelt alapelvvé tétele akár didaktikai üzenetnek is tekinthető – az egész tantervben tovább hangsúlyozza ugyanakkor a tanuló és a mindenkori tananyag élő kapcsolatának fontosságát.



A rendelet I.1.2. bekezdése az eddigieknél is nagyobb lépést tesz a tartalom felől az azt befogadó személy irányába előbb a képességfejlesztés, a differenciálás, a tanulás folyamata felé mutatva, majd megerősítve a kompetenciák fejlesztésének 1995 óta megfogalmazódó igényét.

A NAT azután ezekből az alapelvekből kívánja levezetni az egyes műveltségterületek fejlesztési követelményeit, s tovább, a közműveltségi tartalmakat is. Ahogy közeledünk a hagyományos tananyag-kijelölés kísértetéhez, természetesen érezhetővé válnak itt-ott repedések e logikai rendszerben. Míg a műveltségterületek elemi céltételezése és fejlesztési követelményei még rendre levezethetők a fő célkitűzésekből, addig ezek és a tényleges műveltségi tartalom „felszabadul” e korszerűnek mondott megközelítés terhe alól, s mint ha kényszerű és fölösleges formai kötelekeket vetne le, csúszik vissza hagyományos tartalmak minden eddigi logikát nélkülöző felsorolásába. Amikor egy-egy terület tartalmi lebontásában olyan elemre bukkanunk, mely az *ember* és az ember természeti és társadalmi *kapcsolatrendszerének* dimenziójában nem értelmezhető, ott általában magának az adott területnek a kimondott alapelveivel sem harmonizálnak ezek a részek. Lehet, hogy nem maga a harmónia hiányzik: esetleg csupán a harmóniateremtés igénye. Ezek az igen apró repedések itt még nem jelentenek zavart: töréshez inkább majd a kerettantervekben vezetnek.<sup>9</sup>

Kivételes példa az Ember és természet műveltségterületi tanterv kialakulásának története, majd végső formája. Ha a NAT klinikai ló, ez a fejezet annak egy – ahogy az orvosképzés nyelve hagyományosan kifejezi – „tancélos” szerve. Kétségtelenül a természettudományos oktatás területén volt tapasztalható a legnagyobb szakadék a jelenlegi és mindenkori Nemzeti alaptanterv célkitűzései, alapelvei és a napi gyakorlat (valamint az arra felkészítő pedagógusképzés) között. Amikor az oktatás világában a szakemberek ezzel párhuzamosan érzékelik az 1970–1980-as évek után mind az általános természettudományos műveltség drámai csökkenését, mind a természettudományos-műszaki felsőoktatásba lépők, tehát az elit színvonalcsökkenését, nem nehéz feltételezni valamiféle párhuzamot a két jelenség között. Annyit bizonyosan, hogy a szakemberek egy halmaza a NAT által is szorgalmazott szemléletváltás hiányából és a konzervatív tananyagmódszertan makacsságából, más halmaza a NAT által szorgalmazott szemléletváltás okozta zavarból, és a hagyományos tananyag és módszerek ebbéli veszélyeztetettségéből vezették le a folyamatot. Jóllehet a színvonalcsökkenés részben optikai csalódás is lehet. A felsőoktatásban részt vevők száma az érintett időszakban jóval több mint tízszeresére nőtt, bemeneti (felvételi vizsga) helyett kimeneti (érettségi) – a finanszírozási és szervezési környezet miatt nem is igen

<sup>9</sup> Egy kiragadott példaként: a művészetek jelentősége a NAT első bekezdésétől minden szerkezeti és gondolati szinten megjelenik adott helyen megfelelő absztrakciós formájában. Az ének-zene tantárgyban, ahol pedig a szigorú kodályi hagyománytól nagyon nehéz el-elszakadni, csak a legelemibb fázisban szakadnak el a logikai szálak. A kerettanterv általános elvei szerint „*a felismerő kottaolvasáshoz kapcsolódó zenei ismeretek tanítása soha nem elvontan, hanem az énekes és hangzó zenei anyaghoz kapcsolódóan történik. (...) A népdalok nem a felismerő kottaolvasás gyakorló példái. Csak akkor szolmizáltassák, ha az a szebb, tisztább megszólaltatást segíti*”. Majd az iskolarendszer minden szintjén alapvető fejlesztési követelményként jelenik meg a szolmizáló kottaolvasás... Miért is? Mert az embernek mégis illik tudnia szolmizálni? Más magyarázat nem akad a tantervi rendszerben.

működő – szűrővel, ami önmagában is komoly *relatív* színvonalasüléshez kell, hogy vezessen. Az általános természettudományos alpműveltség szintjének minőségi és mennyiségi megítélését pedig éppen a tananyag (tehát az elvárt követelmény) folyamatos, de az 1970-es évek végén robbanásszerű (természettudományokon belüli és általános) kvantitatív és kvalitatív növekedése teszi viszonylagossá. A 2012-es NAT készítői mindazonáltal kísérletet tettek az alptantervi hagyományoknak megfelelő, Magyarországon forradalminak számító szemléletváltásra, a *természet* egészének élő, problémaközpontú megközelítésére, az ember és a természet találkozási pontjaiból fedezve fel a tudományos magyarázatokat.<sup>10</sup>

Noha az alkotók maguk is egyszerre elismert tagjai az akadémiai világnak és a pedagógiai gyakorlatnak, az egyetemi-akadémiai szféra végül egyértelműen bírálat alá vonta, hogy a műveltségterület – más területekhez hasonlóan – „sajátos tudományfilozófiai sémát alkalmazva” a fejlesztési feladatok szerkezetét követve épül fel. Célként azt jelölték meg, hogy a műveltségterület „adjon hű képet a természettudományokról, s a természettudományos szakterületeket a fogalomrendszerei és felépítése tekintetében a saját egységes logikájukban kezelje. A természetet egységben látó természettudományos műveltség csak szilárd fogalmi alapokon, a *tantárgyak* kooperációjában alakulhat ki.” ([Sz. n.] a NAT készítésének dokumentumai és kronológiája összeállításban: *Új Pedagógiai Szemle*, 1–3/2012. 271.)

A vita végül bizarr végeredményhez vezetett, egyúttal neveléstörténeti pillanatot örökítve meg fotográfiaszerűen. A NAT az *Ember és természet* műveltségterületen *kétféle* műveltségi tartalomleírást közöl, egy újat és egy „hagyományosat”. A műveltségterület alapvető leírása, fejlesztési követelményei és hálózatos bemutatása egyféleképpen szerepel, köszönhetően talán annak is, hogy a „hagyományos” szemlélet képviselői számára ez utóbbiak úgyis csupán üres szavak a lényegyet jelentő természettudományos szaktárgyi tananyaghoz képest.

Amikor pedagógusképzésünket tartalmi szempontból megújítani készülünk, s e reform vezérfonalául a Nemzeti alptantervet választjuk, feladatunk nem más, mint ezen „üres szavak” jelentőséggel való megtöltése, megfelelő pozicionálása. Ahogy tantervfelcsatározóként alapelv a fő célkitűzések és követelmények folyamatos szem előtt tartása, ugyanez nélkülözhetetlen pedagógusképzésünkben is.

Friedrich Nietzsche, még bázeli klasszika-filológia-professzorként a korabeli, középis-kolai-egyetemi görög- és latinoktatással szemben tett fel kérdéseket, nem *megkérdőjelezni* akarván azt, hanem korszerű és releváns válaszokat keresve a didaktikai „miért?”-re. „*A filológusnak, ha be akarja bizonyítani ártatlanságát, három dolgot kell megértenie: az ókort, a jelent és önmagát: vétkes akkor, ha vagy az ókort, vagy a jelent, vagy önmagát nem érti*” – írja. (NIETZSCHE, F. [1988])

Fontos a tárgy, akkor és csak akkor azonban, ha *velem* és saját világgommal összefüggésben: a kettővel való *kapcsolatának* fényében szemlélhetem. Az *emberrel*, és.

<sup>10</sup>A megközelítésről lásd RÉTI 2012.

## HIVATKOZÁSOK

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

130/1995. (X. 26.) Korm. rend.

1985. évi I. tv. az oktatásról

KAPOSI J. (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 5–22.

NIETZSCHE, F. (1988): Gondolatok és vázlatok a „Mi, filológusok” című korszerűtlen elmélkedéshez. 145. töredék. In: NIETZSCHE, F.: *Iffjúkori görög tárgyú írások* (MOLNÁR A. ford.). Európa Könyvkiadó, Budapest. 183.

RÉTI M. (2012): Gondolatok a Nemzeti alaptanterv Ember és természet műveltségterületéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 285–295.

[Sz. n.] (2012): A NAT készítésének dokumentumai és kronológiája összeállításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 271.

**GLOVICZKI ZOLTÁN** intézetvezető egyetemi docens, tanár, klasszika-filológus. Intézeti feladata az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzés irányítása a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. PhD fokozatát a budapesti ELTE-n szerezte a nyelvtudományok-ókortudomány területén. Fő kutatási területe a politikai hatalom és a művészet kapcsolatának esztétikai vonatkozásai, az antik kultúra hatása a 20–21. századi oktatásra és művelődéstörténetre, az újkort megelőző neveléstörténet.

# MI FÁN TEREM A TUDÓS TANÁR?<sup>1</sup>

MEDGYES PÉTER

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Ez az előadásként elhangzott tanulmány a tudós tanár fogalmát járja körül. E kifejezéssel hagyományosan a gimnáziumi tanároknak azon elit csoportját illetik, akik oktatómunkájuk mellett tudományos munkát is végeznek. A rövid történeti áttekintés rávilágít, hogy egészen a 20. század közepéig a tanárok nagy társadalmi megbecsültséggel, biztos anyagi háttérrel rendelkeztek. Ezt követően azonban rohamosan romlottak a körülményeik, egyre lejjebb csúsztak a társadalmi ranglétrán. Ennek folyamán képpen a pedagógusi pálya elnőiesedett, és egyre kevésbé vonzotta a tehetséges fiatalokat. Félő, hogy az elmúlt néhány év oktatáspolitikai döntései tovább erősítik ezt a folyamatot. A tanulmány kétségbe vonja a tudós tanár fogalmának létjogosultságát, mondván, hogy a tanárt nem a kutatásban, hanem az oktatómunkájában elért eredményei hitelesítik.

*A szentségtörés roppant fontos emberi tevékenység.  
(Iris Murdoch: The Nice and the Good)*

Milyen egy jó előadás? Legalább három ismérve van: legyen informatív, szórakoztató és provokatív. Abban nem vagyok biztos, hogy a következő húsz percben magvas gondolatokkal tudok szolgálni, mint ahogy abban sem, hogy remekül fognak mulatni. Ugyanakkor igyekszem olyan provokatív lenni, amennyire csak lehetséges. Egyébiránt azért vállalkoztam erre az előadásra, mert több évtizedes tanári és kutatói tapasztalattal a hátam mögött a téma személyesen is érint.

„Tudós tanárok – tanár tudósok”. Blikkfangos cím, de vajon mit jelent? Ezt megtudakolandó, ráklikkeltem minden tudás forrására, vagyis vad guglizásba kezdtem. Az első hivatkozás nyomában a jelen konferencia beharangozójához kalauzolt, a második pedig a Pedagógiai Könyvtár és Múzeum előttem ismeretlen sorozatához, amely – mit tesz isten? – ugyanazt a címet viseli, mint a jelen konferencia (JÁKI 2003). Nagy szellemek találkozása?

A sorozat eddigi 18 monográfiája csupa olyan híres középiskolai tanárról szól, akik tudósként is babérokot arattak a 19. század második fele és a 20. század első fele közötti időszakban. Ízelítőül néhány név: Antall József, Fináczy Ernő, Fülep Lajos, Németh László, Teleki Pál.<sup>2</sup>

Nem voltam rest, utánanézttem, vajon mindegyikük tanított-e a közoktatásban. Hát nem: hatan is fönnakadtak a rostán – apróbb csúsztatás, de spongyát rá! A többieknek

1 Az itt olvasható tanulmány a konferencián elhangzott előadásom kissé átalakított változata.

2 Bevallom, némileg furcsállom, vajon miért nem szerepelnek e díszes listán olyan ragyogó irodalomtörténészek, mint – teszem azt – Komlós Aladár és Kardos László a budapesti, illetve debreceni zsidó gimnáziumból, vagy éppenséggel Szerb Antal, a Vas utcai kereskedelmi iskolából, aki egyébként azért töltött ott

valóban volt ilyen irányú múltjuk, noha akadt közöttük olyan is, akinek legföljebb két darab kréta felhasználására volt ideje kérészetű tanári pályafutása során. Ezenkívül föl-tűnt, hogy egyetlen hölgy sincs a derék férfiak között, bár ez a hír hazánk macsó múltját és jelenét ismerve nem vágott falhoz.

No de térjünk vissza a guglis kereséshez! A harmadik hivatkozás egy, az Eötvös József Collegiumban 2007-ben megrendezett konferenciára és annak konferenciakötetére (SEPSI-TÓTH 2009) hívja föl a figyelmet; mindkettő a „Tudós tanárok az Eötvös Collegiumban” címet viselte. De ugyan milyen alapon? Netán léteznek *nem* tudós egyetemi tanárok is? Ugyan már! Az egyetemi oktatóknak régen is és ma is kutya kötelességük a kutatómunka a napi oktatómunkájuk mellett – és nemegyszer *helyett*. Ebben az esetben viszont a „Tudós tanárok az Eötvös Collegiumban” cím tautologikus – fából vaskariká.

Ahogy továbbgörgettem a hálón, számtalan hivatkozást találtam szombathelyi, egri és szegedi tudós tanárookra, a Deák Téri Evangélikus Gimnázium hajdanvolt tudós tanáira és így tovább. Csak éppen azt nem találtam meg, amit kerestem: tudniillik, hogy kit is takar a *tudós tanár* fogalma. Nem valaminő pontos definícióra áhítoztam, hanem egy aprócska támaszra csupán. Ennek híján kénytelen vagyok a saját kútfümre támaszkodva elmélkedni a továbbiakban.

Kezdem tehát a fogalom meghatározásával: kit nevezhetünk tudós tanárnak? Az egyetemi oktatókra – miként utaltam rá az imént – nem vonatkozhat ez a díszítő jelző. Kihagyhatjuk a szórásból a főiskolai, szakközépiskolai, szakiskolai és általános iskolai tanárokat is, nem beszélve az óvopedagógusokról, hiszen – ha jól tudom – egyikük munkaköri leírásában sem szerepel a tudományos tevékenység kötelme. Noha ilyet a gimnáziumi tanároktól sem várnak el hivatalból, a tudós tanárokat vélhetően mégis közöttük kell keresni. Nem véletlen, hogy a hivatkozott monográfiásorozat is csupa gimnáziumi tanárt örökít meg.

E ponton fölvetődik bennem a kérdés: vajon hogyan boldogultak ők tizennyolcan és sok ezer kevésbé tudós tanárember? Ne menjünk vissza túl messzire az időben: legyen a kiindulási pont a II. világháborút megelőző néhány év!

Több forrás egybehangzó állítása szerint akkortájt a gimnáziumi tanárok magas társadalmi presztízzsel rendelkeztek, biztonságos, polgári körülmények között élhettek, tisztas nyugalomra számíthattak. 1938-ban egy gimnáziumi tanár közel négyszer annyit keresett, mint egy gyári munkás. Ugyanakkor erős rétegződés jellemezte a pedagógustársadalmat: a gimnáziumi tanárok fizetése mintegy 40 százalékkal haladta meg az általános iskolai kollégáit (FERGE és mtsai 1972).

Az ötvenes években gyökeres változás állt be. Egyrészt robbanásszerűen megnőtt a középiskolai tanulók száma, következésképpen egyre több tanárra volt szükség, de még így is emelkedett az egy főre eső óraterhelés. Másrészt az értelmiségi szakmák módszeres háttérbe szorítása nyomán jelentős mértékben leértékelődött a tanári pálya megbecsültsége, ami

---

alig egy évet, mert munkaszolgálatra vitték, ahol azután a nyilasok agyonverték. Kis szerencsével Radnóti Miklós is bekerülhetett volna a társaságba, de őt annak idején nem találták érdemesnek arra, hogy megkínálják egy tanári állással.

a fizetésekben is tükröződött: 1957-ben a gimnáziumi tanár fizetése már alig haladta meg az átlagos gyári munkását. Emellett lényegében véve összezárult a jövedelmi olló a gimnáziumi és általános iskolai tanárok között (FERGE és mtsai 1972). Az alacsony bérezés következtében a pedagógusszakma rohamos ütemben elnöiesedett, habár lehetséges, hogy az egyenlet fordítva is érvényes: azért csökkent a tanárok keresete, mert a politikusok úgy gondolták, a nők tüpénzzel is beérik.<sup>3</sup>

Ugorjunk egy nagyot az időben! Hogyan alakult a pedagógusok, köztük a gimnáziumi tanárok sorsa a kilencvenes években? A *Jelentés a magyar közoktatásról 1997* című kiadvány (HALÁSZ–LANNERT 1998) megállapítja, hogy – rendszerváltás ide, rendszerváltás oda – a pedagógusok bérszínvonala roppant alacsony volt a többi értelmiségi csoportéhoz, de még a csupán érettségivel rendelkező munkavállalókéhoz képest is. Ennek egyik oka a szakma népes voltában keresendő: a mintegy 150 ezer pedagógus, benne a 18 ezer gimnáziumi tanár akár csekély mértékű béremelése is hatalmas terhet rótt volna a költségvetésre. Elég az hozzá, 1997-ben Magyarország az európai rangsor végén kullogott a GDP-hez viszonyított tanári keresetek tekintetében (HALÁSZ–LANNERT 1998). Ezt figyelembe véve jogos a megállapítás: a pedagógusok a rendszerváltást követően is a vesztes társadalmi rétegek közé tartoztak.

Sajnálatos, hogy politikusaink nem a megoldáson törték a fejüket. Egyedül Medgyessy Péter miniszterelnök vette a bátorságot 2002-ben, hogy 50 százalékos közalkalmazotti béremelést hajtson végre – igaz ugyan, hogy ez a lépés súlyos gazdasági következményekkel járt. Azonban a lélegzétvételnyi szünet után, 2009-re minden visszazuhant a korábbi szintre: jottányit sem léptünk előre az 1989-es állapotokhoz képest: a pedagógusok átlagkeresete ma harmadával alacsonyabb, mint a többi diplomásé (BALÁZS et al. 2011).

Mi következik mindebből? Kontraszelekció,<sup>4</sup> melyet Varga Júlia egy empirikus felméréstől nyert adataira támaszkodva kínos pontossággal így foglal össze:

[...] a tanárok kiválasztódási folyamatának minden egyes pontján [...] negatív önszelekciós hatás figyelhető meg. Azok jelentkeznek főiskolai szintű pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a képességei. A diplomát szerzettek közül nagyobb valószínűséggel a kevésbé jó képességűek helyezkednek el tanári pályán, és nagyobb valószínűséggel találjuk őket tanári állásban a végzést követő 5, illetve 6 évvel is. (VARGA 2007: 609)

A kereseti lehetőségek és a pályaelhagyás is ok-okozati összefüggésben állnak egymással – fejt ki Varga egy néhány évvel később született tanulmányában (VARGA 2013). Vagyis

<sup>3</sup> Adalékképpen, ma a gimnáziumi tanárok 70 százaléka nő. Karády Viktor tanulmánya (1997) hívta föl a figyelmet az elnöiesedés talán legfontosabb okára: tekintettel arra, hogy a tanári pálya közvetlenül nem tartozik a hatalmi ágazatok közé, először ide engedtek be nagy tömegével nőket. Bizonyára az alacsony fizetések és presztízs is ezzel vannak összefüggésben.

<sup>4</sup> Egyesek szerint kontraszelekció helyett jogosabb társadalmi szelekcióról beszélni. Saját tapasztalatom is ezt a vélekedést igazolja: ma egyre inkább kisebb kulturális tőkével és gyöngébb előképzettséggel rendelkező, vidéki fiatalok jelentkeznek tanár szakra.

minél magasabb valakinek a fizetése, annál kevésbé valószínű, hogy más pálya felé kacsingasson. Megjegyzem, semmi meglepő nincs ebben a megállapításban.

De vajon mit hoz a jövő? Nos, a pedagógus-életpályamodell első lépéseként viszonylag jelentős béremelésre került sor 2013-ban, és – ha hinni lehet döntéshozóinknak – a bérfelzárkózási folyamat töretlen marad. Mindazonáltal nem mehetek el szó nélkül néhány nyugtalanító körülmény mellett. Mire célok? Nem fontossági sorrendben: a ravaszul megnövelt munkaterhelésre, a portfóliós rendszer bevezetésére, amely az előmenetelt a tanár „lepapírozási” ügyességétől teszi függővé, az újsütetű tanfelügyeleti rendszerre, amely évente 30 ezer pedagógus körmére fog nézni, a Nemzeti Pedagógus Karra, ahová minden tanár számára automatikusan kötelező a belépés, valamint a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, amely alapjaiban rengette meg az iskolák viszonylag olajozottan működő rendszerét. „Aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére” – idézte a gyermekdalt Vass Vilmos a HGV egyik legutóbbi számában (2014).

Engedjék meg, hogy egyvalamire külön is kitérjek! Mint közismert, az életpályamodell öt fokozatba rendezi a tanárokat, úgymint *gyakornok, pedagógus I., pedagógus II., mesterpedagógus, kutatótanár*. Túl azon, hogy sértőnek érzem a tanárok billogokkal való megjelölését, az utolsó kategória kifejezetten csípi a szememet. Ugyan miért ér többet (és kap jóval magasabb fizetést) társainál az a tanár, aki tudományos fokozattal, doktori címmel rendelkezik, és rendszeres szakmai publikációs tevékenységet folytat? Ez lenne a tanár munkájának fő minőségi kritériuma? A *kutatótanár* kifejezésben melleleg fölrémlik a *tudós tanár* délibábja.

Ezzel vissza is kanyarodtam a tudós tanár problematikájához. A múlttal kapcsolatban egy sor kérdés vetődik föl bennem. Az a 18 tudós tanár, akiket a sorozat szerzői megsüvegeltek, valamint jeles társaik, akik egyelőre kimaradtak a szórásból, a teljes pedagógusi állománynak vajon hány százalékát tették ki? Ha csupán elenyésző hányadát, akkor mi végre a nagy felhajtás? És közülük vajon hányan tettek le az asztalra csakugyan jelentős tudományos eredményeket? Nem inkább arról van itt szó, kérem szépen, hogy jólesik könnybe lábadt szemmel a múltba révedni?

De ami mindennél fontosabb: e derék férfiak vajon a *tanári* erényeiket is megcsillogtatták? Nem vagyok biztos benne. Könnyen elképzelhető, hogy a pedagógiai rátermettség terén némely névtelen kollégájuk túlszárnyalta őket azon egyszerű oknál fogva, hogy az ő figyelmük homlokterében nem a kutatómunka, hanem a diákok álltak.

És most engedjenek meg nekem egy kis anekdotázást! Alma materemben, a budai József Attila Gimnáziumban tanított két úgynevezett tudós tanár. Büntetésből fokozták le őket gimnáziumi tanárrá az 1956-os forradalomban játszott szerepük miatt. Néhány év múlva bűnbocsánatot nyertek, ők meg tüstént vették a kalapjukat, visszatértek az egyetemi katedrára, ahol végre szeretett tudományuknak élhettek. A két professzor engem ugyan nem tanított, de a hírek szerint egyikük sem tündöklött gimnáziumi tanárként. Nem hibáztatom őket, hiszen kényszerből vetődtek az iskolába. Ezzel szemben az én kedvenc tanáiraik nevéhez semmiféle tudományos teljesítmény nem fűződik, ám nem cserélném el őket száz tudós tanárra sem.

No de lássuk inkább a jelent! A pedagógusok az elmúlt hetven évben rendre a rövidebbet húzták. Ennek fényében (vagy inkább árnyékában) milyen jogon várható el az

agyonhajsolt, alulfizetett és lesajnált tanártól, hogy lépést tartson a tudományok fejlődésével, beépítse az új ismereteket tanári munkájába, sőt önálló kutatómunkát végezzen? Ez volna a gyakorlati akadály, de vannak elvi kételyeim is! Ugyan miféle pedagógiai hozzájárulás lehet annak, hogy a tanár a másnapi órára készülés helyett – teszem azt – egy újabb esszéketének megírásával vagy egy csillagkép fölfedezésével van elfoglalva? Mi haszna van ebből a tanulóknak? Vajon van-e a tudományos teljesítményének – divatos kifejezéssel élve – hozzáadott értéke a pedagógiai teljesítményéhez?

Ennyi kérdés után illik válaszolnom is a föltett kérdések némelyikére. Ahhoz, hogy a magyar lakosság lebutításának folyamata megtorpanjon, mindennél fontosabb feladat a tanári munka megbecsülése. A pedagógusoknak nem morzsákra van szükségük, hanem jókora béremelésekre. Az, hogy honnan teremtik elő ezt az összeget, legyen az illetékesek gondja! Igaz ugyan, hogy a rossz tanár ettől nem válik varázsütre jó tanárrá – még hosszú időn keresztül a rendelkezésünkre álló állománnyal kell beérnünk. Ugyanakkor ne legyen kétségünk afelől, hogy egy – mondjuk – négyszeres béremelés egy csapásra megnövelné a pedagógusi pálya vonzerejét! Ugrásra készen kilincselnének a tanárképző intézmények kapujánál a tehetségesebbnél tehetségesebb fiatalok, a tanári katedrára ácsingózva, és nyomban megszűnne a jobb tanerők elvándorlása is. Eltelik negyven-ötven év, és – láss csodát! – a magyar diákság a PISA-felmérések élbolyába küzdené föl magát.

Senki sem vitatja, hogy a tanár szakos hallgatóknak alapos tudományos képzésben kell részesülniük. A tudományos képzés azonban nem azonos a tudósképzéssel. Nem tudósokra van szükségünk, hanem olyan tanárookra, akik a képzés során megtanulták a szakma csínját-bínját, ugyanúgy, ahogy a szobafestők a létrázást, a sebész pedig a csonkolást. Ezt a célt szolgálná a nálunk hagyományosan háttérbe szorított módszertani képzés és az iskolai gyakorlat. A jó tanár ugyanis nem tudós, hanem olyan értelmiségi, aki képes arra, hogy munkáját megtervezze, elvégezze, majd értékelje, és folyamatosan tanuljon a hibáiból. Őt szoktuk *reflektív tanárnak* hívni.

Sajnálatos, hogy a rendszerváltás óta a tanárképzés rendszerének alakulását nem az ésszerűség diktálja. Az egymást váltó politikai erők nyílegyenes utak helyett éles hajtűkanyarokkal nehezítik a pedagógusok dolgát. Csakhogy ami a Hungaroringen élvezetessé teszi a versenyt, az az iskola életében súlyos zavarokhoz vezet.

Ott van mindjárt az osztott, illetve osztatlan tanárképzés dilemmája, melyről egykori gimnáziumi igazgatóm, Lukács Sándor bölcs előrelátása jut eszembe. Történt pedig, hogy valamikor a hetvenes években a KISZ Központi Bizottsága úgy határozott, hogy az addigi horizontális alapszervezetek helyett vertikálisakat kell létrehozni. (Ha valaki nem tudná, a horizontális rendszerben a gimnáziumi osztály képezte a KISZ-alapszervezetet, a vertikális szervezetben viszont első osztálytól negyedekig vegyes csoportokat hoztak létre.) Telt-múlt az idő, de a mi iskolánkban az istennek nem történt meg az átállás. Kifogyván a béketűrésből, megkérdeztem: „Diri bácsi, mire várunk? Tapsra?” „Ugyan már! Arra, hogy megbukjék a rendszer” – felelte. Ez aztán egy-két év múlva be is következett, és így mi megúsztuk, hogy tótágast álljon a nálunk jól bevált rend. Ebből tanulva azt tanácsolom minden tanárképző intézménynek, menjen a saját feje után, keresse a kiskapukat, ha szükségesnek látja – és persze ha van hozzá mersze.



Végezetül hadd térjek vissza a tudós tanárokhoz. Ez a szóösszetétel véleményem szerint nem több jól csengő badarságnál. Az oktatáspolitikusok mégis szívesen dobálóznak vele, mint ahogy a hivatástudatra is gyakran hivatkoznak. Olcsó trükk. Mit olcsó? Ingyen van, hiszen az efféle maszlagok egyetlen fillérbe sem kerülnek. Holott az igazság az, hogy a tudósok és a tanárok más-más állatfajhoz tartoznak. Kár a keresztezésükkel próbálkozni, hiszen abból csak öszvér születik, melynek – mint tudjuk – nem lehetnek utódai. Nem tudós tanárokra, hanem jó tanárokra volna szükségünk – minél többre és minél előbb. Ellenkező esetben féltő, hogy tovább mélyül a Magyarország és a világ boldogabbik fele között tátongó szakadék.

## HIVATKOZÁSOK

- BALÁZS É. – KOCSIS M. – VÁGÓ I. (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FERGE ZS. – GAZSÓ F. – HÁBER J. – TÁNCZOS G. – VÁRHEGYI GY. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája: Az MTA Szociológiai Kutatóintézet és a Fővárosi Pedagógiai Kutatóintézet vizsgálata*. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- JÁKI L. (szerk.) (2003): *Tudós tanárok – tanár tudósok*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- KARÁDY V. (1997): Nők a modern felsőoktatás korai fázisában. In: KARÁDY V.: *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*. Replika Kör, Budapest. 57–74.
- MURDOCH, I. (2000): *The nice and the good*. Fontana, London.
- SEPSI E. – TÓTH K. (szerk.) (2009): *Tudós tanárok az Eötvös Collegiumban*. Ráció Kiadó, Budapest.
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- VARGA J. (2013): A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntéseire. *Közgazdasági Szemle*, 60(5), 579–600.
- VASS V. (2014): Kikre bízuk a gyerekeinket? *HVG*, 35(36), 72–73.

**MEDGYES PÉTER** a neveléstudomány doktora, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professor emeritusa. Pályafutását iskolai tanárként kezdte, később vezetőtanár, tanárképző szakember, rektorhelyettes, helyettes államtitkár és nagykövet volt. Plenáris előadóként negyven országba látogatott el. Kétszáznál több könyve és szakcikke közül kiemelkedik a Duke of Edinburgh pályázat fődíjával kitüntetett *The non-native teacher* című munkája.

# GYÓGYPEDAGÓGUS SZEREP, TANÁRSÁG, TUDOMÁNYOSSÁG

PAPP GABRIELLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

## ABSZTRAKT

A gyógypedagógus szerepe, a fogalom értelmezése Georgens és Deinhardt közel másfél évszázaddal ezelőtti munkássága óta mind nemzetközi, mind pedig hazai szinten is nagyon sokat változott. A legutóbbi magyarországi felsőoktatási változások, a Bologna-rendszer kiépítése a pedagógusképzésen belüli helyét, elnevezését is érintette. A szerep tartalma sokrétű, több intézmény, tudományág, szakmapolitikai háttér mentén építkezik. Számos negatív konnotáció is tapad hozzá. A korszerű szerepfelfogás a különleges segítségre szoruló személyek támogató, akadályelhárító tevékenységét hangsúlyozza. Ez a szerepfelfogás a tehetségek kibontakozását is magában hordozza. A fogyatékossgal élő személyek, speciális nevelési szükségletű tanulók társadalmi integrációja, az inkluzív, befogadó szemlélet terjedése a köznevelés, felsőoktatás területén is közös, együttműködésre ösztönző, azt elváró feladatot jelöl ki a színterek valamennyi szereplője számára. A tudós tanár, tudós gyógypedagógus értelmezése nem új keletű a gyógypedagógia világában. Szakmatörténeti vonatkozásainak igazolására hosszú lista áll készen azokból a tudós tanárokból, akik a fogyatékossgal élő tanulók és felnőttek mindennapjaiban osztozva tudásukat kutatási eredmények alapján gyarapították. Az evidenciaalapú tudás a mai gyógypedagógus-képzést is át kell, hogy szője. A különböző határtudományok eredményeire támaszkodó, azokkal szorosan együttműködő kutatóműhelyek adják az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán a képzés bázisát. Az egyéni és társadalmi szükségletek folytonos változására reagálva, a fogyatékossgal élő személyek mindennapokban való, egyre természetesebbé váló jelenlétének támogatására készül egy új képzés, szerep, ami a gyógypedagógia-tanár fogalom tartalmát a szakmai tanárképzéshez illeszti.

## 1. TÖRTÉNETI NÉZŐPONT: A GYÖKEREKTŐL NAPJAINKIG

A gyógypedagógus szerepe, a fogalom értelmezése Georgens és Deinhardt (GEORGENS 1861; DEINHARDT 1863) közel másfél évszázaddal ezelőtti munkássága óta mind nemzetközi, mind pedig hazai szinten is nagyon sokat változott. Ugyanakkor a történelmi gyökerekig azért kell visszanyúlnunk, mert ők a német nyelvű gyógypedagógia bizonyos értelemben vett nesztorai. A modern gyógypedagógia úttörőinek szemlélete összefügg az 1848-as forradalmi gondolatokkal. A szabadság, függetlenség, demokratikusság fogalmak szőtték át azokat a vágyott politikai jogokat, amelyeket ma is ismerünk: a törvényhozás, általános választójog, szabad élet, szabad önrendelkezés, sajtószabadság, jog a munkához, az emberi szükségletek kielégítésének joga, tanuláshoz való jog stb. Deinhardt a forradalomban való részvétele miatt kénytelen volt filozófiai, történelmi és teológiai tanulmányaival, melyeket Lipcsében és Halléban folytatott, felhagyni. Bár álneven publikált,

mégis letartóztatták. Georgensszel együtt ők a „gyógypedagógia” (*Heilpädagogik*) kifejezés megalkotói, amit a Bécsi Tudományos Akadémián tartott előadás-sorozatukban adtak elő, majd publikáltak. Mindketten Németországból mentek Ausztriába a humanista erőfeszítések miatt, hogy ott működtessenek egy új pedagógiai projektet. A tervük, hogy „gyógygondozó és nevelőintézetet” hozzanak létre, támogatásra lelt két orvos által is. Mindenképpen a tudomány és a pedagógiai elkötelezettség kooperációjában gondolkodtak, amit a forradalom eszméi és a humanizmus szőtt át. Visszatekintve látszik, hogy nemcsak kapukat nyitogattak, hanem jelentős, máig ható gyakorlat alapjait rakták le. Sajnos a két orvos még az alapozás fázisában meghalt. A Bécs melletti Badenben létrehozott Levana intézet mai fogalmaink szerint értelmi fogyatékos személyeket fogadott. Az ott folyó tevékenység alapozta meg azt a gyakorlatorientált, tudományos megalapozottságú, rendszerben építkező elméleti munkát, amit a *Der Sozialpädagogische Arbeiter* című folyóiratban, a *Medizinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr* című évkönyvben és a *Die Heilpädagogik* című átfogó, 1000 oldalas, kétkötetes gyógypedagógiai műben publikáltak. Ez utóbbi mű első kötete mai fogalmaink szerint is modern, ösztudományi. Elméleti alapját az a modern szemlélet keretezi, miszerint a fogyatékos személyek oktathatósága, nevelhetősége alapvető szükséglet, amit nem lehet korlátozni. A gyógypedagógiának is feladata az emberi nyomor elleni harc, általános kulturális feladat és humanitárius kötelezettség. Komoly társadalomkritika jelenik meg a műben, ahogyan összefüggést keresnek a szerzők a betegség, civilizáció, társadalmi felelősség, társadalmi akarat, gyógyítás fogalmak között. Az antropológia és a szokatlanul modern, szociálisan érzékeny, emancipatorikus, karakteres gondolkodás hálója szövö át alkotó tevékenységüket (SCHAUKAL-KAPPUS–GSTACH 2008; GSTACH 2008; GORDOSNÉ 2001).

A magyar szóhasználat azóta is őrzi ezt az eredeti „gyógypedagógia” szót, miközben a világban már ez a fogalom jelentősen átalakult, nemcsak tartalmában, hanem magában a szóhasználatban is. Ennek megértéséhez további történelmi visszatekintésre van szükség. Az Európai Unió tagállamainak története időben korábbra nyúlik vissza, mint magának az Uniónak vagy az egyes tagországoknak az Unióhoz csatlakozási időpontja. Ökonómiai, adminisztratív és politikai szinten is közös szálak fűzik össze a tagállamokat, akkor is, ha ezek a fogalmak eltérő jelentéssel bírnak a személyes tudati szinten. A gyógypedagógia közös gyökerei azonban vitathatatlanul Georgens és Deinhardt munkásságához nyúlnak vissza. Ennek az az oka, hogy bár a gyógypedagógia viszonylag független és önálló, mégis erősen integrálódott a társadalmi rendszernek, így a tudománytörténet erősen összefügg a társadalom történetével is. Ha társadalomtörténeti szálon, kelet-közép-európai nézőpontból vizsgáljuk a gyógypedagógia fejlődését, akkor Zászkaliczky (2008) alapján három szakaszra oszthatjuk a fejlődést.

Az első a háború előtti szakasz, amikor a nyugat- és kelet-közép-európai országok egyaránt polgári társadalomban éltek.

A második szakasz a második világháború utáni időszak, amikor két rendszerre, a szocialista és a kapitalista részre szakadt a régió.

A harmadik időszak pedig az elmúlt 25 év, a második társadalmi változás időszaka, amikor újra demokratikus jogállamiság van a volt szocialista államokban.

Az első időszakot egy szoros, organikus egység jellemezte, aktív kapcsolat a gyógypedagógiában. Magyarország az Osztrák–Magyar Monarchia része volt. Az első gyógypedagógiai intézmények osztrák mintára készültek, az első szakemberek Bécsben tanulnak, a szakirodalom német nyelvű volt, a tanítás pedig kétnyelvű a gyógypedagógiai iskolában (magyar és német) (GORDOSNÉ–LÁNYINÉ 1994, id. ZÁSZKALICZKY 2008). A magyar gyógypedagógia is a fenti alap gondolatokra épített, miszerint a fogyatékos-sággal élő gyermek és felnőtt veszélyeztetett, segítségre szoruló, akit meg kell védeni mindenféle diszkriminatív magatartástól, a társadalomnak védenie kell őt olyan intézményben, ahol speciális támogatást kap. A gyógypedagógiai gondoskodás, a társadalmi szükségletre akkor logikus válaszként, létrehozta az elkülönített intézményrendszerét. A magyar gyógypedagógia évszázadot átívelően csatlakozott ezzel az európai országokhoz. Az intézményrendszer differenciálódott, a tudományos megalapozottságú tudás gyarapodott. A jól képzett szakemberek iránti igény hívta életre 1900-ban Budapesten, a világon elsőként, a gyógypedagógiai főiskolát, amely Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolaként 1975-től viseli Bárczi Gusztáv nevét, majd 2000 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara. A főiskola hatása számos később, más országban megalapított képzőhely történetében tetten érhető (LECHTA 2002, id. ZÁSZKALICZKY 2008; ZÁSZKALICZKY–LECHTA 2014). A tudományos eredmények, a személyes, tudós tanárokhoz kapcsolódó tudás is hivatkozott, elismert forrás lett Európában. Ranschburg Pál pszichológiai laboratóriumában az olvasással, mai szóhasználatlaltal a diszlexiával kapcsolatban születtek máig citált eredmények. Szondi Lipót személyiségtesztje, Vértes O. József fogalomrendszere német nyelvterületen sem ismeretlen. Gutzmann a magyar logopédiai hálózatot példaként emlegette Németországban. Bárczi Gusztáv „surdomutitas corticalis”-elmélete és az ahhoz kapcsolódó módszertan számos kutatót, tanárt vonzott Budapestre (GORDOSNÉ–LÁNYINÉ 1994, id. ZÁSZKALICZKY 2008). 1937-ben alapították a Nemzetközi Gyógypedagógiai Társaságot, amelynek elnöke Henrich Hanselmann lett, míg alelnöke a magyar Tóth Zoltán. Tóth Zoltán azért is kapta ezt a megtisztelő nemzetközi szerepet, mert az általa igazgatott budapesti Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola példa volt Európa-szerte. Az alapítóiülésre Budapesten került sor dr. Rottenbiller Fülöp államtitkár elnökletével, magyar, osztrák és svájci küldöttek jelenlétében, lengyel, angol, amerikai és dán támogatással. A svájci Hanselmann munkáját kutató tanulmányok összehasonlító gyógypedagógiai módszertannal bizonyítják a magyar példa hatását a gyógypedagógus-képzésben, ami tetten érhető egyrészt abban, hogy Hanselmann intenzív gyakorlati képzést szervezett, amely szemináriumi gyakorlatokat foglalt magába, másrészt erősen hangsúlyozta a gyógypedagógia elméleti megalapozásának szükségességét (HOYNINGEN–SÜESS 2007; HOYNINGEN–SÜESS–SCHIFFER 2010). A magyar gyógypedagógus-képzés intézményei szerteágazó szervezeti keretben és tartalommal működtek. Az ott tevékenykedő orvosok, gyógypedagógusok, gyakorlatvezető tanárok munkájának része volt a kutatás, fejlesztés. A főiskola tanszékein, kutatólaboratóriumában, intézeteiben született kutatási tervek, az ottani irányítással a folyamatosan bővülő gyógypedagógiai intézményekben, az ott dolgozókkal közösen valósultak meg. A kutatási eredmények azonnal részeseivé

váltak a mindennapi gyakorlatnak, bekerültek a szakmai, tartalmi munkát irányító dokumentumokba is. Mindez a főiskolai hallgatókkal közösen zajlott, akik a mindennapokban tapasztalták meg az együttműködést, sőt bizonyos kutatási részfeladatokat is kaptak (MESTERHÁZI 2014). Hanselmann is „a képzéshez társította a tudományos kutatásokat, speciális kollégiumokat (előadásokat), és továbbképző kurzusokat, valamint a szakirodalmi központot, a gyógypedagógiai tanácsadót, és az információs központot” (HOYNINGEN–SÜESS 2007).

Hanselmann és Tóth Zoltán közös munkájának további eredménye az a modern szemlélet, amelynek értelmében a gyermekek után a felnőtt fogyatékos személyek felé fordultak, a gyógypedagógiát kiterjesztették a felnőttkor irányába is. „A születéstől a halálig” máig ható elv új köntösben, az emberi jogi szempontok előtérbe kerülésével kap megerősítő hangsúlyt.

A gyógypedagógia fejlődésének második szakasza a második világháború után kezdődő és a rendszerváltásig tartó időszak. A magyar társadalmat meghatározta a szocializmus, a Szovjetunió hatása. Logikusan következik ebből, hogy a társadalmi determináltság a tudományos fejlődésben is változást indukált. Ugyanakkor a gyógypedagógia kivételt jelentett a humántudományok között. A szakemberek nem veszítették el a folytonosságot. Bárczi Gusztávnak köszönhetően sikerült a szovjet ideológiával korrekten tartani az elméletet. A pavlovi nervizmus a természettudományos alapozást jelentette, kapcsolódott a magyar hagyományokhoz, amelyek a biológiai szempontokat is figyelembe vették. A század elején elkezdődött kutató-, oktató-, fejlesztőmunka továbbfolytatódott. További tudós tanárok neve került fel a gyógypedagógia-történeti palettára. Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra, Gordosné Szabó Anna, Illyés Sándor elméletalkotó, rendszerező, összegző munkái az interdiszciplinaritás jegyében születtek. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola több oktatója egyúttal gyógypedagógiai intézményt is vezetett vagy ott is oktatott, például Méhes József a Vakok Iskolája igazgatója és a Tiflopedagógiai Tanszék vezetője volt, több tankönyv szerzője. A tudomány és gyakorlat, tudósság és tanárság természetesen forrt egybe a mindennapokban. Bár Nyugat-Európa gyakorlata, a gyógypedagógia intézményrendszerének alakulása eltért a magyar folyamattól, a kapcsolattartás kölcsönös maradt, a magyar kutatók részt vettek nemzetközi konferenciákon, azok tartalmát közvetítették itthon, a szakirodalom nyomán követése folytonos maradt, és a kölcsönösség jegyében a magyarországi gyógypedagógiáról is hírt adtak külföldön, sőt 1993-ban Budapesten rendezték meg a német nyelvterület gyógypedagógiájának legmagasabb szimpóziumát, a *Dozententagung* című konferenciát (ILLYÉS 1990; 1992; 1994; ZÁSZKALICZKY 2008; AMREIN–ZÁSZKALICZKY 1994; MESTERHÁZI 2006).

A harmadik szakasz a rendszerváltozás utáni időszakot fedi le. A folyamatosságot most már a hagyományok és a társadalom új kihívásainak az ötvözése jelenti. Az Európai Unió részeként a fogyatékos emberekkel kapcsolatos jogszabályi és intézkedési keretek azonosak. A megoldásra váró feladatok adóttak, mint az egyenlő esélyű hozzáférés kérdése, emberi jogi feltételek megteremtése stb. Ezen belül a tanárságot érintő változás az integráció, inklúzió értelmezése és megvalósítása. Magyarország részben adminisztratív válaszokat ad a fenti kérdésekre. A mi dolgunk, segítő szakembereké, gyógypedagógusoké és tanároké, a tartalommal való megtöltés.

## 2. GYÓGYPEDAGÓGUS SZEREP ÉRTELMEZÉSE MA

Magyarország a világon másodikként ratifikálta a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményt, és elsőként az ahhoz kapcsolódó *Fakultatív Jegyzőkönyvet*, amelyek a 2007. évi XCII. törvénnyel kerültek kihirdetésre. A ma létező legkorszerűbb emberi jogi keretrendszerhez való csatlakozás jelentős állomás a hazai fogyatékossgügy számára. A ratifikáló államok ugyanis kötelezettséget vállaltak arra, hogy a fogyatékos személyeket olyan állampolgárként kezelik, akiknek joguk van saját életüket élni saját döntéseik alapján, mindehhez azonban megteremtik a szükséges jogszabályi, társadalmi, tárgyi, környezetbeli és egyéb feltételeket. (GOMBOS 2007)

A fogyatékossgügyben dolgozó szakemberek között jelentős szerep jut a fenti elvekre épülő, evidenciaalapú gyakorlat megteremtésében a gyógypedagógusnak. A magyar kifejezés nemcsak megőrizte az eredeti kifejezést, hanem ki is tágította az értelmezést. Ma már szó szerint visszafordítva németre nem azt jelenti, amit magyarul, ill. eredetileg németül. A magyar kifejezés egyaránt magába öleli a hagyományosan szélesen értelmezett gyógypedagógiai tevékenységet, valamint a szakmai tudást, amit a különleges bánásmódot igénylő személy szükségletei igényelnek. Kezdetekkor a humánus, segítői szándék jelentette az eszmei alapot, karöltve egyházi, orvosi teológiai határterületek szakembereivel. Mára olyan önálló, a forrás- és határtudományok eredményére támaszkodó, komplex embertudomány a gyógypedagógia, aminek fókuszában a fogyatékos emberre vonatkozó, rendszerezett ismeretek és tapasztalatok összessége áll. A tudásgyarapodás következtében változik a gyógypedagógus szerep, differenciálódik és specializálódik a tartalom és intézményrendszer, ahol a gyógypedagógus a tevékenységét végzi. A gyógypedagógiai nevelés magyar értelmezésben tágabb a neveléstudománynál, magába foglalja a gyógypedagógiai diagnózist, gyógypedagógiai terápiát, gyógypedagógiai rehabilitációt. Tovább differenciálódik a tartalom a különleges segítségre szoruló fogyatékos, sérült, akadályozott fejlődésű népesség egyes csoportjain belül (MESTERHÁZI 2014; PAPP 2004).

A gyógypedagógusok többsége a köznevelés rendszerében dolgozik, ugyanakkor az egészségügy, szociális terület, jogvédelem is számos gyógypedagógust foglalkoztat. A megváltozott munkaképességű és fogyatékos személyek nyílt és zárt munkaerő-piaci foglalkoztatásában is szerepet kap a gyógypedagógus. A köznevelés legújabb rendszerében a nevelő-oktató munkát folytató óvodában, általános iskolában, szakiskolában, szakközépiskolában, gimnáziumban, kollégiumban, Hídprogramban, felnőttoktatásban, fejlesztő nevelésben, fejlesztő nevelés-oktatásban vesz részt. A köznevelés területén belül működő pedagógiai szakszolgálatban és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásban is tevékenykedik. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek és tanulók gyűjtőfogalom alá sorolja a köznevelési törvény egyrészt a különleges bánásmódot igénylő tanulókat, másrészt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermeket, tanulót. A gyógypedagógus szerepe mindkét csoport esetében jogszabályban is rögzített. Az első csoport tovább differenciálódik, sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, valamint beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló alcsoportra. Harmadik alcsoport ebben a kategóriában a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló csoport. Kevésbé jelenik meg a laikus gyógypedagógusképben

ez utóbbi alcsoport, pedig a tehetség az egyébként valamilyen fogyatékossgal élő személy esetében is felbukkan. A gyógypedagógusnak feladata, hogy a tehetséggondozás lehetséges útját megtalálja, megkeresse azokat a személyeket, akik kompetensek a tehetség kibontakoztatásában. E szerteágazó tevékenységi köre készít fel a gyógypedagógus-képzés.

### 3. GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZÉS

Ahogy a tudományértelmezés, a társadalmi szükséglet változott, úgy alakult át a gyógypedagógus-képzés is. A történeti visszatekintésben csak azokat a csomópontokat emelem ki, amelyek a tanárság, tudományosság és szerepfelfogás szempontjából a leglényegesebbek. Magyarországon 104 éven keresztül, mai fogalommal alapszinten, Bologna előtti meghatározással főiskolai szinten „gyógypedagógiai tanárokat” képeztek. Ebből 100 éven át csak a „Bárczi” képzett ilyen szakembereket. 2000 óta az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (ELTE BGGYK) folytatja a jogelőd százéves munkáját, valamint további három felsőoktatási intézmény képez gyógypedagógust:

2000-től a Kaposvári Egyetemen logopédia és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon, a Nyugat-Magyarországi Egyetemen tanulásban akadályozottak pedagógiája, míg a Szegedi Tudományegyetemen értelmileg akadályozottak pedagógiája és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon (a mai rendszerben szakirányon) lehetett és lehet gyógypedagógus szakképzettséget szerezni. (MÁRKUS–PAPP 2013)

A főiskolai szint után az egyetemi szintű képzés 2004. évi bevezetését hosszú érlelő időszak előzte meg. „Az 1990-es évek elejétől az egymást követő FEFA projektek tudatos tervezéssel készítették elő az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés bevezetését: a) 1995–97: Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés tartalmi és szervezeti továbbfejlesztése, infrastrukturális kapcsolatok kiépítése a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (BGGYTF) és az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) között; b) 1996–98: Az ELTE és a BGGYTF szervezeti integrációja az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés bevezetése és a pedagógusképzés megújítása érdekében. Mindkét projektben elvi-elméleti alapozás és részletes tantervi munka folyt. Illyés Sándor a Széchenyi professzori ösztöndíj elnyerése érdekében 1999-ben benyújtott pályázatában ezt írta:

A hazai neveléstudományból mindmáig hiányzik a gyógypedagógia és a neveléstudomány közé húzott hagyományos határok mindkét oldalról történő lebontása, az embereszmények biológiai elemeinek korszerű kezelése, a gyermeki különbségek inkluzív szemlélete és a gyógypedagógiai gyakorlat korszerű tudományos megalapozása. [...] Már a rendszerváltás előtti évtizedekben és a rendszerváltás után különösen egyre erőteljesebbé vált a gyógypedagógus-képzés külföldi és hazai gyakorlata közötti ellentmondás.

Külföldön mindenütt egyetemeken belül és csak egyetemi szinten képzik a gyógypedagógusokat. (ILLYÉS 1999: 13, 15)

Nem a képző intézmény egyetemi szintre emelése volt az elsődleges cél, hanem az egyetemi képzési szint létrehozása az adott kor adta jogszabályi, társadalmi, gazdálkodási keretek között. Figyelmet érdemelt az a körülmény, hogy a nemzetközi pályázatok konzorciumaiban való részvételt egyre jobban akadályozta az intézmény főiskolai szintje.” (MESTERHÁZI 2014: 70).

Az egyetemi képzés tartalmi előkészítését jelentette az 1989-től több éven át működő ún. Ranschburg Pál Kollégium, amit elsősorban olyan külső szakemberek előadásai fémjeltek, akik valaha gyógypedagógiai tanári végzettséget szereztek, majd a gyógypedagógia valamelyik forrástudományának lettek kitűnő szakemberei. A tartalmi munkával párhuzamosan pedig készült az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés képesítési követelményének jogszabályi rögzítése, ami 2000-ben a 168/2000. (IX. 29.) Korm. rendeletben jelent meg (MESTERHÁZI 2014).

Az egyetemi szintű képzés rövid életű volt, nappali tagozaton összesen egy 10 szemeszteres évfolyam indult, míg az esti tagozatos négy féléves kiegészítő képzés a Bologna-rendszerű képzésben a mesterszintű képzés indulásáig működött. A többciklusú képzésre való áttérést tehát megelőzte egy szerves, tudatos tartalmi építkezés.

2006 óta az ELTE BGGYK az egyetlen magyar felsőoktatási intézményegység, ahol a Bologna-rendszerű többszintű képzési szerkezeten belül a gyógypedagógiai alapképzésben minden szakirány megtalálható, valamint biztosított a továbbtanulás lehetősége a gyógypedagógiai mesterképzésben, szakirányú továbbképzéseken, továbbá a Gyógypedagógia Doktori Programban.<sup>1</sup> (MÁRKUS–PAPP 2013: 53–65)

A gyógypedagógus-társadalom 106 éven keresztül, a kezdetektől a Bologna-rendszerű többciklusú szerkezet bevezetéséig, gyógypedagógiai tanári diplomát szerzett. Specializálódást a fogyatékoság szerinti csoportok, a szakok jelentettek. 2006 óta az alapszintű/BA végzettség elnevezése gyógypedagógus, egy szak, amelyen belül szakirányokként szerepelnek a korábbi szakok. Két alapvető változást jelentett ez. Egyrészt a korábbi „tanár” elnevezés kikerült a megnevezésből, mert a tanár szak új értelmezést és azóta ismét változó szerkezeti keretet kapott. Másrészt a korábbi szakokból szakirányok lettek. A gyógypedagógus-képzésben a szakképzettséget azonban éppen a szakirányok adják, tehát a gyógypedagógus mint gyűjtőfogalom szerepel, és jelenleg nyolc szakirányon jelent a képzés képesítést: autizmus spektrum, értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája. A BA szinten felkészült gyógypedagógus sokrétű tevékenység végzésére felkészült szakember, aki a köznevelés intézményrendszerében külön és együtt nevelt-oktatott, különleges bánásmódot igénylő tanulók iskolai nevelését-oktatását (is) ellátja.

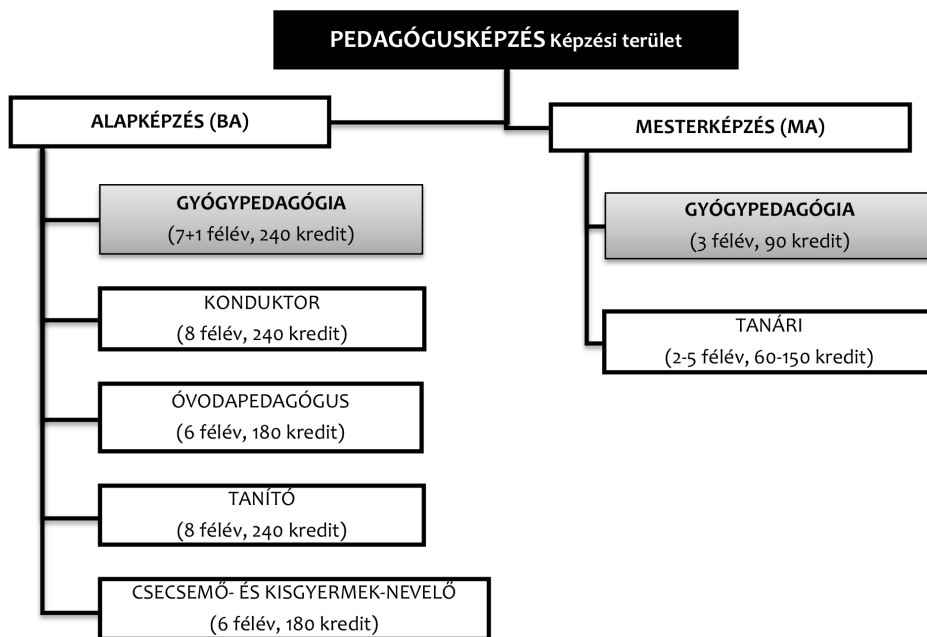
A képzés célja olyan gyógypedagógusok képzése, akik a gyógypedagógia és háttértudományai (orvostudomány, pszichológia, pedagógia, szociológia) korszerű

<sup>1</sup>A Gyógypedagógia Doktori Program az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának keretei között működik a BGGYK oktatóinak közreműködésével.



elméleti és módszertani ismeretei, a gyógypedagógiai tevékenységekhez szükséges képességek, valamint a szakterületi és gyakorlati ismeretek birtokában képesek segítséget nyújtani a sérült, fogyatékos, akadályozott gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek képességeik fejlesztéséhez, funkciózavaraik korrekciójához, kompenzálásához, életviteli nehézségeik kezeléséhez, rehabilitációjukhoz, társadalmi integrációjukhoz. Képesek választott szakirányukon, szakirányaikon a különböző sérült, fogyatékos, akadályozott népességcsoportok szakszerű segítésére, gyógypedagógiai fejlesztésére, nevelésére, oktatására, rehabilitációjára és rehabilitációjára. A szakon végzettek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához. (15/2006. OM rendelet)

„A többszintű, lineáris felsőoktatás rendszerében a gyógypedagógia szakok a pedagógusképzés képzési területen találhatóak.” (1. ábra) (MÁRKUS–PAPP 2013: 53–65)

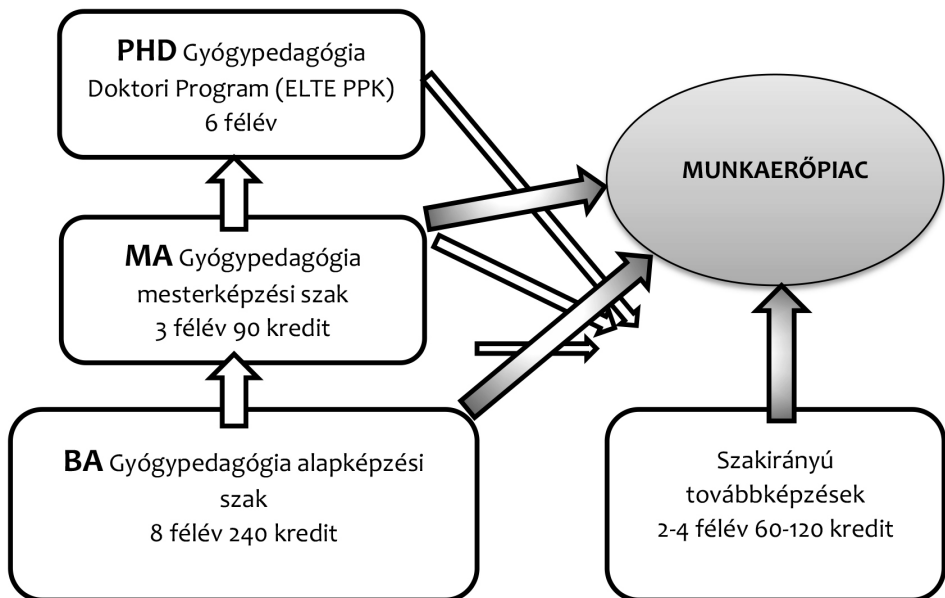


1. ábra: A pedagógusképzés képzési terület alap- és mesterképzési szakjai (2006-tól) (MÁRKUS–PAPP 2013: 55)

A mesterképzési (MA) szak három féléves, 90 kredites képzés, amely teljes idejű és részidejű képzésben, egy szakirányon végezhető. A szakra bármely szakirányon szerzett gyógypedagógia szakos (BA) alapidiplomával, vagy korábban bármely szakon, szakterületen, szakágon szerzett főiskolai szintű gyógypedagógus, vagy gyógypedagógiai tanári oklevéllel lehet jelentkezni. A mesterképzési szakon a gyógypedagógiai terápia és a fogyatékos emberek társadalmi integrációja szakirányt akkreditálta a MAB.

A képzés célja olyan fogyatékoságügyi szakemberek képzése, akik szakismerteteik birtokában, holisztikus, megfelelő etikai megalapozottságú emberképpel képesek a nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú, multidiszciplináris társadalomtudományként értelmezett gyógypedagógia-tudomány és legfontosabb határtudományai legkorszerűbb eredményeinek szintetizálására. Alkalmasak a teória és praxis kölcsönhatásainak aktuális vizsgálatára és értelmezésére, valamint szakmai tevékenységük széles körű reflektálására, a tevékenységük szempontjából releváns elméleti modellek és gyakorlati módszerek továbbfejlesztésére és nemzetközi összehasonlítására, általános szaktudományos és szakmai műveltségük elmélyítésére, a tudományos kutatásra, továbbá képesek a gyógypedagógiának az ellátórendszerekben való magas szintű művelésére, gyógypedagógiai innovációk kidolgozására és bevezetésének irányítására. Megfelelő ismeretekkel rendelkeznek tanulmányaik doktori képzésben történő folytatásához. (15/2006. OM rendelet)

Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése: okleveles gyógypedagógus. A mesterképzést követően a tanulmányok az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia Doktori Programjában folytathatók, melynek tartalmi kidolgozása, szakmai irányítása az ELTE BGGYK oktatói karának részvételével történik (MESTERHÁZI 2014) (2. ábra).



2. ábra: Az ELTE BGGYK felsőfokú képzési kínálatának és kimeneteinek áttekintése (MÁRKUS–PAPP 2013: 56)

#### 4. INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ, EGYÜTTNEVELÉS

A gyógypedagógus szerep mai értelmezését tárgyaló fejezet kiindulópontja az ENSZ-egyezmény volt, amely tág, de alapvető keretét adja a fogyatékos tanulók iskolai nevelésének-oktatásának. A különleges bánásmódot igénylő tanulókon belül a sajátos nevelési igényű tanulók több mint 67 százaléka integrált körülmények között tanul a magyar köznevelés rendszerében, míg a másik alcsoportot jelentő beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók szinte teljes köre. Ebből a tényből kiindulva megkerülhetetlen a gyógypedagógus szerep, tanárszerep közös szegmensének a vizsgálata akkor is, ha a tanulmány nem tudja teljeskörűen kifejteni annak tartalmát. Az alfejezet címében használt három kifejezést sokszor helytelenül, egymás szinonimájaként használja a magyar laikus és pedagógustársadalom. Az együttnevelés magyarul fejezi ki azt a szervezeti keretet, amikor a tipikusan fejlődő és atipikusan fejlődő, sajátos nevelési igényű tanuló együtt, egy intézményben, egy osztályban tanul. Annak milyenségére, tartalmára nem utal ez a szó, értéket nem tartalmaz. Az integráció és inklúzió idegen szavak ezzel szemben fejlődési utat jelentenek, más-más szemléletet takarnak. Az előbbi kifejezés pusztán azt jelzi, hogy a korábban elkülönített egységek mostantól egyben értelmezhetőek, vagyis pedagógiai értelemben a fogyatékos tanuló ugyanabban az osztályban tanul, ahol nem fogyatékos társai. Bár a jogszabályokban rögzített módon szerepel, hogy milyen tantervi követelményeknek kell megfeleljen, milyen egyéb többlettámogatást kell kapjon a tanuló, pl. hosszabb idő, kiegészítő eszköz, írásbeliség alóli felmentés, szakirányú gyógypedagógiai végzettségű szakember általi rehabilitációs és rehabilitációs ellátás stb., a tanulók igazi „integrálása”, a közösségben, tanulásban való tartalmas, aktív participációja, részvétele alig teljesül. Ezzel szemben az inklúzió fogalma mindezeket jelenti. A sajátos nevelési igényű tanulók valódi „befogadását”. A szükségleteikhez való igazodást, azok kielégítését. Ráadásul nem egyféle „másság” befogadását, elfogadását jelenti, nemcsak az atipikusan fejlődő tanulók oktatására-nevelésére, hanem mindenféle multikulturális és egyéb különbözősége értéként tekintő, azokat tanulási erőforrásként kezelő elv és gyakorlat. Így a gyakran emlegetett „hátránykompenzálás”, „felzárkóztatás” fogalmak ismeretlenek az inklúzióban (PERLUSZ–PAPP 2013). A témával kapcsolatos magyar nyelvű kutatások közül a teljesség igénye nélkül csak néhány tematizált vizsgálatot emelünk ki Perlusz és Papp (2013) tanulmányából:

- integrált oktatás-nevelés eredményességével kapcsolatos kutatások (tanulmányi eredményesség – szociális beilleszkedés);
- befogadó közösségekkel kapcsolatos kutatások (attitűd, szülők, gyermekek, pedagógusok);
- pedagógusképzési programok (pl. UNESCO Mindenki számára hatékony iskola, EUMIE, Twinnings, SuliNova Pedagógusképzési programok a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív oktatásának elősegítésére stb.);
- inkluzív oktatással kapcsolatos fejlesztések (FEFA, Soros Alapítvány, Tempus, British Council – Connecting Classrooms, EASPD P2i – Booth – Ainscow Inklúziós index, 2011., stb.) integrációs programok, pl. Gyermekek Háza, kéttanáros modell stb.

A számos innovatív beavatkozás ellenére a magyar gyakorlatban inklúzióról alig lehet beszélni. Magyarországon erősen szelektív iskolarendszer működik, teljesítménycentrizmus jellemző, a frontális oktatás túlsúlya mutatható ki, és differenciált a speciális, gyógypedagógiai iskolarendszer.

Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a gyógypedagógus fogalomnak, a gyógypedagógiának van egyfajta negatív konnotációja is, sokszor megfogalmazzák és megkérdézik például szülők, miért így hívják a szakembert. Ha ezt a kifejezést hallják, akkor valami stigmát, megbélyegzést csatolnak hozzá, szeretik elkerülni, eufemizmus mentén más kifejezésekkel körülírni (speciális pedagógus, fejlesztőpedagógus stb).

A megváltozott ellátórendszerben való részvételre nemcsak a gyógypedagógusokat kell felkészíteni, hanem a befogadó pedagógusokat, óvodapedagógusokat, tanítókat és nagyon nagy számban a tanárokat is. Ez pedig nem működik másképp, csak együttműködéssel, együttműködéssel a képzés tekintetében, együttműködéssel a terepen. Az ENSZ-egyezmény értelmében nem mondhatja ma már egy pedagógus sem, hogy nincs feladata a különleges bánásmódot igénylő tanulóval.

## 5. TUDOMÁNY NAPJAINKBAN

A korábbi fejezeteket is óhatatlanul átszötte a tudományos megalapozottság, a történeti kitekintésben is megkerülhetetlen volt a gyógypedagógusság, szakmafejlődés elméletének, gyakorlatának szoros összefonódását bemutató elem. A további, a tudományos fejlődés mérföldköveit jelentő, a mai kutatásokhoz vezető részleteket Gordosné (2003: 404–406) és Mesterházi (2014: 69) írta le. Az ELTE BGGYK jogelőd intézménye „a gyógypedagógia kiemelkedő hazai tudományos kutatóhelyévé” vált. A főiskola kapcsolódott az „Országos Távlati Tudományos Kutatási (OTTK) főirányokhoz”. 1976-ban belépett a „közoktatás távlati fejlesztését szolgáló (6-os) pedagógiai kutatási főirány munkálataiba”. „1981-ben középtávú tudományos kutatási terv készül”. A Főiskola „önálló kutatóhelynek minősül”, amit a KSH is nyilvántart.

A Magyar Tudományos Akadémia 1983-tól a tudományos ösztöndíjak odaítélési rendszerében a gyógypedagógusi diplomával rendelkezőket felmenti az egyetemi végzettség kötelezettsége alól, azaz a főiskola speciális pszichológiai és pedagógiai aspiránsképző kutatóhelyé minősül.

Ma az ELTE BGGYK, a hagyományokat szem előtt tartva, a gyógypedagógia központi kutatóhelye. A gyógypedagógia valamennyi területén folytat kutatásokat, különösen a gyógypedagógiai és rehabilitációs gyakorlatot evidenciaalapokkal erősítő kutatásokat. A kutatások eredményei azonnal beépülnek a gyógypedagógus-képzésbe. A különböző határtudományok eredményeire is támaszkodó, azokkal szorosan együttműködő kutatóműhelyek sora alkotja a bázisát ennek a tudásnak. Az ELTE BGGYK-n több kutatóműhely működik, számos olyan, amelyik az ELTE más karán folyó műhelyekkel szorosan együttműködik vagy akár az ELTE-n kívül eső olyan tudományterülethez kapcsolódik, amelyik nem jelenik meg az ELTE képzési és kutatási spektrumán.

## Az Atipikus fejlődésműhely

fő érdeklődési területébe egyaránt beletartoznak az atipikus fejlődés kognitív alapjai és azok a szocioemocionális és kommunikációs mintázatok, amelyek az atipikus fejlődésű személyeket és környezetüket jellemzik és befolyásolják. A műhely jelenlegi kutatási érdeklődése a nyelvfejlődési, tanulási zavarokkal, az autizmus spektrum zavarral, intellektuális képességzavarral (értelmi akadályozottság), illetve érzékszervi (látás, hallás) fogyatékkal élő csoportokra irányulnak. (GYÖRI [é. n.]a)

A Fogyatékoságtudományi „műhelyben képviselt primer tudományterületek (a fogyatékoságtudomány mellett) az antropológia, a jogtudomány, a kultúratudomány, a pedagógia, a gyógypedagógia, közgazdaságtan, a társadalmi nem tudománya és a szociológia.” (KÖNCZEI [é. n.])

A Kognitív és nyelvi fejlődés „műhely részben intézményközi, részben nemzetközi együttműködésben kutatásokat folytat a nyelvi feldolgozás háttérében álló kognitív folyamatok feltérképezésére különböző populációkban: neurokognitív fejlődési zavart mutató gyermekeknel, afázias felnőtteknél, kétnyelvű és kontrollszemélyeknél.” (MARTON [é. n.])

A Fogyatékos emberek társadalmi integrációja műhelyben a szélesen értelmezett életkori spektrumot a korai ellátástól kezdve az iskolai szakaszon átívelve a felnőttkorra is kiterjesztve folynak kutatások, amelyek az intézményes ellátás működési mechanizmusainak feltárását vizsgálják, az innovatív megoldásokat elemzik vagy éppen módszertani kérdésekre fókuszálnak, esetenként nemzetközi kutatói együttműködésben. A Támogató technológia és a tekintetkövetés műhely

egyszerre, szoros egységben folytat alap- és alkalmazott kutatásokat. Célja részben az autizmus spektrum zavarok, intellektuális képességzavar és más atipikus kognitív fejlődési pályák, illetve a tipikus megismerés folyamatai és variációi területén a kognitív háttér vizsgálata, illetve ezekkel a témákkal szoros összefüggésben alkalmazott kutatás-fejlesztési kooperációs projektekben való részvétel, elsősorban infokommunikációs kognitív támogató rendszerek kialakítására és tesztelésére atipikus kognitív működéseket mutató személyek számára. Mind kutatástechnológiai, mind támogatási technológiai szempontból erős hangsúlyt fektetünk a tekintetkövetés (eye tracking) módszertanra. (GYÖRI [é. n.]b)

## 6. GYÓGYPEDAGÓGIA-TANÁR A JÖVŐBEN

A tanulmány elején leírtaknak megfelelően 2006 óta Magyarországon nem folyik nevesítetten gyógypedagógiatanár-képzés. Annak ellenére, hogy a tanári tevékenység szerepel a gyógypedagógus feladatai között. A Bologna-rendszerű képzésben történt kísérlet a név megőrzésére más tartalommal, de valós képzés nem lett belőle. A névben történő átalakulásnak számos, a jelen tanulmány tartalmát nem érintő oka volt. Többek között az, hogy a tanárképzés a közismereti tanárok képzése analógiáját követte, így például a matematikatanár a matematikát tanítja, de a gyógypedagógia-tanár nem

a gyógypedagógiát, hanem a fogyatékos személyt. További probléma volt a kezdetben osztott tanárképzésre való áttérés, ami értelmezhetetlennek tűnt a gyógypedagógus-képzés tekintetében. A munkaerő-piaci szükséglet, szakember-ellátottság függvényében pedig komoly problémát jelentett volna, ha a tanárság mentén kettéválik a képzés alap- és mesterszintre. Egyrészt a többi tevékenység nem a képzési szinten különül el, másrészt az alapszinten tanulók körülbelül egyharmada tanulhatott volna tovább az állam által biztosított keretszámok alapján, ami komoly hiányt jelentett volna az ellátásban.

Az elmúlt évtizedben az esélyegyenlőség biztosítása értelmében, a lassan, de mégiscsak terjedő társadalmi integráció következtében, a fogyatékos személyek nyílt munkaerő-piaci részvétele megnőtt, a megváltozott munkaképességű, fogyatékos személyek munkavállalóként együtt dolgoznak nem fogyatékos embertársaikkal. A nagy intézmények, ahol bentlakóként éltek fogyatékos személyek, úgynevezett „kitagolása” megkezdődött. Ennek következtében a helyi, lakóközösségi és társadalmi szintéren kell ugyanolyan közösségi ellátásban részesíteni a fogyatékos személyt, mint bárki mását. Az akadálymentesítés jogszabályban foglalt elv és tevékenység nemcsak a fizikai akadályok elhárítását jelenti, vagyis a rámpát, liftet, vezetősínt vagy beszélő liftet, közlekedési lámpát, hanem a „fejekben” történő akadálymentesítést is. A mindennapi embernek meg kell tanulnia együtt élni a valamilyen fogyatékossgal élő szomszédjával, munkatársával, a fodrásznak frizurát kell készíteni, a munkaügyi központban dolgozó munkatársnak kommunikálni kell az új klienssel, a boltban vásárlót ki kell szolgálni és így tovább. A jogszabályi, adminisztratív intézkedések azonban nem eredményezik szükségszerűen a jó együttműködést. Az óvodai, általános iskolai integráció több mint két évtizedes gyakorlata eredményeképpen a középfokú oktatásban, különösen a szakképzésben megnövekedett az integráltan tanuló tanulók száma. Ahogyan a mindennapi ember, úgy a szakképzésben oktatók sincsenek felkészülve az új helyzetre. A 21. század elejére komoly szükségletként jelentkezik a fogyatékos személyekkel való együttélés, a támogatásuk megtanulása. Ez az új igény, valamint a tanárképzésben bekövetkező változások eredményezték azt, hogy a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanár szakok képzési és kimeneti követelményeiről a szakmai tanár szakok képzési és kimeneti követelményei között megjeleníti a Gyógypedagógiai szakmai területet és azon belül a Gyógypedagógia-tanár szakképzettséget. Ennek tartalma merőben eltér a korábbi gyógypedagógia-tanári tartalomtól. A képzés célja ugyanis

a gyógypedagógia alapképzés keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva – az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, az iskolai rendszerű, illetve az iskola-rendszeren kívüli szakiskolai, szakközépiskolai oktatásban, felnőttek át- és továbbképzésében, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképzésekben a gyógypedagógiai ismeretek tanítására, segítő szakemberek képzésére, az iskola pedagógiai feladatainak végzésére, a szülők felkészítésére, speciális nevelési feladatok ellátására, a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra képes tanárok képzése, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben való folytatására történő felkészítés. (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet )

Ez a leendő új szakember lesz az a tanár, aki nem fogyatékos személyekkel fog dolgozni, hanem a tanárokat, szakoktatókat, a különböző szolgáltatói, egészségügyi, jogi stb. területen dolgozókat vagy a pályára készülőköt készíti fel arra, hogyan lehetséges akadályok nélkül fogyatékos személyekkel együttműködni. Képes lesz többek között kurzusok tematikájának, programjának tervezésére, kivitelezésére, attitűdformálásra, fogyatékosügy-i ismeretek átadására stb.

A három féléves leendő képzés illeszkedik a tanárképzés rendszeréhez, az analógia a tanársággal megteremtődik.

A gyógypedagógia tudománya és gyakorlata illeszkedik a hagyományokhoz, reagál a mindenkori társadalmi szükségletekre, ily módon folyamatos megújuláson megy keresztül, hogy továbbra is a különleges támogatásra szoruló embereket szolgálja.

## HIVATKOZÁSOK

- GEORGENS, J. D. – DEINHARDT, H. M. (1861, 1863): *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idioten und der Idiotenanstalten*. Leipzig.
- GOMBOS G. (2007): A Fogyatékos Személyek Jogairól Szóló Egyezmény. In: *Kapocs*, 6(28). NCSSZI, Budapest. <http://www.ncsszi.hu/kiadvanyok/kapocs-letoltheto--lapszamai/kapocs-2007/90/news> (*Letöltés ideje: 2015. április 9.*)
- GORDOS-SZABÓ, A. – LÁNYI-ENGELMAYER, Á. (1994): Wissenschaftliche Beziehungen in der deutschen und ungarischen Heil- und Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert. In: AMREIN, CH. – ZÁSZKALICZKY, P.: *Die Sonderpädagogik im Prozess der europäischen Integration. Die Beiträge der 30. Arbeitstagung der Dozenten/innen für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 30. September bis 2. Oktober 1993 an der Bárczi Gusztáv-Hochschule für Heilpädagogik Budapest. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63, 6(28), 167–180.
- GORDOSNÉ SZABÓ A. (2003): Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar története. In: SZÖGI L. (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. ELTE, Budapest. 398–408.
- GSTACH, J. (2008): Die „Krankengeschichten“ der Levana – Zu Georgens und Deinhardts Entwurf einer Heilpädagogik unter Berücksichtigung der „Anthropologie“. In: BIEWER, G. et al. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 136–146.
- GYÖRI M. [é. n.]: Atipikus Fejlődési Műhely. <http://www.barczi.elte.hu/tudomany/muhelyek/459-atipikus-fejlodesi-muhely> (*Letöltés ideje: 2015. április 9.*)
- GYÖRI M. [é. n.]: Támogató Technológia és Tekintetkövetés Műhely. <http://www.barczi.elte.hu/tudomany/muhelyek/460-tamogato-technologie-es-tekintetkovetes-muhely> (*Letöltés ideje: 2015. április 9.*)
- HOYNINGEN-SÜESS, U. (2007): A gyógypedagógia tudományának közös svájci és magyar gyökerei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(3), 203–213.

- HOYNINGEN-SÜESS, U. – SCHIFFER, Cs. (2010): „Allgemeine Heilpädagogik” und „Grundlinien zu einer Theorie der Sonderpädagogik”: heil–bzw. sonderpädagogische Ideengeschichte im Vergleich. In: ELLGER-RÜTTGARDT, S. L. – WACHTEL, G. (Hrsg.): *Pädagogische Profesionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. 55–64.
- ILLYÉS, S. (1990): Kontinuität und Diskontinuität in der Theoriebildung der Heilpädagogik. In: BACHMANN, W. – MESTERHÁZI, Zs.: *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. Justus Liebig Universität, Gießen. 13–43.
- ILLYÉS S. (1992): Systemwandel und Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43(3), 299–304.
- ILLYÉS S. (1994): Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die ungarische Sonderpädagogik. In: AMREIN, Ch.–ZÁSZKALICZKY, P. (Hrsg.): *Die Sonderpädagogik im Prozeß der europäischen Integration: Beiträge der 30. Arbeitstagung der Dozenten/innen für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern; vom 30. September bis 2. Oktober 1993 an der Barczy-Gustav-Hochschule für Heilpädagogik, Budapest*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63(2), Heilpädagog. Inst. der Univ. Freiburg/Schweiz, Freiburg. 216–234.
- KÖNCZEI Gy. [é. n.]: Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely. <http://www.barczy.elte.hu/tudomany/muhelyek/457-fogyatekosagtudomanyi-doktori-muhely> (*Letöltés ideje: 2015. április 9.*)
- LECHTA, V. (2002): Viliam Gano. In: BUCHKA, M. et. al (Hrsg.): *Lebensbilder bedeutender Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts*. 2. Aufl., Reinhardt Verlag, München. 73–82.
- MÁRKUS E. – PAPP G. (2013): Többszintű gyógypedagógus-képzés az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon: szerkezeti és tartalmi változások a Bologna-folyamat hatására. *Gyógypedagógiai Szemle. Gordosné Szabó Anna emlékkötet*. (Különszám)
- MARTON K. [é. n.]: Kognitív és Nyelvi Fejlődés Műhely. <http://www.barczy.elte.hu/tudomany/muhelyek/458-kognitiv-es-nyelvi-fejlodes-muhely> (*Letöltés ideje: 2015. április 9.*)
- MESTERHÁZI Zs. (2001): A különtámogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. *Educatio*, 9(2), 255–266. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00016/pdf/1083.pdf> (*Letöltés ideje: 2015. április 9.*)
- MESTERHÁZI Zs. (1990): Was lehrer wissen sollen über lernschwache Kinder in der allgemeinen Grundschule. In: BACHMANN, W. – MESTERHÁZI Zs. (eds): *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. Justus Liebig Universität, Gießen.
- MESTERHÁZI Zs. (1997): Gyógypedagógus. In: BÁTHORY Z.–FALUS I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest, 624.
- MESTERHÁZI Zs. (1998): A gyógypedagógia kompetenciája és interdiszciplináris helyzete. *Gyógypedagógiai Szemle*. (Különszám).
- MESTERHÁZI Zs. (2006): Die Heilpädagogik im Wissenschaftssystem aus ungarischer Sicht. In: ALBRECHT, F. – BÜRLI, A. – ERDÉLYI, A. (Hrsg.): *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnissen und Herausforderungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 93–102.



- MESTERHÁZI Zs. (2014): Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori programban. *Neveléstudomány*, 2(3), 68–87. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany\\_2014\\_3\\_68-87.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_3_68-87.pdf) (Letöltés ideje: 2015. április 9.)
- PAPP G. (2004): A speciális pedagógiák szerepe a gyógypedagógia-tudomány differenciálódásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 32(2), 92–96. [http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/gyosze\\_2004\\_2.pdf](http://www.prae.hu/prae/content/gyosze/gyosze_2004_2.pdf) (Letöltés ideje: 2015. április 9.)
- PAPP G. – PERLUSZ A. (2013): „...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...” Kooperáció- és konkurenciafolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In: ZÁSZKALICZKY P. (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- SCHAUKAL-KAPPUS, H. – GSTACH, J. (2008): Geschichtliche Perspektiven - Zur Einführung in die Thematik. In: BIEWER, G. et al. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 133–135.
- ZÁSZKALICZKY P. (1994): Professionalität und Berufung in der Sonderpädagogik. In: AMREIN, Ch. – ZÁSZKALICZKY, P. (Hrsg.): *Die Sonderpädagogik im Prozeß der europäischen Integration: Beiträge der 30. Arbeitstagung der Dozenten/innen für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern; vom 30. September bis 2. Oktober 1993 an der Barcsi-Gustav-Hochschule für Heilpädagogik, Budapest*. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete, 63(2), Heilpädagog. Inst. der Univ. Freiburg/Schweiz, Freiburg. 435–439.
- ZÁSZKALICZKY P. (2008): Heilpädagogik in zusammenwachsenden Europa. In: BIEWER, G. et al. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 113–129.

#### HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK JEGYZÉKE

- A Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről szóló 2007. évi XCII. törvény  
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről  
8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

**PAPP GABRIELLA** habilitált főiskolai tanár, a gyakorlati ügyekért és a képzésfejlesztésért felelős dékánhelyettes, a Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet igazgatója az ELTE-n. Oktatási és kutatási területe az együttnevelés, integráció, inklúzió gyógypedagógus-képzés története, tanulásban akadályozott gyermekek és tanulók témában.

# MOTIVÁCIÓ, INTERPRETÁCIÓ, EMPÁTIA

## Oktatási feladatok, tudományos kihívások a természettudományi szakmódszertanban

TASNÁDI PÉTER

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

### ABSZTRAKT

Szinte közhellyé vált, hogy a természettudományos tantárgyakat a diákok nem szeretik, s a természettudományos tanárképzés is válságos helyzetbe került. A probléma nem hazai specialitás, világszerte fennáll. Megoldásának lehetőségeit természettudósok, pedagógusok, pszichológusok és tanárok ezrei keresik. Az osztatlan tanárképzés megújított formában történt visszaállításával a tanári pályára való felkészítés is új lendületet kapott, a tanárutánpótlást veszélyeztető létszámbírány megoldódni látszik. Az előadás a kérdéskör egyik speciális szeletével, a tanárképzés szakmai és pedagógiai-pszichológiai képzése közötti hidat jelentő szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) képzés feladataival és helyzetével foglalkozik. A szakmódszertan kulcsszerepet tölt be a tanárképzésben, mert a tanári tudás aktívvá és hatékonyvá tételét kell kialakítania. Nem elegendő ugyanis, ha a tanár világosan érti és tudja szaktudományának törvényeit és tényanyagát, az is szükséges, hogy a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően színesen, motiváló erővel tudja átadni a tanulóknak. Ugyanakkor a tanárnak úgy kell segítenie a tanulói tudás felépülését, hogy a diákok örömmel, alkotókészségüket kibontakoztatva sajátítsák el a tananyagot. Ezek a feladatok az oktatás mellett új utak keresését, önálló szakmódszertani kutatásokat is szükségessé tesznek. Ennek első lépéseként a ELTE Fizika Doktori Iskola nyolc éve – országban elsőként – elindította „A fizika tanítása” önálló doktori programját, gyakorló fizikatanárok számára. A karon és a doktori iskolában folyó szakmódszertani kutató-fejlesztő munka és publikációs teljesítmény biztató eredményei mellett sok a probléma is. Nehezen láthatók a szakmódszertan-oktatás és -kutatás közép- és hosszú távú biztosítását garantáló feltételek, ideértve az oktatói utánpótlás kérdéseit és a doktori ösztöndíjak és a kutatómunka anyagi feltételeinek biztosítását is. Az előadásban az oktatási és tudományos célok ismertetése mellett a jelenlegi helyzetből indulva kitérünk a szakmódszertani képzés perspektíváira is.

*„Az igazi tanár ... nem tanít a szó régi értelmében,  
hanem alkot. A saját mindig friss, mindig korszerű  
tudását alkotja, szüli újjá tanítványai lelkében.  
Így lesz művész, alkotó művész.”  
(Óveges)*

### 1. BEVEZETÉS

A hatékony tanárképzés megköveteli három diszciplína, két szaktudomány és a pedagógia-pszichológia arányos és egymást támogató ötvözését. Ennek kulcsfontosságú eleme a szakmódszertan, amely a szakmai és pedagógia-pszichológiai terület határán mozogva a tanított tantárgy diákhöz (korosztályhoz, tehetséghez) igazított tanításáért felel

a jövő tanárainak képzésében. A feladatokat a későbbiekben még bővebben kifejthetjük, de alapvetően már a címben kijelöltük. *Motiváció, interpretáció, empátia*: a szakmódszertan feladatainak tömör összefoglalása! A tanárok motiválják úgy tanítványaikat, hogy a diákok önként és érdeklődéssel tanuljanak. A tudomány új eredményeit a tanított diákcsoport szintjén egyszerűsítve, de az eredmény tartalmát mégsem csonkítva interpretálják, s jó tanárként engedjék kibontakozni a tanulók kreatív, önálló gondolkozását, empatikusan kövessék az olykor igencsak bukdácsoló gondolatmeneteket, s találják meg bennük az elismerést, dicséretet érdemlő magot. Ezeket a képességeket a tanárképzés teljes rendszerében, de a módszertan szemlélete szerint kell a tanárjelöltekben kialakítani.

A magas színvonalú, jó tanárképzés fontosságát a nemzet jövője szempontjából senki sem vitatja, s a tanárképzés szerkezetét a mindenkori kormány, éppen a hatékonyság jegyében, már a rendszerváltozás előtt is többször változtatta. Ennek keretében a szakmódszertani képzés helyzete és szerepe is többször változott. A változások az elmúlt évtizedben különösen viharossá váltak. A jelenlegi helyzet nem érthető meg ezeknek a folyamatoknak rövid áttekintése nélkül. A változás kulcsszava a „Bologna-folyamat”, amely a hazai felsőoktatás szinte teljes képzésrendszerének kétciklusúvá tételét jelenti. (Néhány kivétel azért akadt, a jogász-, építész- és orvosképzés pl. osztatlan maradt.) Ebbe a képzési formába került be a tanárképzés 2007-ben, majd vált ismét osztatlanná 2013-ban.

A tanárképzésnek a „Bologna-folyamatba” vonását heves viták kísérték, s különösen a természettudományos oktatás területén váltott ki nagyon erős ellenérveket a természettudományos szakemberek minden rétegében. A kétciklusú képzés legtöbb vitát kiváltó sajátosságait *(érettségi után nem választható közvetlenül a tanári pálya; minden tanár azonos bölcsészdiplomát kap; a szakmódszertan a pedagógiai szabályozás hatálya alá kerül; természettudományos területen a kétszakos képzés jelentős visszaeséshez vezet)* korábbi cikkeinkben már részletesen elemeztük (TASNÁDI–JUHÁSZ 2010, TASNÁDI 2010), s a képzésről szóló vitákat jól tükrözi a *Pedagógusképzés* folyóirat 2010. évi első, tematikus száma. Bár az elemzések folytathatók lennének, itt csak azt említjük, hogy a természettudományos területen a kétciklusú képzés felett a hallgatók mondtak ítéletet azzal, hogy a tanár szakok létszáma katasztrofálisan csökkent, az osztatlan képzés indulásakor pedig tízszeresére, jóval az előző ötéves képzés feletti szintre nőtt.

Jelen tanulmányban már az osztatlan képzés tapasztalatait és lehetőségeit kívánjuk még idejekorán elemezni, mind a célok, mind a szükséges feltételek teljesülését vizsgálva. Vizsgálatunk szempontja a képzés szerkezete, és azon belül elsősorban a szakmódszertani képzés szerepe és helyzete lesz.

## 2. A TANÁRKÉPZÉS ÁLTALÁNOS KÖVETELMÉNYEI

Rövid tanulmányban a tanárképzésre vonatkozó könyvtárnyi elemzés is csak röviden foglalható össze, így az összefoglalás minden bizonnyal erősen hordozza e cikk szerzőjének szempontjait. A gazdag irodalomból, jelzésszerűen, mindössze három nagyhatású

tanulmányt, két nemzetközit és egy hazait emelünk ki. Mindhárom tanulmány széles körű vizsgálatokra alapozva vizsgálja a tanárképzés, illetve a tanári munka hatékonyságát. Véleményünk szerint ezeknek a tanulmányoknak végkövetkeztetései mentén érdemes az osztatlan tanárképzés két évének tapasztalatait levonni és a szakmódszertani képzés feladatait kitűzni.

A *McKinsey-jelentés* (McKINSEY 2007) alapvető következtetésre jutott:

1. az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják;
2. a tanulás minőségét csak a tanítás minőségének fejlesztésével lehet javítani;
3. az általános jó eredmény csak akkor biztosítható, ha megfelelő mechanizmusok garantálják, hogy minden gyermek kiváló minőségű oktatásban részesül.

Kiemelte továbbá, hogy azok az oktatási rendszerek működnek hatékonyan, amelyek a legkiválóbbakat nyerik meg a tanári pálya számára, s ahol a tanárság társadalmilag elismert és tekintélyes foglalkozás.

A *Rocard-jelentés* (ROCARD et al. 2007) elsősorban a diákok természettudományos tárgyak iránti érdeklődésében tapasztalt csökkenés megállítására keres módszert, következtetéseiben szinte kizárólagosan ajánlja a tanulói érdeklődésre és kíváncsiságra alapozott módszert (*Inquiry Based Science Education*, szokásosan IBSE). Az oktatási folyamat kulcsszereplőjének ez a jelentés is a módszertanilag felkészült elkötelezett tanárt tartja. A vezetői összefoglaló (*executive summary*) két megállapítását idézzük:

A természettudományok tanításában alkalmazott főként deduktív módszerek helyett a tanulói érdeklődésre és kíváncsiságra alapozott módszerekre kell áttérni, amelyek növelhetik a tanulók természettudományok iránti érdeklődését.

A tanárok kulcsszereplői a természettudományos képzés megújításának. A tanárok közötti hálózatos kapcsolatrendszerek kialakítása segítséget ad munkájuk javítására és támogatja tanári elkötelezettségüket.

Végül a hazai oktatást vizsgáló művek közül kiemeljük a *Szárny és teher* című munkát (CSERMELY 2009). Sólyom László köztársasági elnök 2008-ban megalakította a Bölcsék Tanácsát. A Tanács áttekintette az oktatás és azon belül a tanárképzés helyzetét. A részletes és háttér tanulmányokkal alátámasztott ajánlás minden bizonnyal nagyban hozzájárult a tanárképzés újabb reformjához, az osztatlan képzés bevezetéséhez. A *Szárny és teher*ben megfogalmazott célok ma is relevánsak, ezért érdemes őket röviden összefoglalni, majd áttekinteni, hogy az osztatlan képzés két éve során milyen tapasztalatokat szereztünk. (Az összefoglalás alapjául a Bölcsék Tanácsa tagjának, Csermely Péternek a Tanárképző Tanács 5. konferenciáján elhangzott előadása szolgált [CSERMELY 2010]. Ennek szellemében adjuk meg a tanárképzés céljait.)

## 2.1 A TANÁRKÉPZÉS CÉLJAI

A pedagógushallgatók legyenek a felsőoktatáson belül egy megkülönböztetett és irigylet elítcsoport tagjai,

- akiket a legkiválóbb oktatók oktatnak;
- akiket toborzókampányokkal a legjobb diákok közül válogatnak ki;
- akik a későbbi fizetéssel összemérhető ösztöndíjakra pályázhatnak;
- akiknek a pedagógiai alkalmasságát szigorúan vizsgálják (igen fejlett írás-, olvasás- és számoláskészség, kapcsolati-kommunikációs készség, tanulásra való készség szükséges) és akikben élni kell a tanítás vágyának;
- a tanárképzést az orvosképzéshez hasonló gyakornoki idővel kell kiegészíteni, amelyben a kezdő tanárok munkáját mentortanárok segítik.

Az osztatlan tanárképzéssel szemben gyakran felmerülő vád, hogy bevezetésével a korábbi, szintén kudarcos, lassú fogyással pusztuló ötéves tanárképzéshez térünk vissza. A célok és a képzés megnövelt ideje világosan mutatja, hogy erről szó sem lehet. Új tanárképzést kellett építenünk, amely képes a közoktatásnak mind a tömegképzési, mind a tehetség-gondozási feladatait hatékonyan ellátó tanárokat képezni. Ehhez kell átgondolni a képzés szakmai és módszertani tartalmát és a lehető legjobban kihasználni az újonnan bevezetett rezidens év lehetőségeit. A feladat nehéz, és a tantervek folyamatos finom korrekcióját igényli. A képzést a megújuló ismeretanyag gyors növekedése miatt az egyetemi évekhez szervesen kapcsolódó továbbképzési rendszerrel és szakmódszertani kutatási bázissal kell kiegészíteni. (Erre lehetőséget és szervezeti háttérrel biztosíthat a most bevezetett pedagógus-életpályamodell.)

A képzés szakmai tartalmával kapcsolatban azonnal adódik néhány egyszerű következtetés. A tanárképzés tantárgystruktúrájában és a feldolgozás módjában is különbözik a kutatóképzéstől. A szakmai alapozó előadásoknak és gyakorlatoknak az is feladata, hogy a szakmai ismereteken túl példát (mintát) mutassanak a tanításra a későbbi tanároknak. Ilyen értelemben a tanárjelöltek szaktárgyi oktatása egyfajta indirekt módszertani képzést is jelent. A kialakítandó új képzési rendben természetesen a közvetlen szakmódszertani tárgyak tartalmát és módszereit is kritikusan át kell gondolnunk. A tanár szakmai tudása nem lehet azonos a kutatói pályára, illetve a szakjuk alkalmazására készülő BSc illetve MSc hallgatókéval. A tanári pályán nincs szükség a tudomány részterületein használható természettudományos számítások technikai szinten biztos ismeretére. Szükséges ellenben a mély fogalmi alapozás, ami a tudomány új eredményeinek elvi megértését teszi lehetővé. (A tanárjelöltnek tudni kell, hogy hogyan készül és mire használható a röntgendiffrakciós felvétel, de nem kell képesnek lennie a röntgendiffrakciós felvétel kiértékelésére.) Ez a különbség különösen éles a természettudományi alapterületeken, ahol a specializáció olyan fokú, hogy egy amúgy tehetséges doktorandusz hallgatót vagy tanársegédet általában nem lehet tanárjelölteknek szóló tárgyak tartásával megbízni, mert túlzott szakmaiságával csak elriasztaná őket. Ezeken a területeken ezért a szakmódszertani utánpótlás a kutatói utánpótlástól függetlenül kell, hogy történjék.

## 2.2 AZ OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉS CÉLJAINAK MEGVALÓSULÁSA

Két év tapasztalatai nyomán korainak tűnik a képzési célok megvalósulásáról beszélni, a tendenciák azonban figyelmeztetőek lehetnek, s érdemes idejekorán felismerni a célok megvalósulását veszélyeztető körülményeket. Érdemes hát áttekinteni a tanárképzés minőségét biztosító intézkedések megvalósulását, a tanárjelöltek teljesítményét és a szakmai, de elsősorban a szakmódszertani képzés személyi és intézményi feltételeit. Tapasztalati háttérként elsősorban az ELTE TTK adatai szolgálnak.

Az értékelést mindenképpen azzal az örömteli ténnyel kell kezdenünk, hogy *a természettudományos képzést fenyegető katasztrofális érdektelenség az osztatlan képzés bevezetésével megszűnt.*

Ezt mutatják a természettudományos tanárképzés első két éves felvételi létszámai:

1. táblázat: A természettudományos tanárképzés felvételi létszámai

Tantárgy	Beiratkozott: 2013	Beiratkozott: 2014
Biológia	66	68
Fizika	60	59
Földrajz	64	67
Kémia	46	49
Matematika	104	107

Bár a beiratkozottak száma megnyugtató, ha figyelemmel kísérjük, hogy az eltelt időben hogyan alakult a hallgatói teljesítmény, már nem lehetünk ilyen egyértelműen elégedettek. A következő táblázat azt mutatja, hogy a 2013-ban beiratkozottak közül hányan iratkoztak be 2014 első félévére, és belőlük hánynak maradt 2013 második félévéből nem teljesített tantárgya. Az adatok mutatják, hogy a hallgatók száma lecsökkent! A 2014-ben beiratkozottak száma csak matematikából és földrajzból haladja meg a 2013-ban felvettek kétharmadát, kémiából pedig az arány ötven százaléknál is kisebb. Még sötétebb a kép, ha a mintatanterv szerint haladók, azaz a követelményeket maradéktalanul teljesítők számát nézzük (0 nem teljesített tárgy). Az ő arányuk csak matematikából haladja meg az eredetileg felvettek húsz százalékát, fizikából pedig tíz százalék alá süllyed. Amennyiben elfogadjuk korábbi tapasztalatainkat, hogy a szak elvégzésére azoknak van esélyük, akiknek az első félév végén legfeljebb három nem teljesített tárgyuk van, akkor azt láthatjuk, hogy a további tanulmányokra képes hallgatók aránya az eredetileg felvettek harmada és fele közé esik. Az utóbbi félév jelei azonban arra utalnak, hogy ők várhatóan el is végzik a szakot.

2. táblázat: A természettudományos tanárképzésre felvételt nyert hallgatók adatai

Szak	2013 felvett	2014 beiratkozott	Nem telj. tárgy						
			0	1	2	3	4	5	>5
Biológia	66	35	10	2	6	5	5	2	5
Fizika	60	36	5	6	5	4	5	1	10
Földrajz	64	48	7	11	5	3	8	2	12
Kémia	46	20	7	1	4	3	2	1	2
Mate- matika	104	78	22	11	9	6	10	5	15

Felmerül a kérdés, hogy vajon a tanárképzéssel kapcsolatban a *Szárny és teher*ben kitűzött célok így teljesíthetőek-e. Nyilvánvalóan nemmel kell válaszolnunk, hiszen jól láthatóan nem csak a legkiválóbb hallgatók választották a tanár szakokat, s így nem is alkotnak az egyetemi képzésen belül elit csoportot. Annak a csoportnak, amelyről már most látható, hogy be fogja fejezni tanulmányait, a fele azonban kiváló hallgató!

Természetesen a célok távlatiak, s az utóbbi években szinte eltűnő természettudományos tanárképzés és a tanári pálya alig emelkedő presztízse mellett aligha várhattuk, hogy a tanár szakok éppen a frissen érettségizettek letehetségesebb rétegében válnak nagymértékben népszerűvé. Persze nem is valósult meg minden intézkedés, ami ezt szolgálná. Ugyanakkor látnunk kell, hogy a távlati célok eléréséhez a jelenlegi tanár szakos hallgatók minél nagyobb számban való megtartása és a képzés folyamatos korrekciója vezethet. A kormányzati intézkedések nem tartoznak az egyetemek, illetve a természettudományi karok hatáskörébe, ezért azokat most nem is érdemes részletezni, inkább az ELTE, illetve a TTK lehetőségeit kell áttekinteni, hogy vajon mindent megtettünk-e a tanárképzés hatékony megújítása érdekében. Sajnos erre többszörösen is nemmel kell válaszolnunk.

Rögtön a felvétellel kapcsolatban meg kell állapítanunk, hogy gyakorlatilag semmilyen szelekció sem történt. Az első évben még azokat a jelentkezőket is felvettük, akiket

a felvételi bizottságok alkalmatlannak nyilvánítottak a pályára. Sokat jelentett volna, ha legalább az öt-tíz százaléknyi nyilvánvalóan alkalmatlant elutasítjuk. A tanárjelöltek alapképzését több szakon nem választottuk el a BSc képzéstől, a gyakorlatokat gyakran tapasztalatlan, szakmailag felkészült, de tanári gyakorlattal nem rendelkező fiatal tanársegédekre, illetve doktoranduszokra bíztuk. Amint említettük, ez különösen a TTK-n igen romboló hatású.

A problémák megoldásának kulcsa a szakmódszertan lehet! A korábban erős természettudományi szakmódszertani csoportok nemcsak szűken vett módszertani tárgyak ellátására voltak képesek, hanem a tanárjelöltek alapképzésébe is bekapcsolódtak, s már az egyetemi képzés elején a tanárképzéshez alkalmazkodó módszerekkel oktatták a leendő tanárokat. A szakmódszertani csoportok meggyengültek, nagyon sok kolléga nyugdíjba került, s a tanár szakok kiüresedése miatt az ELTE TTK nem gondoskodott pótlásukról. A csekély létszámfejlesztési lehetőségéből inkább fiatal kutatókat vettek fel helyettük, mert ők intézeti szinten (publikációk a nemzetközi versenyben, pályázati pénzek elnyerése stb.) „jobban megérik”. Így a tanár szakok tapasztalt megerősödése miatt a szakmódszertani utánpótlás hiánya halmozottan jelentkező problémává válik majd.

Sokat foglalkozunk a rezidens félév mentorálási kérdéseivel, bonyolult szabályrendszerket tervezünk, azonban reális létszámú végzős tanár évfolyamok mellett a szakmódszertanok terhelése ezen a területen teljesíthetetlenül nagy lesz, nem beszélve a mentortanárok hiányáról.

A kétéves tapasztalatok elemzése tehát mutatja, hogy az osztatlan képzés kezdeti jó tendenciáit sokkal hatékonyabban kell kihasználnunk. Ebben kulcsszerepe van a szakmódszertani képzésnek és a szakmódszertannal foglalkozó közösségek kialakításának.

### 3. A SZAKMÓDSZERTANOK FELADATAI

A tanárképzésről folyó heves vitákban talán az egyetlen közös pont az, hogy a tanárok felkészítésében a szakmódszertan kulcsszerepet játszik. A szakmódszertan, mint már említettük, találkozási pontja a szakmának és a tanári tudományoknak, a pszichológiának és a pedagógiának. A szakdidaktikának az életkori sajátosságokhoz és a diákok kognitív fejlődéséhez igazítva kell megadnia a természettudományos ismeretek adekvát interpretációját, s megmutatni, hogy milyen pedagógiai módszerek alkalmasak a szakmai anyag adott tanulócsoporthoz illesztett feldolgozására.

Mindemellett ki kell emelnünk azt is, hogy a szakmódszertanok alapvetően a szakmákban gyökereznek. A szakmapedagógia művelése csak akkor képzelhető el színvonalasan, ha nem szakad el a szakmai tanszékek munkájától. A következőkben az ELTE TTK példáján áttekintjük, hogy a szakmódszertant művelők képesek-e a képzési cél megvalósítására, illetve a változó körülmények között sokasodó feladataik ellátására.

A következőkben röviden összefoglaljuk a természettudományos szakmódszertanok feladatait.



### 3.1 A KLASSZIKUS FELADATOK MEGÚJULÁSA

A szakmódszertani képzés a természettudományos tantárgyakban hármas tagozódású volt, az általános és középiskolai tantervek mentén haladó módszertani tantárgy mellett külön tantárgy foglalkozott a feladatmegoldás módszertanával és a demonstrációs és tanulói kísérletezésre való felkészítéssel. Ez a tantárgycsoport a szakdidaktikai képzésekben jelenleg is megtalálható és a továbbiakban is megtartandó. Ez jelenti a didaktikai képzés alapjait.

Ezekben a tantárgyakban fogalmazódnak meg a tárgy közoktatási képzési céljai és kerül tárgyalásra a közoktatásban használatos tantervi struktúra. Természettudomány tanítása elképzelhetetlen kísérleti úton nyert tapasztalatszerzés nélkül. Ebben a tekintetben a tanulói kísérletek és az órai demonstrációk egyaránt fontosak. A demonstrációs laboratóriumokban a tanárjelöltek önálló kísérletezőmunkával sajátítják el az ehhez szükséges technikákat.

A kísérletezés módszerei az utóbbi évtizedekben sokat változtak. A mérések számítógépes kiértékelése és a számítógéphez kapcsolható mérő interfészek sokat könnyítenek a tanári munkán. Ugyanakkor a számítógép használata új feladatokat ró a tanárra, hiszen a jelenlegi tantárgyi struktúrában az alkalmazott informatika és a korszerű technika alkalmazása is a természettudományos képzés feladatává vált.

A természettudomány alaptörvényeinek mély megértésében a feladatmegoldás az egyik legfontosabb eszköz. A feladatmegoldáson keresztül mutatható meg a matematikai modellek ereje a természettudományos megértésben, illetve jelenségleírásban. A feladatmegoldás hazánkban óriási hagyományokkal rendelkezik. A KÖMAL, amelynek már fizikai és kémiai rovata is van, a világon egyedülálló múltra visszatekintő feladatmegoldó folyóirat a középiskolai diákság számára.

A tanárképzésben a feladatmegoldás a korábbi években elsősorban az elitképzésben fontos versenyfeladat-szintű feladatmegoldás elsajátíttatását jelentette. Ez a szerep napjainkra változott. A feladatmegoldási technikák közé bekerültek a numerikus módszerek. A numerikus módszerek alkalmazása, a számítások eredményének grafikus módszere nagyon fontos, mert a középiskolai tanításban a természettudományoknak az informatika számára is szolgáltatniuk kell értelmes feladatokat, amelyek nélkül az informatikai módszerek öncélú játékká válnának.

A szakmódszertanhoz tartozik és tartozott a hallgatók *gyakorlóiskolai munkájának felügyelete*. A gyakorlóiskolák vezetőtanárainak irányításával dolgozó tanárjelöltek „vizsgatanítását” a szakmódszertani csoportok tanárai látogatják, és a tanítási munkát a vezetőtanárokkal együttműködve értékelik. További kapcsolatot jelent a gyakorlóiskolákkal módszertani gyakorlatok keretében szervezett óralátogatás és óramegbeszélés is.

Ez a klasszikus feladat a rezidens félév, illetve év megjelenésével bizonyára átforgul, és tartalmában is változni fog. A rezidens időszak fél évről egyévesre növekedett. Ebben a képzési szakaszban a tanárjelöltek különböző iskolákban végeznek tanári munkát a befogadó iskola mentorálással megbízott tanárának vezetésével. A képzés teljesen új, előzményei alig vannak, meggyőződésünk szerint azonban csak akkor lehet sikere, ha szervesen illeszkedik az egyetem első öt évéhez. Az egységes szemléletű képzés csak akkor biztosítható,

ha a szakmódszertanok és a pedagógia szakterület gyakorlatkísérő szemináriummal segíti a munkát és a gyakorlóiskolák szorosan együttműködnek a mentoráló tanárokkal.

Ez a feladat erősen növeli a módszertanok munkáját, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a rezidensképzés akár vidéken is folyhat. A hallgatók óráinak látogatása az utazási időt is figyelembe véve komoly szakmódszertanos kapacitástöbbletet igényel. Ezen a területen új szervezési és irányítási feladatok hárulnak a gyakorlóiskolákra és a vezetőtanárookra is.

Speciális feladat a mentortanárok felkészítése. Csakis azt tartjuk szakmailag helyes megoldásnak, ha a mentortanároknak legalább egyik szakja megegyezik a rezidens hallgató szakjával, hiszen csak így tud szakmai segítséget nyújtani a hallgatónak. Mindez a jelenleg folyó mentorképzések átalakítását, a szakmódszertani képzési rész megnövelését is szükségessé teszi.

#### 4. SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSOK

A szakmódszertanok fent vázolt feladatai általánosan érvényesek a közoktatásban működő tanárok felkészítésére. Konferenciánk azonban a tudós tanárokról szólt! Hangsúllyal kell tehát szólnunk a tanárok tehetséggondozásra való felkészítéséről. A természettudományos értelmiség legelismertebb tagjai mindig nagy elismeréssel és szeretettel emlékeztek középiskolai tanáraikra, a tudós tanárookra, akik már középiskolás korukban elindították őket a természettudományok alkotó művelése felé.

A tudós tanárok mindig szakjuk kiváló értői és gyakran kiemelkedő művelői is voltak. A korunkban egyre gyorsuló ütemben halmozódó tudományos eredmények a középiskolában tanító tanárok számára már aligha teszik lehetővé, hogy a múlt tudós tanáraihoz, Mikola Sándorhoz (középiskolai tanárként a Tudományos Akadémia tagja volt), vagy Novobátzky Károlyhoz (nyugdíjba vonulásáig középiskolai tanár volt, csak azután lett a Pázmány Péter Tudományegyetem, a későbbi ELTE, Elméleti Fizika Tanszékének vezető professzora) hasonló életpályát fussanak be. A tanári munka módszertana és a szaktárgy tanításának kérdései azonban bőven szolgálnak tudományos igénnyel megoldandó szakmódszertani feladatokkal.

A szakmódszertannal kapcsolatos alkotómunka ismerői számára nem kérdéses, hogy a szakmódszertan a szaktudományok és a pedagógia-pszichológia határán húzódó széles önálló kutatási területté fejlődött. Mégis úgy érezzük, szükséges ennek a területnek a kutatási feladatok ismérveinek szempontjából történő bemutatása. A feladatok teljes spektrumát nem akarjuk áttekinteni, inkább a szaktudományok közelében húzódó részterület lehetőségeire koncentrálunk.

##### 4.1 AZ INTERPRETATÍV SZEREP

A kutatási feladatok számba vételekor a módszertannal kapcsolatban hangsúlyozottan kell szólni a természettudományos tanítás egyik sajátos vonásáról, a tanítás interpretatív szerepéről. A természettudomány új tudományos eredményei általában nagyléptékű

kísérleteken alapuló matematikai modellekben, illetve rendkívül bonyolult és szoros egymásra épüléssel kidolgozott fogalomrendszereket használó modellekben fogalmazódnak meg. Esély sincsen arra, hogy az eredmények eredeti formájukban épülhessenek be a középiskolai anyagba. A legtehetségesebb diákok fantáziáját azonban éppen az új eredmények ragadhatják meg igazán. Ennek hatására kötelezhetik el magukat a tudományos pálya mellett. A tanárok feladata, hogy a középiskola matematikai eszközeivel az életkori sajátosságoknak megfelelően újraalkossák az elméletek háttérét adó modelleket. Végigmenjenek azon a keskeny mezsgyén, ami az új tudományos eredmények lényegét még megtartja, de a mögöttes matematikai és szaktudományi fogalomrendszert az adott szinten is érthetővé egyszerűsíti. E munka példáján lehet leginkább érzékeltetni a módszertani kutatás és a szaktudományi kutatás hasonlóságát. A szaktudományi kutatásban az eredeti felfedezéseket közlő cikkek után a legrangosabb munkák közt jegyzik a review-cikkeket. A review írója általában mások eredményeiből építkezik, a részleteket tekintve a cikkben nincs, vagy csak alig van új eredmény, mégis az egész cikk forradalmian új szemléletet, megközelítési módot adhat. A kutatás, a szellemi alkotás az összefoglalt részeredmények válogatásában, kapcsolataik felismerésében, bemutatásában, új szemlélet kialakításában van. A módszertani kutatásban az új eredmények elemi módszerekkel történő bemutatása ehhez hasonló szellemi munka, a szó legeredetibb értelmében kutatás, a bemutatás, a megértetés lehetőségeinek kutatása. A módszertani munka során az ismert részeredményeket úgy kell leegyszerűsíteni, hogy a lényeg megmaradjon. Az így leegyszerűsített jelenségeket ezután csoportosítani kell és úgy kapcsolatba hozni, hogy a részek egységes szemléletű, érdekfeszítő, izgalmas egészé álljanak össze. Ilyen szakmódszertani alkotómunka mintájának tekinthető például a fizikában Károlyházy Frigyes *Igaz varázslat* című könyve a kvantummechanika szemléleti alapjairól, vagy Marx György *Életrevaló atomok* című műve, a kémiában Kajtár Márton *Változatok négy elemre*, a matematikában Kárteszi Ferenc *Szemléletes geometria* munkája.

Ahogy a jelentős review-cikkek mögött kutatói aprómunka adja a háttérét, ugyanúgy a természettudomány tanításának új útjait kijelölő meghatározó munkák mögé is szükséges a részletek kimunkálása. Amennyiben a „hogyan tanítsuk?” kérdésre kidolgozott válaszok valamilyen területen egyéni megközelítést, új kapcsolási pontokat, eredeti, új módszereket tartalmaznak, akkor az kutatási munkának minősül. Természetesen a módszertani kutató-fejlesztő munka nem korlátozódik az adott tudomány tematikus fejezeteire, hanem a szokásos tananyag kiegészítését, színesítését is célozhatja. Ilyen témákat kínál a sport, a háztartás, a közlekedés, a környezeti jelenségek stb. Az új témák beemelése az oktatásba motivációs anyaggal szolgálhat a tanulók érdeklődésének felkeltéséhez, de érzékeltetheti, hogy a természettudomány a környezetünkről, életünkről szól, eredményei a mindennapokban is felhasználhatóak.

A tantárgyfejlesztő munkák mellett fontosak a napi gyakorlati munkát könnyítő fejlesztések is. Ahogy a kísérleti szaktudományban tézisértékű eredmény lehet egy új mérési módszer kidolgozása vagy egy régebbi eljárás hatékonyabbá tétele, a természettudományos szakmódszertanban hasonló értékű egy-egy jelenség hatékonyabb tanítását segítő új

kísérlet, demonstráció bevezetése, alkalmas tanulókísérleti eszközkészlet, számítógépes szimulációs program kidolgozása. Kutatási feladat annak felderítése is, hogy miként alkalmazható a leghatékonyabban a számítógép a tárgy tanításában. Itt egyaránt fontos a mérőeszközként, szimulációs eszközként, ismerethordozóként való alkalmazás. Fontos fejlesztési feladat a példák közelítése a valós problémákhoz, olyan újszerű feladatok kidolgozása, amelyek egyszerűen bemutatható kísérletekhez, jelenségekhez kapcsolhatók, a számítások eredménye kísérletileg közvetlenül igazolható. A módszer hatékonyságát a diákok teljesítményén és a szakfolyóiratok olvasóin lehet mérni. A társadalmi presztízs visszaszerzéséért az egyes szaktudományoknak érdemes összefogni. A szakmódszertani kutatások fontos területe a természettudományok kapcsolódási pontjainak felkutatása, közös hasznot hozó oktatásfejlesztési projektek kimunkálása. Ez olyan új, tantárgyközi interdiszciplináris szemlélet kidolgozását jelentheti, amely, kiegészítve a környezettudomány elemeivel, alkalmas lehet széles társadalmi rétegek érdeklődésének felkeltésére is. A fizika hagyományos kutatási területein egy-egy új eredmény, kidolgozott módszer értékét annak használhatósága igazolja. A szakmódszertani kutatásokra ez hasonlóan igaz. A módszertani kutatási-fejlesztési munkához szorosan kapcsolódik a kidolgozott anyag gyakorlati kipróbálása, a munka eredményességét a kipróbálás és annak méréssel alátámasztott eredménye hitelesíti.

#### 4.2 SZAKMÓDSZERTANI DOKTORI ISKOLA

A tanárképzés egyik legsúlyosabb problémája, hogy a tanárok számára a kutatómunka szinte elérhetetlen, hiszen a képzés csúcsát jelentő PhD-képzés a többi szakmához (orvos, mérnök, jogász stb.) képest csak erősen korlátozott mértékben áll rendelkezésre. Az egyetemi rangot csak olyan intézmény kaphatja meg hazánkban, amely a felsőfokú képzés legmagasabb szintjét, a PhD-képzést is vállalni tudja. Nagy tudományegyetemeink (a Debreceni, az ELTE, a Pécsi és a Szegedi Egyetem) büszkéik is erre a képzésre. A tanárok számára azonban ezek az egyetemek csak elvétve nyújtanak lehetőséget a fokozat megszerzésére. (Jelenleg erre szervezett keretek között csak az ELTE TTK Fizika Doktori Iskolájának fizikatanítása alprogramjában, valamint a DE Matematika Doktori Iskolájában van lehetőség. Neveléstudományi PhD-fokozat szerezhető az ELTE PPK-n.) A tanárképzésnek ez a hiányossága rányomja bélyegét az egyetemi szakmódszertani képzésre is. Az egyetemek fiatal oktatóinak elsődleges szakmai célja a PhD fokozat megszerzése, s további ambícióikat is döntően megszabja az egyetemi ranglétra követelményrendszerének feszített publikációs kényszere. Kevesen vállalják tehát a szakmódszertan művelését, amely kisebb elismertségű és publikációs lehetőségei is kisebbek, az intézetek pedig kerülnek a szakmódszertanosok felvételét (l. korábban). A továbbképzések keretében meg kellene teremteni a tanárok számára is a tudományos munka és a mérnök-, orvos-, jogász- stb. képzésekhez hasonlóan a PhD fokozat megszerzésének lehetőségét. A hazai helyzethez képest nemzetközi szinten a szakmódszertani kutatások elismertek, s egyre inkább önálló tudományterületté erősödnek.

A fizika példáján bemutatjuk, hogy az utóbbi évtizedekben a fizika tanítása a fizika területén belül nemzetközileg elismert interdiszciplináris tudománnyá fejlődött, az elismert tudományágak minden jelentős ismervét mutatja: Egyértelműen megfogalmazható vizsgálódási területe van, amely szorosan kötődik a fizika tudományához. Alapvető feladata, hogy a fizika eredményesebb, jobb, korszerűbb tanításához dolgozzon ki módszereket, beleértve a közoktatást és a BSc-szintű (pl. mérnöki) felsőoktatást is. Az interdiszciplináris tudományterület eredményeit – beleértve a társadalmi érdeklődés így elérhető növekedését és a hatékonyabbá váló iskolai oktatást – közvetlenül a fizika, tágabban az egész társadalom hasznosíthatja. A területnek sajátos módszerei vannak (amelyek egyrészt a pedagógiához, másrészt a fizikához kapcsolódnak), melyek megkülönböztetik minden más, a fizikához kapcsolódó diszciplínától. Nemzetközi szakmai fórumai, konferenciái, szakfolyóiratai vannak. Művelőit nemzetközi szakmai szervezetek tömörítik, pl. GIREP (*Groupen International de Recherche sur l' Enseignement de la Physique*). A IUPAP (*International Union of Pure and Applied Physics*) és az EPS (*European Physical Society*) önálló tematikus bizottságokat működtet ezen a területen is. A nemzetközi gyakorlatban egyre általánosabb, hogy a fizika integrálja a fizikához kapcsolódó interdiszciplináris tudományterületeket, miközben elfogadja azok speciális sajátosságait is. Ilyen speciálisan interdiszciplináris területnek tekinthető, a fizika és a pedagógia vonatkozásában, a fizika tanításának témaköre. Színvonalas európai és amerikai egyetemeken a fizika tanítása önálló tudományos diszciplínaként a fizika szakterületbe integrálódik. Például a Bécsi Egyetemen az Elméleti Fizikai Intézet keretében (<http://www.thp.univie.ac.at/deutsch/research/didactics/diplom.htm>) működik szakdidaktikai csoport, a német és amerikai egyetemek többségén a fizika szakterületen belül külön tanszéke van a fizika tanításának. (Például: <http://www.phys.washington.edu/groups/peg/>, <http://didaktik.physik.hu-berlin.de/>.) A nyugati egyetemek jelentős részében a fizika PhD fokozat szakmódszertani kutatómunkával is megszerezhető, illetve a fizika tanítása témából – mint fizikából – az egyetemeken habilitálni is lehet (JUHÁSZ 2007).

A doktori képzések jól összehangolhatók az egyetemi továbbképzésekkel, és biztosítékát jelentik az egyre inkább kiveszőben lévő „tudós tanárok” utánpótlásának. A tanárképzés közvetlen kapcsolatban áll a közoktatással, így szakmódszertanoknak folyamatosan hangsúlyos részt kellene vállalni a természettudományos közoktatás korszerűsítésében, az új oktatási módszerek meghonosításában. A doktori iskolák műhelyei lehetnek az oktatási kísérleteknek és az új tananyagok kifejlesztésének. Minderről számot ad az említett fizikatanári program <http://fiztan.phd.elte.hu/> honlapja. A doktori iskola az alap kutatás munkáját végzi, a kidolgozott tananyagok, az új kísérleti eszközök vagy szimulációs programok elsősorban a fejlesztő tanár iskolai munkájában jelennek meg, illetve konferenciákon és cikkekben kerülnek ismertetésre. A publikált anyagokat a fejlesztésben érdekelt más tanárok is felhasználhatják, reprezentatív nagy mintákon való kipróbálásukra azonban a doktori iskola nem biztosíthat lehetőséget, erre csak gondos mérlegelés után a közoktatást irányító szervek segítségével kerülhet sor.

### 4.3 KUTATÁS ÉS FEJLESZTÉS

Az ELTE szakmódszertani csoportjai (alkotó közösségei) mindig feladatuknak érezték, hogy a **közoktatás szakmai fejlesztésében** részt vegyenek. Az elmúlt években tantervek, általános és középiskolai tankönyvek, tanári szakkönyvek, oktatási segédanyagok, digitális oktatási anyagok születtek ezekben a műhelyekben, s emellett a BSc-tananyagot feldolgozó egyetemi-főiskolai tankönyvek is készültek. Ezt az alkotó munkát a jövőben is folytatni kell, ha egyetemünk meg kívánja tartani meghatározó helyét a tanárképzésben.

Az eredményes szakmódszertani fejlesztéshez hozzátartozik az új tantervek és tankönyvek néhány iskolában történő kipróbálása. Erre a gyakorlóiskolák kevésbé alkalmasak, mert válogatott gyerekanyaggal foglalkozó elitiskolák. A TTK Természettudományi Oktatásmódszertani Centruma az ország egész területén együttműködést kíván kötni kiválasztott iskolákkal. Olyan iskolákkal szeretnénk együttműködni, amelyek átlagosak, de tanáraik nyitottak a kísérletezésre és készek az együttműködésre.

A kar az oktatási programok, segédanyagok mellett alkalmanként előadásokkal, versenyek szervezésével is segítené partnereit, az iskolák pedig a fejlesztett tananyagok kipróbálásának vállalásával járulnának hozzá az együttműködéshez. Ennek jegyében született a fizika *ATOMCSILL* és *FIZIKA TANÖSVÉNY*, valamint a kémia *ALKÉMIA* programja. Az előadás-sorozatok anyaga megtalálható a Fizikai és a Kémiai Intézet honlapján. Az együttműködés keretében a partneriskolák a rezidensképzésben is szerepet vállalnának.

## 5. A SZAKMÓDSZERTAN HELYZETE

A kétciklusú képzés, a természettudományos tanárképzés létszámainak katasztrofális csökkenése az ELTE TTK szakmódszertanainak egy részét is a megszűnés határára sodorta. A nyugdíjba kerülő tapasztalt kollégák helyét az intézetek nem tolthették be, vagy nem szakmódszertanosokkal töltötték be, így jelenleg kémiából 1, biológiából 1,5, földrajzból 1 szakmódszertanos van. Fizikából a jelenlegi 4,5 fős szakmódszertanos létszám is csak viszonylag tűnhet megnyugtatónak, mert ketten néhány éven belül nyugdíjba kerülnek, s ezzel fizikából is a kritikus szint alá csökkenhet a módszertannal foglalkozók száma. A TTK-n a matematika szakmódszertani csoport alakult ki legkorábban, s ma is a legerősebb. Létszáma bár csökkent, jelenleg is 6-7 fő. A tanárképzési feladatokat a módszertani csoportok jelenleg a nyugdíjba vonult kollégák aktív segítségével látják el. Nyilvánvaló azonban, hogy ez a megoldás csak nagyon rövid ideig, ideiglenesen működik. A probléma azonban nem egyszerűsíthető pusztán a létszámokra. A tekintélyes vezető oktatók távozásával és a szerves utánpótlás-nevelés megszűnésével a terület érdek-képviselési ereje és súlya hatványozottan csökkent. (Több szakon már egyetemi docens sincsen a területen.) Ez oda vezethet, hogy amennyiben valamely területen a módszertan oktatása elláthatatlanná válik, akkor a legjobb szándék mellett sem található majd azonnal felvehető és a feladat ellátására alkalmas vezető oktató.

Az osztatlan tanárképzés sikerre vitele, a meglévő fizikatanári és a jövő tanévben induló matematikatanári doktori iskola fenntartása csak a szakmódszertanok jelentős erősítésével lehetséges.

Mi a megoldás? A feladatokat egyetemünk névadója, Eötvös Loránd már régen megfogalmazta:

Igen, képezzük tudóssokká középiskolai tanárainkat azért, hogy tanítani tudjanak, de azért is, hogy pályájokon, a mely földi javakkal, dicsőséggel és bizony még az érdemelt elismeréssel is alig kecsegtet, ne bénuljon el erejük a mindennap ismétlődő feladatok iránti közönyösségben, hogy legyen egy olyan foglalkozásuk is, a mely varázsával mindig ébren tartsa törekvésüket és megnyisson előttök olyan utat, a melyen a magasabbra törő emelkedhetik. (Eötvös 1892)

## 6. ÖSSZEFOGLALÁS

A Bologna-rendszerre való áttérés következményei a természettudományok területén **súlyos tanárhiányt** vetítettek előre, **ami be is következett**, és a szakdidaktikák helyzetében is válságot idézett elő. Az osztatlan képzés eddigi rövid időszaka reményt ad a tanárképzés megújulására. A megújulás kulcsszereplőjének tartjuk a szakmódszertani képzést és kutatást. A tanárképzés csak akkor tehető a jövő szempontjából hatékony elitképzéssé, ha a tanári munka presztízsének emelésével párhuzamosan **a tanárok számára megnyitjuk a folyamatos magas szintű önképzés és pedagógiai és szakmódszertani kutatás lehetőségét**. Mind a színvonalas tanárképzés, mind a szakmódszertani kutatások irányításához és működtetéséhez szükséges az egyetemi szakmódszertanok megerősítése.

## HIVATKOZÁSOK

- CSERMELY P. (2010): A tanárképzés megújítása mint a magyar oktatás megújításának kulcseleme *Pedagógusképzés* 8/37(1).
- CSERMELY P. – FODOR I. – JOLY, E. – LÁMFALUSSY S. (2009): *Szárny és Teher*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány. [http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny\\_es\\_tehir.pdf](http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny_es_tehir.pdf) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)
- JUHÁSZ A. (2007): Az ELTE Fizika Doktori Iskolája „A Fizika Tanítása” címmel PhD-programot indít fizikatanároknak. *Fizikai Szemle*, 62(9–10), 334.
- McKINSEY and COMPANY (2007): *How the world's best performing school systems come out on top*. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)
- ROCARD, M. (Chair) – CSERMELY, P. – JORDE, D. – LENZEN, D. – WALBERG-HENRIKSSON, H. – HEMMO, V. (Rapporteur) (2007): *Science Education Now. A Renewed Pedagogy*

*for the Future of Europe.* EUROPEAN COMMISSION Directorate – General for Research, Directorate L – Science, Economy and Society, Unit L4 – Scientific Culture and Gender.

TASNÁDI P. (2010): Múlt, jelen, jövő, Felsőoktatási Műhely. 2010/2. 3(2), 107-114. [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/FeMu/2010\\_2/Femu\\_2010\\_2\\_107-114.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2010_2/Femu_2010_2_107-114.pdf) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)

TASNÁDI P. – JUHÁSZ A. (2010): Hagyományok és valóság. Szükség van-e tudós tanárookra a természettudományban? *Természet Világa*, 141(1), 26-28. <http://www.termeszetvilaga.hu/szamok/tv2010/tv1001/tas.html> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)

**TASNÁDI PÉTER** az ELTE TTK nyugalmazott professzora. 1966-tól nyugdíjba vonulásáig dolgozott a Természettudományi Karon, amelynek 1997 és 2007 között oktatási dékánhelyettese volt. 2007–2012-ig TTK Természettudományos Oktatásmódszertani Centrumának elnöki tisztségét töltötte be. Kutatási területe a fizikatanítás módszertana, a fémfizika és a dinamikus meteorológia. Társszerzőkkel több mint 20 egyetemi és középiskolai tankönyvet és ismeretterjesztő művet írt. Magyar és idegen nyelvű szakcikkeinek száma több mint 150.



# INFORMATIKAI TANTERVELMÉLET?

(Hungary cannot afford to miss the boat!)

ZSAKÓ LÁSZLÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Informatikai Kar

## ABSZTRAKT

A didaktika, és így az informatikadidaktika egyik fontos kérdése a „Mit?“. Úgy gondoljuk, hogy tudósként ennél sokkal fontosabb kérdés a „Miért?“. Ez ugyan a tudós tanárok kérdése, de a „Miért?“-re adott válasz erőteljesen megváltoztatja a „Mit?“-re adott választ is. Ebben a tanulmányban az informatika tantárgy tananyagából kiindulva tesszük fel a miérrel kapcsolatos kérdéseket. Áttekinjtjük a tematikai útkereséseket, foglalkozunk az informatikai kompetenciákkal, az informatika kulcsfogalmaival, majd a miértekre adott válasz alapján javaslatot teszünk egy új informatika tantárgy megalkotására.

## 1. PROBLÉMÁK AZ INFORMATIKA OKTATÁSÁBAN – A MÚLT ÉS A JELEN

Az informatikaoktatás a nagyvilágban háromféle stratégia mentén indult:

- önálló informatika tantárgy;
- más tantárgyakba integrált informatika;
- egyetlen más tantárgyba integrált informatika.

Az önálló informatika tantárgy indításának feltétele a tárgyi (számítógép) és szellemi (tanár, tananyag) feltételek megléte. Emiatt nagyon kevés ország választotta ezt az utat, és a többségnél kudarcot vallott – elsősorban a megfelelően képzett tanárok hiánya miatt. Jellemzően ezek az országok léptek később vissza az önálló tantárgytól az integrált oktatás felé.

A másik két stratégia elindulhatott úgy, hogy az informatika más tantárgyakban nem kötelezően jelent meg, mindig csak a feltételek teljesülésével erősödött.

Magyarországon a technika tantárgyon belül jelent meg és terjeszkedett az informatika a 80-as évek kezdetétől. 1983-ban elindult az informatika- (akkor még számítástechnika-) tanárképzés, évente kb. 3-400 informatikatanár kiképzésével. A 80-as években két ütemben jelent meg jelentős mennyiségű számítógép az iskolákban (először a középiskolákban, utána az általános iskolákban). Kb. 15 év kellett hozzá, hogy az első Nemzeti alaptantervben megjelent önállóan az informatika, amihez addigra, bár szűkösen, de léteztek tárgyi és szellemi feltételek. Ettől kezdve Magyarország azon sok állam sorába állt, ahol átérttek az önálló informatika tantárgyra.

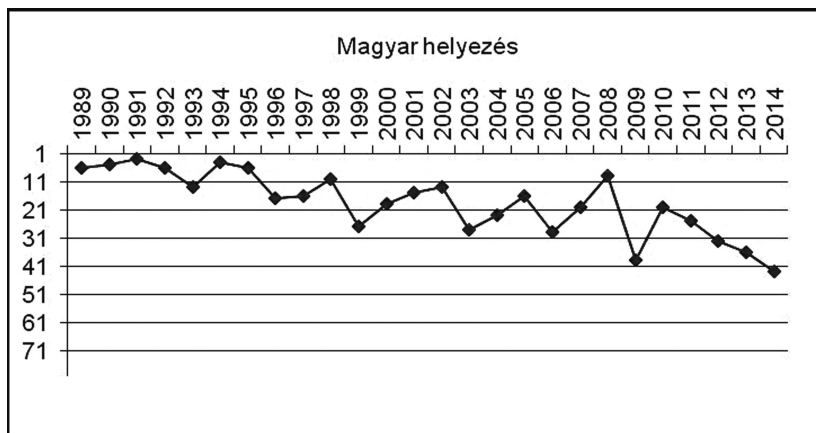
A harmadik stratégia (ahogyan Magyarország példája is igazolja) természetes úton vezethet az önálló informatika tárgy megjelenéséhez, míg a második stratégia alapján a tananyag szétaprózódottsága miatt ez nagyon nehéz.

A harmadik stratégiában kétféle koncepció létezett: a szovjet utódállamokban és Kelet-Közép-Európa több országában a matematika része volt kezdetben az informatika, míg a Távol-Keleten jellemzően az amúgy is erős technológiai oktatás része lett. Magyarország érdekes módon az utóbbi utat követte.

Jelentős lökést adott a tantervek kidolgozásához a Magyarországon rendezett MicroScience International Workshop on the Use of Microcomputers in Science Education II. (Balatonalmádi, 1985. május 20–25.) és a Bulgáriában rendezett Second International Conference and Exhibition “Children in the information age” (1987. május 19–23.) és Third Conference and Exhibition “Children in the information age” (Sofia, 1989. május 20–23.). Az utóbbin a többség már az önálló informatika mellett volt.

Már jelenleg is informatikus (továbbá műszaki és természettudományos) szakember hiány van Európában és Észak-Amerikában. (Ez gyakori hír, pl. [http://eskills-week.ec.europa.eu/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=43072&folderId=49724&name=DLFE-1660.pdf](http://eskills-week.ec.europa.eu/c/document_library/get_file?p_l_id=43072&folderId=49724&name=DLFE-1660.pdf).) Egy ideig ezt Nyugat-Európa ázsiai (kínai, koreai, indiai, ...) szakemberekkel próbálta pótolni, de az elmúlt években megindult ezen szakemberek hazavándorlása. Az informatikus-hiány nem magyarázható azzal, hogy végzésük után keveset keresnének, hiszen az informatikusszakma az egyik legjobban megfizetett a munkaerőpiacon. Egyértelmű ok a motiváció hiánya lehet. Motiválni sok mindennel lehet, de – a divatszakkák (pl. kommunikáció) kivételével – az egyik leghatékonyabb a közoktatás. Ez az informatikán is látszik, de sokkal feltűnőbb a közoktatásban sok évvel ezelőtti természettudományos óraszámcsökkentés és a néhány évvel később a felsőoktatásba természettudományos szakokra jelentkezők számának csökkenése közötti összefüggés. Az informatikusszakmákban már most is hiány van, a közoktatás jelenlegi negatív hatása ezt a helyzetet sokkal súlyosabbá teheti.

Az informatika oktatásában mutatkozó lemaradásunk egyik jó fokmérője a legtehetségesebb középiskolások számára szóló Nemzetközi Informatikai Diákolimpia (International Olympiad in Informatics, <http://www.ioinformatics.org/>), amelyet az eredményeinkről szóló diagram szemléltet:



1. ábra: Magyar helyezés a diákolimpiákon

A fenti diagram természetesen csak a jéghegy csúcsa, sokkal többet mond a hazai programozási versenyeken indulók számának csökkenése (köztük folyamatosan mintegy 800 erdélyi magyar diákkal), hiszen alapvetően ők azok, akik informatikuspályára készülnek:



2. ábra: Résztevők száma hazai programozási versenyeken

Az informatika tantárgy tartalma 1980-ig erőteljes elmélet volt, nem csak Magyarországon. A 80-as években megjelent első személyi számítógépek ezt jelentősen átalakították, így 1990-ig a fő témakör a számítástudomány, elsősorban a programozás, algoritmizálás témaköre lett.

Ekkor alakult ki az a nézet, hogy az informatika valami „fiús” dolog, lányoknak nem való. Nekünk akkor erről még kevés tapasztalatunk volt, de egy érdekes eredményről olvashattunk a korabeli *Mikroszámítógép* magazinban. Egy oktatási konferencián (IFIP TC-3 World Conference on Computers in Education; 4th; Norfolk, Va., USA; 1985) egy érdekes kísérlet eredményeiről számoltak be: azok a lányok, akik 8-10 éves koruk előtt kezdik el a programozás tanulását, ugyanúgy érdeklődnek a számítógépek iránt, mint a fiúk, legalább úgy értenek az informatikához.

Az informatikai lehetőségek kihasználásával 1990-től tömegessé vált a digitális írástudás oktatása (bár már a 80-as években is használtuk a Commodore 64-eket szövegszerkesztésre, táblázatkezelésre). 2000-től pedig megjelent az infokommunikáció. Termékek létrehozása helyett előtérbe került a termékek használata, illetve kommunikáció termékeken keresztül.

## 2. AZ INFORMATIKA ELISMERTSÉGE

A Nemzeti alaptanterv több kulcskompetenciát definiál, szerepel közöttük:

- matematikai kompetencia
- természettudományos kompetencia
- digitális kompetencia

Mit mondanak ezek a kompetenciák?

- fizika – tudomány
- matematika – tudomány
- informatika – ???

Matematika (idézet a 2012-es Nemzeti alaptantervből):

A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának, az elvonatkoztatásnak és a logikus következtetésnek a képessége. Az arra való készséget is jelenti, hogy a mindennapi problémák megoldása során matematikai ismereteket és módszereket alkalmazzunk.

Az iskolai matematikatanítás célja, hogy hiteles képet nyújtson a matematikáról mint tudásrendszerrel és mint sajátos emberi megismerési, gondolkodási, szellemi tevékenységről. (...) A matematikai gondolkodás fejlesztése emeli a gondolkodás általános kultúráját.

Informatika (idézet a 2012-es Nemzeti alaptantervből):

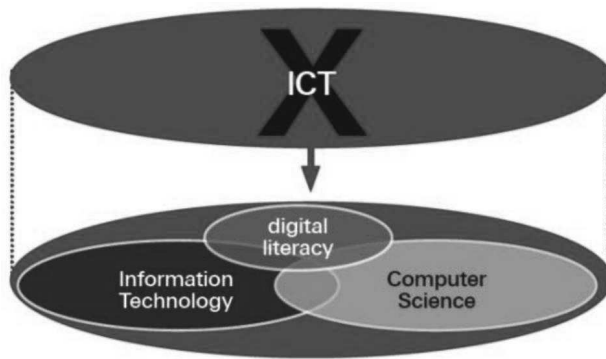
A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén.

Az informatikaoktatás célja a praktikus alkalmazói tudás, a készség- és képességfejlesztés mellett a logikus, algoritmikus gondolkodás és a problémamegoldás tanítása. A műveltségi terület fontos feladata, hogy felkészítse a tanulókat az informatikai eszközök, információforrások önálló és csoportos használatára.

Ez a dokumentum az informatikát még nem tudományként jeleníti meg, és csak melleleg jelenik meg benne pl. a problémamegoldás.

Az informatika tantárgy útkeresésére jellemző, hogy országonként, időszakonként az elnevezés is más és más. Néhány példa:

- Informatics – informatika
- Computing – számítástechnika
- Information and Communicaton Technology – információs és kommunikációs technológia
- Computer Science – számítástudomány
- Information Technology – információs technológia
- Digital Literacy – digitális írástudás
- Information Science, Software Engineering, Computer Engineering (ez utóbbiak inkább a felsőoktatásban jelennek meg)



3. ábra: Az informatika felosztása a Royal Society tanulmányában

### 3. INFORMATIKA MŰVELTSÉGI TERÜLET (NAT)

Az informatika tantárgy anyaga a rendszerváltás után példaértékűen az oktatási szakemberek véleményének megkérdezésével és részvételükkel alakult ki. A 90-es évek elején megalakult ISZE (Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete), valamint az INF.O.Plus Alapítvány által Békéscsabán szervezett INFO ÉRA konferenciák 4-500 fős közönsége, a Debreceni Egyetem, az ELTE, az Eszterházy Károly Főiskola és a Szegedi Tudományegyetem informatikaoktatói tevékenyen kivették a részüket az informatika-tananyag kidolgozásából. Több száz informatikatanár 15-20 éves munkája, nagyon sok szakmai vitája, egyeztetése, szakmai és módszertani kísérletei, jó módszerek bemutatása, tudományos (szakmódszertani) kutatómunkája eredményeként alakult ki az ezredfordulóra a nemzetközileg is példaértékű, az informatikatanárok széles köre által elfogadott és a piaci igényeknek is megfelelő informatika-tananyag.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv az informatika műveltségi területet az alábbi témákra osztja:

1. Az informatikai eszközök használata
2. Alkalmazói ismeretek
  - 2.1. Írott és audiovizuális dokumentumok elektronikus létrehozása
  - 2.2. Adatkezelés, adatfeldolgozás, információmegjelenítés
3. Problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel
  - 3.1. A probléma megoldásához szükséges módszerek és eszközök kiválasztása
  - 3.2. Algoritmizálás és adatmodellezés
  - 3.3. Egyszerűbb folyamatok modellezése
4. Infokommunikáció
  - 4.1. Információkeresés, információközlési rendszerek
  - 4.2. Az információs technológián alapuló kommunikáció
  - 4.3. Médiainformatika

## 5. Az információs társadalom

5.1. Az információkezelés jogi és etikai vonatkozásai

5.2. Az e-szolgáltatások szerepe és használata

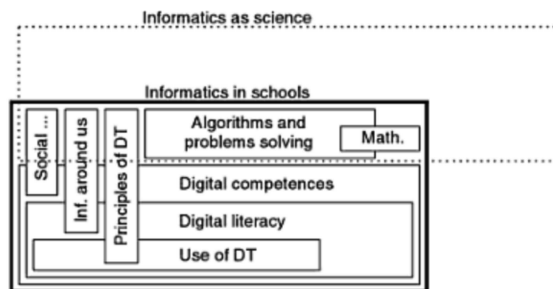
## 6. Könyvtári informatika

Ez a felosztás lényegében megegyezik a 2000 óta megjelent tantervi felosztásokkal, az ELTE Informatikai Karán a 90-es évek óta tanított tantervelméleti anyaggal. A digitális írástudás túlhangsúlyozása, a technológiai fejlődés, valamint az időközben felmerült társadalmi-gazdasági problémák és a modern tantervelméleti kutatások miatt azonban határozottan elavult. Ez az akkor modern tananyag arányaiban is eltorzult, a mindennapi gyakorlat felé mozdult.

Alapvető tévedés az informatikát egyszerű gyakorlatnak tekinteni, a mindenkinek szóló informatika ugyanis tudomány. Erről ír egy személyes levélben Juraj Hromkovic:

I hope that you do not want to do mistake the West Europe did 15 years ago and now try to repair. The education in ICT reduced to the skills (Word, Excel) is called a mess by the minister of education in England and they want to focus on teaching proper concepts of informatics and programming. The same way of thinking we observe in USA.

A. Blaho és L. Salanci *Informatics in Primary School. Principles and Experience* című cikkében a szlovákiai útkeresésről ír, amelyre alapozva az informatikaoktatást a következőképpen szemlélteti a teljes közoktatásban:



4. ábra: Az informatika felosztása Andrej Blaho tanulmányában

Sok helyen az informatikát több témakörre bontják (pl. Computer Science, Digital Literacy, Information Technology). Az előbbi témakörre ad ajánlást az ACM egy nagyon korai, 2003-as jelentése ([http://www.acm.org/education/education/curric\\_vols/k12final1022.pdf](http://www.acm.org/education/education/curric_vols/k12final1022.pdf)):

- Recommended Grade Level
- K–8 Level I – Foundations of Computer Science

- K–9 or 10 Level II – Computer Science In the Modern World
- K–10 or 11 Level III – Computer Science as Analysis and Design
- K–11 or 12 Level IV – Topics in Computer Science

A 2012-es ACM jelentés (ACM 2010) így fogalmaz:

Computer science and the technologies it enables now lie at the heart of our economy, our daily lives, and scientific enterprise.

The digital age has transformed the world and workforce, but education has fallen woefully behind in preparing students with the fundamental CS knowledge and skills they need for future success.

To be a well-educated citizen as we move toward an ever-more computing-intensive world and to be prepared for the jobs of the 21st Century, students must have a deeper understanding of the fundamentals of computer science.

Mindezekből megállapítható, hogy nemzetközi szinten fokozatosan tért nyere az informatika oktatása (még olyan országokban is, mint pl. az USA, ahol nemhogy az informatika, hanem a matematika, sőt az idegen nyelvek közoktatásbeli megjelenésével is vannak problémák). Az egyes országokban külön utakon járnak (pl. Andrej Blaho, Valentina Dagiene, Walter Gander, Maciej Syslo, Michael Caspersen cikkei alapján), az utak azonban jól láthatóan konvergálnak.

A jelenlegi elképzelésben módszertani zavarok fedezhetők fel: pl. táblázatkezelésről négyféle aspektusból is beszélhetünk: funkcionális modellezés, algoritmustervezés, adatvizualizáció, pénzügyi-gazdasági számítások. A problémamegoldás nem feltétlenül programozást jelent.

A tanított eszközökkel kapcsolatban „piaci” problémák is felvetődhetnek: Excelt használ az átlagember is, Accesst nagy eséllyel nem; szöveget az átlagembernek is kell szerkesztenie, a honlapkészítést viszont a cégek szakemberekre bízzák.

Egy súlyos kérdéssel azonban nem foglalkozik a NAT informatikája, a számítógépes gondolkodás alapjával: a valós világ objektumait adatokkal írjuk le, ezen adatokból a számítógép „kiszámít” valamit, a kapott adatokat pedig értelmeznünk kell. A NAT tartalma e három tevékenység közül elsősorban a középssével kapcsolatos.

#### **4. KOMPETENCIÁK**

Nagyon sokan és sokat beszélnek arról, hogy mit tanítsunk informatikából a közoktatásban. Erről komoly viták is folynak. Sokkal kevesebb szó esik arról, hogy miért is kell tanulni informatikát. Az ember által elvégezhető tevékenységekhez, megoldható feladatokhoz kötjük a kompetenciákat (valaki kompetens valamilyen tevékenységgel összefüggésben, ha képes megoldani az ahhoz a tevékenységhez tartozó szokásos feladatokat). Az informatika-tantervekben

e kompetenciák, továbbá fejlesztési feladatok, tevékenységek, képességek és készségek kapnak szerepet, mindig feltételezve mögöttük egy tudásrendszert is.

„A kompetencia az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk.” (HALÁSZ Gábor, 2009)

„Amikor valakinek a kompetenciáját szeretnénk fejleszteni, az a célunk, hogy cselekvőképessé tegyük egy olyan világban, amelyről nem tudjuk előre, milyen konkrét, specifikus cselekvéseket fog igényelni.” (Noam Chomsky után szabadon, uo.)

Az alábbi kompetenciák csírájukban már az 1995-ös NAT-ban is megjelentek informatikából. A tananyagok kompetenciaalapú megközelítésében az alábbi informatikai (informatika által fejleszthető) kompetenciákat vesszük figyelembe:

#### Algoritmikus gondolkodás

A mindennapi életben, tanulásban, munkában lépten-nyomon algoritmusokat hajtunk végre, algoritmusokat készítünk mások számára, tevékenységsorozatokot, információáramlási folyamatokat tervezünk, s ezt a világot csak az értheti igazán, aki tisztában van ezen tevékenységek alapjaival.

#### Kiszámításos gondolkodás

A valós világban felmerülő problémák számítógépes megoldásához először fel kell térképezni a valós világ objektumait leíró adatokat; ezeket be kell juttatni a számítógépbe, amiből a számítógép kiszámít valamilyen eredményt, az eredményeket el kell juttatni a felhasználókhöz, akiknek jól kell tudni értelmezni a kapott eredményeket.

#### Adatmodellezés

A hétköznapiakban rendszeresen töltünk ki nyomtatványokat, űrlapokat, készítünk mások számára ilyeneket. Ezek készítésekor mindig valamilyen információszerzés vagy -átadás a célunk, melyet adathalmazokkal, adatstruktúrákkal kell alátámasztanunk. Emiatt is alapvető fontosságú a világ objektumainak adatokkal való leírása.

#### A valós világ jelenségeinek modellezése

A valós jelenségeket sokszor a modelljeiken keresztül ismerjük meg. Ehhez tisztában kell lenni a modellezés alapfogalmaival, tevékenységeivel, a modellek felhasználásának módszereivel. A megismerésen túl tudatosan használni kell a modelleket valós jelenségek előrejelzésére is! A modellezés informatikán belüli különlegessége, hogy a modellek működtetése is komplex alkotó folyamat.

#### Problémamegoldás

Az alkotó emberi tevékenység nagyon sok esetben problémamegoldás, a probléma minél pontosabb megfogalmazásától a megoldás értékeléséig. Emiatt szükség van



a probléma analizálására; annak eldöntésére, hogy szükség van-e a megoldáshoz informatikai eszközre; mely informatikai eszköz vagy eszközök használhatók; hogyan használhatók; ha nincs ilyen eszköz, akkor pedig hogyan készíthetünk ilyet.

#### Kommunikációs képesség

Napjainkra az ember-ember, illetve az ember-csoport kommunikáció alapvetően megváltozott, a kommunikáló felek közé intelligens eszközök épültek be; illetve ezen intelligens eszközök újfajta kommunikációs lehetőségeket teremtettek vagy a régieket egyszerűsítik. Ezt az újfajta kommunikációt alkotó és a jogokat körültekintően figyelembe vevő módon kell használni a mindennapokban: a tanulásban, a munkavégzésben, a kapcsolatteremtésben, a kikapcsolódásban, az önképzésben, a pihenésben, a fejlődésben.

#### Alkalmazói képesség

A mindennapokban felmerülő problémák gyakran könnyebben megoldhatók informatikai eszközökkel, mint a hagyományosakkal. Ehhez tisztában kell lenni az alapvető általános alkalmazásokkal, az azokhoz tartozó informatikai eszközökkel és módszerekkel.

#### Csoportmunka, együttműködő képesség

Az informatika lehetőséget teremt olyan feladatok megoldására is, melyeket nem egyetlen személy old meg, a feladatmegoldásban mások eredményeinek felhasználási képességétől kezdve a projekt munkákban való részvételen át, egészen a projektek tervezéséig és megvalósításáig. Mindehhez szükség van a csoportmunkát támogató informatikai eszközök használatának képességére, valamint a csoportmunka metodikájának ismeretére.

#### Alkotóképesség

Az informatikai feladatmegoldás nagyon sokszor alkotómunka, ahol az alkotásban informatikai eszközöket használunk. Mint minden alkotómunka, ez is elemi alkotások megismétlésével kezdődik, ezen alkotásokból újabbak készítésével folytatódik, majd adott igények alapján önálló alkotások készítésével zárul. Az alkotóképesség fejlődése tehát az egyszerű utánzástól/mintakövetéstől a mintavariáláson át a valódi kreativitásig tart.

#### Információs tájékozódási és tájékoztatási képesség

Az információs társadalom egyik lényege az információk hozzáférési jogának biztosítása. A hatalmas információhalmazban azonban nehéz a számunkra szükséges információ megtalálása, illetve a mások számára hasznos információ olyan elrendezése, elhelyezése, hogy azt könnyen találhassák meg és hatékonyan használhassák fel. Külön kiemelendő ezen képességen belül az információ hitelességéről való meggyőződés képessége.

Az információs társadalom lehetőségeinek biztonságos, értő használata (» digitális kompetencia – NAT)

Az egyén rendelkezik azzal a képességgel, hogy alkalmazni tudja az alapvető informatikai eszközöket és módszereket az ismeretszerzésben és a problémák megoldásában, a mindennapokban, otthon és a munkahelyen. Gyakorlatias módon tudja a tudását alkalmazni az információs társadalom lehetőségeinek ismeretét igénylő döntések meghozatalában.

Ezek persze nem csak informatikai kompetenciák.

Egy személyes tapasztalat *kompetens* diákokról. A budapesti gimnáziumi alkalmazó versenyen egyik évben zászlókat kellett rajzolni. A legtöbb diák az MS Paint programot választotta mint rajzolóprogramot. Kaptam azonban két *kompetens* kérdést:

*Rajzolhatok-e zászlót Excelben?* – Az egyik zászló téglalap alakú elemekből állt, amihez Excelben cellaháttérszíneket és szegélyeket kellett csak jól beállítani és tökéletes zászlót kaptunk.

*A zászlón levő csillagok megrajzolására írhatok-e Logo programot?* – Csillag rajzolása Logóban néhány sor, kézzel megrajzolni szép szabályos csillagot nagyon nehéz.

## 5. KULCSFOGALMAK

A tananyag felépítését nem alapozhatjuk a hagyományra egy olyan gyorsan fejlődő területen, mint az informatika. Szükség van hozzá a jelenlegi tendenciák átlátására és megfelelő tudományok alapokra. Vass Vilmos az alábbiakat fogalmazta meg:

Egy-egy műveltségterület vagy tantárgy ismeretanyagának megtervezése során fontos, hogy lássuk a fától az erdőt. Látnunk kell, hogy a sok-sok ismeret-elem és megtanulandó fogalom közül melyek az igazán fontosak. A tartalmi súlyozás egyik lehetséges módja, ha megpróbáljuk először a műveltségterület kulcsfogalmait azonosítani. Ha pedig ez sikerül, ki kell választanunk azokat, amelyek megtanítására az alapfokú, illetve a középfokú közismereti képzésben mindenképpen szükség van. (KOJANITZ 2010: 12)

Tudjuk-e, hogy mi a fontos? A tanításban a fogalmi fejlődés egymásra épül-e? Ehhez meg kell alkotni az informatika fogalomrendszerét, át kell tekinteni e fogalmak kapcsolódásait, meg kell tervezni felépítésüket. Úgy kell az informatika egyes elemeit tantárgyakhoz kapcsolni, hogy tárgyon belül erős kötés, tárgyak között pedig laza kötés legyen a fogalmak között. A jelenlegi kerettanterv sajnos szétszabdalta az erős kötéseket!

Informatikai kulcsfogalmak az alábbiak lehetnek (közülük több fogalom más tantárgynak is kulcsfogalma):

### **algoritmus**

Úgy gondoljuk, hogy az algoritmus az informatika egyik legfontosabb fogalma. Az iskolai és a mindennapi életben lépten-nyomon algoritmusokat hajtunk végre, tevékenységsorozatokot, információáramlási folyamatokat tervezünk, s ezt a világot az érti igazán, aki tisztában van ezen tevékenységek alapjaival. Algoritmusokat mindenki hajt végre nap mint nap, sőt az emberek többsége alkot is algoritmusokat saját maga és mások számára (pl. közlekedés, dolgok összeszerelése, ...). Csak ezután következhet az, hogy a precízen megfogalmazott algoritmus végrehajtását egy automatára, a számítógépre bizzuk. Ez alapvetően azért igényel más gondolkodást, mert egy intelligens algoritmus-végrehajtó az algoritmusainkat is ésszerűen hajtja végre, kontrollálja, időnként kijavítja az általunk elkövetett hibákat. Egy automata azonban nem gondolkodik, ami a programjában szerepel, azt végre is hajtja (ha tudja).

### **adat**

Az adat talán a második legfontosabb fogalma az informatikának az algoritmus fogalom után, de attól elválaszthatatlan, tanítása csak azzal együtt történhet. Ugyanakkor szorosan kapcsolódik a harmadik alapvető fogalomhoz, a dokumentumhoz is, a dokumentumok ugyanis a megjelenés mellett egyre inkább adatként is funkcionálnak, aminek egyik kiemelt területe az osztott, szöveges adatbázisok világa.

### **dokumentum**

Dokumentumnak nevezhetünk minden számítógéppel előállítható hagyományos papíros vagy elektronikus formában előálló „írásművet”. A dokumentum létrehozásának célja az, hogy magunk vagy mások megnézzék, meghallgassák. Ha érzékszervi fogyatékos embertársainkra is gondolunk, akkor a dokumentum fogalmába beleértjük a több érzékszervünkre párhuzamosan ható (multimédiás) tartalmakat is. Gondoljunk arra, hogy egy dokumentum „elolvasásában” a tapintás pl. a Braille-írás (pontírás, domborított írás) vagy a hallás (pl. képernyőolvasó program) használata is szerepet kaphat.

### **infokommunikáció**

A 90-es évek második felében két terület fejlődött rohamosan, s fejlődésük közben egyre inkább össze is kapcsolódott. Az egyik az internet, a másik pedig a mobilkommunikáció. E két terület összefonódásáról szól az infokommunikáció. Az interneten kétféle tevékenységgel találkozhatunk. Az egyikben információt közlünk, melyet sokan, különböző időben és módon érhetnek el. Idetartozik a honlapok rendszere, a távoli adatbázisok, információs rendszerek elérése, az adatletöltés távoli gépekről stb. Itt alapvető szerepet játszik az információ közlése, valamint későbbi keresése. Lényeges tehát az információ tudatos elrendezése, méghozzá a későbbi felhasználás elősegítése érdekében, valamint a hatékony információszerzési technikák

kidolgozása. A másokban kommunikálunk másokkal, ami lehet kétoldalú, mint az elektronikus levelezésben, a személyek közötti „telefonálásban”, a videotelefonálásban; illetve sokoldalú, mint a levelezőlisták használatában, a csevegőcsatornákon, a videokonferencia-rendszerekben stb.

mérés, vezérlés, szabályozás

A számítógép külső rendszerekhez kapcsolódó mérési és vezérlési feladatait meg lehet fogalmazni a legkülönbözőbb tantárgybeli (fizika, kémia, biológia, sőt ipari) feladatok alapján. Főként programozható elektronikai eszközök alkalmazása, készítése során találkozhatnak vele a diákok tanulmányaik során. Itt elsősorban a robotika oktatásban való megjelenése lehet indokolt. A robotok alkalmazása a programozás tanításának egy lehetséges útja. Akár lehet ezzel is kezdeni a programozás tanulását, de akik már programoztak korábban, azok számára is van mindig továbblépési lehetőség. A különböző szenzorok segítségével különféle méréseket végezhetünk el. Sok közülük önállóan is működik, de egybeépítve egy vezérelhető robottal automatikus méréseket is végezhetünk.

modell, szimuláció

Az informatikában, mint sok más tantárgyban is, modelleket alkotunk, a valós rendszereket e modelleken keresztül próbáljuk megismerni, megérteni. Az informatika különlegessége más tárgyakkal szemben, hogy itt a modelleket meg is kell valósítani és működtetni kell valamilyen intelligens eszközzel. Továbbá a kész modell alkalmazása is egy komplex – informatikai – feladat. A szimulációs modellekkel egy adott rendszernek a sokféle környezeti hatásra adott előre nehezen vagy egyáltalán nem számítható válaszait vizsgálják. A modell és a modellezett rendszer vagy jelenség meghatározott szempontból azonos, ekvivalens, ugyanakkor a modell az eredeti rendszerénél egyszerűbb, könnyebben kezelhető, gazdaságosabb, szemléletesebb.

program

Egy feladatot számítógépen (vagy más intelligens eszközön – ma már a mosógép és a DVD-lejátszó/felvevő is programozható...) megoldó utasítássorozat. A programot jellegzetes részfeladatok megfogalmazásával viszonylagos önállósággal rendelkező részekre bonthatjuk: eljárásokra, függvényeljárásokra. Ha a részfeladatokra bontás oly módon is megvalósítható, hogy e funkciók együttese más feladatok megoldásánál is változatlanul fölhasználható, akkor ún. modulba foglalva elkülöníthetők.

szoftver

A számítógép működését szabályozó programok halmaza a szoftver. Ha bármely intelligens eszközt (számítógép, mobiltelefon stb.) használunk, akkor tulajdonképpen egy a rendszert működtető szoftvert (ún. operációs rendszert) használunk. Ezen a rendszeren általában hasznos segédfunkciókat, valamint alkalmazásokat találunk

(és esetleg szoftverfejlesztő eszközöket is). A szoftvereszközöknek mára kialakult egy egymáshoz nagyon hasonló elrendezési, illetve kezelési rendszere, amely ismerete nélkül szinte lehetetlen ezek értelmes használata. A szoftvereszközökhöz, valamint az interneten található anyagokhoz szerzői-használati jogok kapcsolódnak, amivel szintén tisztában kell lenni.

#### hardver

Ez a fogalom nem önmagáért van, hanem azért, hogy a mindennapokban előforduló intelligens eszközöket hatékonyan tudjuk használni. A számítógépet (pontosabban fogalmazva az intelligens eszközt) mint berendezést (fizikai részegységeit együtt) nevezik hardvernek. A „hagyományos” számítógépek „mélylélektani” vonása: számjegyvezéreltség, azaz minden adata (és a program utasításai is) számjegyekkel van leírva.

#### feladat, probléma

Feladaton informatikában természetesen informatikai eszközökkel, illetve informatikai módszerekkel megoldandó feladatot értünk. A feladathoz mindig hozzátartozik a feladat megoldása, valamint a megoldás elemzése is. A probléma olyan helyzet, amelyben bizonyos célt el akarunk érni, de a cél elérésének útja számunkra rejtve van. A problémamegoldás a rejtett út megkeresése bizonyos cél eléréséhez.

#### projekt

Az informatika lehetőséget teremt olyan feladatok megoldására is, melyeket nem egyetlen személy old meg, a feladatmegoldásban mások eredményeinek felhasználási képességétől kezdve a projektmunkákban való részvételen át egészen a projektek tervezéséig és megvalósításáig. Mindehhez szükség van a csoportmunkát támogató informatikai eszközök használatának képességére, valamint a csoportmunka metodikájának ismeretére.

A négy vastagon kiemelt az elsőrendű fogalom. Erősen átfedik egymást. Feltehető a kérdés: A mérés stb. középiskolás anyag? Azt gondolom, hogy IGEN, sőt általános iskolás anyag is. Elég megnézni egy kisgyermeket, aki Lego-elemekből építkezik – ettől csak egy lépés a programozható Lego-elemek használata.

Az informatika kulcsfogalmai természetesen szoros kapcsolatban vannak az informatikai kompetenciákkal és az informatikai műveltségi terület ismeretköreivel is.

Azt gondolom, hogy nem baj, ha egy tantárgy érdekes és látványos, SŐT! A robotok, a szimuláció, és sok új informatikai tananyag nemcsak szükséges, hanem egyben látványossá, érdekessé teszi az informatikaórákat. Egy ilyen tárgyat a tanulók szeretni fognak, és amit szeretnek, azt sokkal mélyebben képesek elsajátítani.

## 6. INFORMATIKA-TANTERVEK FELÉPÍTÉSE

Az informatikai kompetenciák arról szólnak, hogy miért van szükség az informatika egyes területeire. A piaci igények (felsőoktatás, munkaerőpiac) ezt megerősítik. A kulcsfogalmak azonosítása, fejlesztési lépései azt mondják meg, hogy az egyes témakörök hogyan, milyen vázra, milyen sorrendben építhetők. Az informatika fogalomrendszere egyértelműen egy tantárgyat kíván.

A sok-sok cél mellett nem szabad elfeledkezni arról, hogy egy tantárgy akkor hatásos, ha SZERETHETŐ! „Azért szeretem az informatikaórát, mert ott úgy tanulunk, hogy közben játszunk és észre sem vesszük hogy tanulunk.” (idézet egy 4. osztályos tanulótól)

A fentiek alapján (valamint a logikus kiegészítő információk, továbbá piaci igények alapján) meghatározhatók a tantárgy témakörei, azok súlya és mélysége. Informatika-tantervek felépítését az alábbi három témakör köré tervezzük építeni.

**Számítástudomány:** algoritmizálás, adatmodellezés, problémamegoldás, programozási nyelvek, architektúra, operációs rendszer, kiszámítás, formális nyelvek és automaták, a számítógépes problémamegoldás lehetőségei és korlátai stb.

**Információtechnológia:** nagy adatbázisok, adattáblák ipari és gazdasági alkalmazása, robotika, szimuláció, web- és mobilfejlesztés stb.

**Digitális írástudás:** szövegszerkesztés, adatvizualizáció, prezentáció, zeneszerkesztés, honlapszerkesztés, képszerkesztés, animáció, infokommunikáció, információs társadalmi szolgáltatások, informatikatörténet, jogi, etikai, biztonsági, pszichológiai kérdések stb.

Ehhez át kell gondolni a jelenlegi informatika-tantervi anyagokat, át kell strukturálni a modern tantervelméleti elképzeléseknek, módszertani kutatásoknak megfelelően az egyes új tananyagokat, új módszertani koncepciókat ki kell próbálni, elsőként kismintás iskolai kísérletekben.

Úgy gondoljuk, hogy mindez csak megfelelő tudományos megalapozottsággal végezhető el hatásosan, úgy, ahogyan ez Nagy-Britanniában megvalósult. Idézet a Royal Society elnökének a *Shut down or restart?: The way forward for computing in UK schools* című tanulmánya előszavából, melynek alapján megújult a brit nemzeti alaptanterv:

This report analyses the current state of Computing education in schools and sets out a way forward for improving on the present situation. With support from the Royal Academy of Engineering and others the Royal Society has used its ‘convening’ role to bring together a wide range of distinguished Computer Scientists and stakeholders to explore problems and propose solutions. Computing is of enormous importance to the economy, and the role of Computer Science as a discipline itself and as an ‘underpinning’ subject across science and engineering is growing rapidly. This alone is motivation enough, but as this report shows, the arguments for reforming Computing

education are not purely utilitarian. It is becoming increasingly clear that studying Computer Science provides a 'way of thinking' in the same way that mathematics does, and that there are therefore strong educational arguments for taking a careful look at how and when we introduce young people to the subject.

A három terület mai arányai a NAT alapján: 10-10-80% (a valóságban ennél rosszabb). A ma elérhető arányok: 30-20-50%! A mai elavult struktúrát tehát alapvetően át kell alakítani – de nem kell kidobni a meglévő tartalmakat!

Sokan teszik fel a kérdést a fentiek alapján, hogy minek a programozás? Hiszen nem lesz mindenki programozó... Azt a kérdést azonban senki nem teszi fel, hogy hányan lesznek történészek, hányan lesznek matematikusok. Úgy gondoljuk, hogy a kérdésfeltevés eleve hibás. Nem azért tanulunk matematikát sem, mert sok matematikusra van szükség.

Egy felelős svájci politikus (Mauro Dell'Ambrogio, State Secretary for Education and Research, Switzerland [kép]) például az alábbi nyilatkozta: „Programming a machine is part of our culture.” (Berufsbildungskonferenz, Nov 9, 2012, Bern)



Sokszor elhangzó vélemény, hogy nem lehet megtanítani mindenkinek a programozást – a Logo versenyen ezzel szemben szabolcsi hátrányos helyzetű falvakból egész osztályok indulnak, sokan továbbjutnak –; aki azt állítja, hogy nem lehet, az keresse magában a hibát!

A Logo verseny hatására olyan települések jelentek meg a magyar tehetséggondozás térképén, amelyekre nem számítottunk. Ki gondolta volna előre, hogy Levelek, Boldva rendszeresen ad országos döntősöket, helyezetteket ezen a versenyen? Ki gondolta volna, hogy egy keceli általános iskolából több jelentkező lesz, mint sok budapesti kerületből – a 2014-es 18 indulójuk közül ráadásul 16 lány? Ez utóbbi nem egyedi jelenség – a Logo verseny évi 2500 körüli indulójából 1000 körüli a lány résztvevő.

Az angol nemzeti alaptantervben újra megjelenik a számítástechnika (Computing)! Emellett a Design and technologyban is van további informatika. Érdemes megnézni, ki a kidolgozó, kezdeményező, kit bíznak meg a kialakítással – Royal Society! Az informatika fontosságát kiemeli, hogy négy tárgy van kötelezően minden évfolyamon, közülük egyik az új tematikájú informatika!

„The **Royal Society** responds to consultations on science and mathematics education as part of our role in providing independent advice to government and other organisations.”

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
<b>Age</b>	5–7	7–11	11–14	14–16
<b>Year groups</b>	1–2	3–6	7–9	10–11
<b>Core subjects</b>				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
<b>Foundation subjects</b>				
Art and design	✓	✓	✓	✓
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	

5. ábra: Részlet az angol nemzeti alaptanterv tárgyairól

Ezzel szemben az informatika megjelenése az egyes osztályokban és heti óraszám a magyar kerettantervben:

<b>Informatika</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
gimnázium						1	1	1	1	1		
szakközépiskola						1	1	1	1			
szakiskola						1	1	1				

6. ábra: A magyar kerettanterv 2013-as informatika-óraszámjai

Hazánkban jelenleg csaknem 10 000 betöltetlen informatikai állás van, a hiány azonban világszinten problémát jelent, derült ki az Informatikai Vállalkozások Szövetségének felméréséből. Nem jelentkeznek elegenden informatikus (továbbá mérnök, természettudós) szakokra. Az informatikus szakra jelentkezők jelentős százaléka azért jön, mert szeret internetezni. Az ok: kevés órában, rossz felépítéssel tanított informatika (... természettudomány).

Európa vezető egyetemeinek és tudományos társaságának közoktatási munkacsoportja egy alapvető fontosságú jelentést fogadott el 2013-ban a közoktatási informatikáról (*Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education April 2013*):



Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat

Recommendation 1. All students should benefit from education in digital literacy, starting from an early age and mastering the basic concepts by age 12. Digital literacy education should emphasize not only skills but also the principles and practices of using them effectively and ethically.

Recommendation 2. All students should benefit from education in informatics as an independent scientific subject, studied both for its intrinsic intellectual and educational value and for its applications to other disciplines.

Recommendation 3. A large-scale teacher training program should urgently be started. To bootstrap the process in the short term, creative solutions should be developed involving school teachers paired with experts from academia and industry.

Recommendation 4. The definition of informatics curricula should rely on the considerable body of existing work on the topic and the specific recommendations of the present report (section 4).

Ezek az ajánlások alapvetőek Magyarország számára is, nincs más út számunkra sem – „Hungary cannot afford to miss the boat!”

## 7. KONKLÚZIÓ

Azt gondoljuk, hogy az informatika sokkal több, mint egy a tantárgyak közül! A – jó – informatika fontosságával kapcsolatban Avi Cohen és Bruria Haberman 5 nyelvet definiált cikkében (COHEN–HABERMAN 2010), és ez a gondolatvilág azóta széles körben elterjedt. Ez is utal arra, hogy az informatikának az oktatás minden szintjén, hangsúlyosan meg kell jelenni:

„The languages that we recommend to acquire are as follows:

- our language (mother tongue),
- their language (an elective international foreign language),
- a language of science (mathematics),
- a language of art and body,
- and a language of technology (Computer Science).”

A programozás oktatásának „nagy öregje”, Donald Knuth az alábbiakat fogalmazta meg az informatika oktatása és a gondolkodás/megértés közötti kapcsolatról – az informatika fontosságáról.

Teaching a Machine

If you want to learn something, teach it.

You are successful if people understand.

They may say they understand even if they don't.

The ultimate test if you are doing well is to teach it to a machine!



Don Knuth, 14<sup>th</sup> January 2012, ETH  
Swiss Olympiad in Informatics

Egy új tantárgyban (amely nem rendelkezik több száz éves múlttal) a hagyományos, 10 éve még modern és a világ élvonalát jelentő tanterv nagyon hamar elavulhat, ha nem alakítjuk folyamatosan és nem teszünk mögé megfelelő tudományos alapokat.

Újragondolandók tehát informatikából a NAT, a kerettantervek, az érettségi követelmények stb., a legújabb szakmódszertani tudományos eredmények felhasználásával.

## HIVATKOZÁSOK

- 10<sup>th</sup> World Conference on Computers in Education (2013). <http://wcce2013.umk.pl/?q=node/62> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- ACM and CSTA released the startling findings of their computer science education standards report (2010): *Running on Empty: The Failure to Teach K-12 Computer Science in the Digital Age*. <http://www.acm.org/runningonempty/>
- A Model Curriculum for K-12 Computer Science* (2013): Final Report of the ACM K-12 Task Force Curriculum Committee, October 2013. The Association for Computing Machinery, Inc. [http://www.acm.org/education/education/curric\\_vols/k12final1022.pdf](http://www.acm.org/education/education/curric_vols/k12final1022.pdf) (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- BLAHO, A. – SALANCI, L. (2011): *Informatics in Primary School*. Principles and Experience [http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=6ghNOKYcAPAC&oi=fnd&pg=PA129&ots=rQ6ti2rj\\_T&sig=dXI0a64ABCEhHC2Yf3Jlxri3ipU&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=6ghNOKYcAPAC&oi=fnd&pg=PA129&ots=rQ6ti2rj_T&sig=dXI0a64ABCEhHC2Yf3Jlxri3ipU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- CASPERSEN, M. E. – NOWACK, P. (2013): *Computational Thinking and Practice – A Generic Approach to Computing in Danish High Schools*. Proceedings of the Fifteenth Australasian Computing Education Conference (ACE2013), Adelaide, Australia. <http://cs.au.dk/~mec/publications/conference/41--ace2013.pdf> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- COHEN, A. – HABERMAN, B. (2010): CHAMSA: *Five Languages Citizens of an Increasingly Technological World Should Acquire*. ACM Inroads. 1(4), 54–57. <http://www.dabuka.co.il/UpLoad/Chamsa-Published%280%29.pdf> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- Computer Science Teachers Association (2012): CSTAK-12 Computer Science Standards. <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/K12Standards.html> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)

- Computing in schools* (2012): <http://royalsociety.org/education/policy/computing-in-schools/> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- DAGIENÉ, V. (2011): Informatics Education for New Millennium Learners. In: KALAS, I. – MITTERMEIR, R. T. (Eds.): *Lecture Notes in Computer Science, 5th International Conference, ISSEP 2011, Bratislava, Slovakia, October 26–29, 2011, Proceedings, 7013*, 9–20.
- GANDER, W. (2012): Informatics in Schools? – Urgently Needed! *ECSS, 2012*. 20–21 November 2012, Barcelona. <http://www.inf.ethz.ch/personal/gander/talks/GanderECSS2012.pdf> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- Gudenus, L. – Helfenbein, H. – Zsakó, L. (2014): Key Concepts in Informatics: Documents. *Teaching Mathematics and Computer Science, 12*(1), 97–115.
- HALÁSZ G. (2009): Előszó. In: DEMETER K. (szerk.): *A kompetencia; kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HROMKOVIC, J. – STEFFEN, B. (2011): *Why Teaching Informatics in Schools is as Important as Teaching Mathematics and Natural Sciences?* [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-24722-4\\_3?no-access=true#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-24722-4_3?no-access=true#page-1) (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- <http://www.computinginthecore.org/> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- Informatics education* (2013): *Europe cannot afford to miss the boat*. Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education April 2013. <http://europe.acm.org/iereport/ACMandIereport.pdf>, <http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-europe-report.pdf> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- KIM, S-M. (2006): *Revised Direction and Overview of Operation Guidelines for ICT Education in Primary and Secondary Schools*. <http://english.keris.or.kr/ICSFiles/afildfile/2006/08/10/elearningcolumn1.pdf> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- KOJANITZ, L. (2010): A kulcsfogalmakat azonosító programtervezés. In: *Pedagógiai rendszerek*. I. kötet, 2. alprojekt. Educatio Kft., Budapest. [http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop\\_311/2piller\\_tanulmanyok/02\\_Nathoz\\_illeszkedo\\_kulcsfogalom\\_rendszer/2\\_tanulmany\\_1.\\_kotet\\_1.resz\\_20110317.pdf](http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2piller_tanulmanyok/02_Nathoz_illeszkedo_kulcsfogalom_rendszer/2_tanulmany_1._kotet_1.resz_20110317.pdf) (Letöltés ideje: 2015. június 30.)
- STEER, C. – HUBWIESER, P. (2010): Comparing the Efficiency of Different Approaches to Teach Informatics at Secondary Schools. *Informatics in education, 9*(2), 239–247.
- SYSLO, M. (2014): *Informatics for all students. A Computational Thinking Approach*. [http://www.upc.smm.lt/naujienos/bebras/2014/sekcijos/9\\_sekcija\\_MMSyslo.pdf](http://www.upc.smm.lt/naujienos/bebras/2014/sekcijos/9_sekcija_MMSyslo.pdf) (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- SZLÁVI, P. – ZSAKÓ, L. (2006): Programming versus application. In: MITTERMEIR R. T. (Eds.): *Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers International Conference in Informatics in Secondary Schools – Evolution and Perspectives, ISSEP 2006, Vilnius, Lithuania, November 7–11, 2006. Proceedings. Lecture Notes in Computer Science, 4226*, 48–58.

- SZLÁVI, P. – ZSAKÓ L. (2012): ICT Competences: Algorithmic Thinking. *Acta Didactica Napocensia*, 5(2), 49–58.
- SZLÁVI, P. – ZSAKÓ, L. (2014): Key Concepts in Informatics: Algorithm. *Acta Didactica Napocensia*, 7(1), 1–9.
- The Royal Society (2012): Shut down or restart?: The way forward for computing in UK schools. <https://royalsociety.org/-/media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- WiPSCE 2013 (2013): *The 8<sup>th</sup> Workshop in Primary and Secondary Computing Education*. <http://www.wipsce.org/2013/program.html> (Letöltés ideje: 2014. november 10.)
- ZSAKÓ, L. – NYAKÓNÉ JUHÁSZ, K. – KÁTAI, Z. (2008): ICT methodology. Teaching Mathematics And Computer Science 6. *Infodidact*. (Különszám.) 3–24.
- ZSAKÓ L. – SZLÁVI P. (2013): Informatikai kompetenciák: A valós világ modellezése. In: SZLÁVI P. – ZSAKÓ L. (szerk.): *Infodidact 2013: Informatika Szakmódszertani Konferencia, 2013. 11. 21–22, Zamárdi*. 1–17.
- ZSAKÓ, L. – SZLÁVI, P. – HORVÁTH, GY. (2010): Informatics (ICT) competencies. *ICAI 2010 – 8th International Conference on Applied Informatics, 2010. 01. 27–30., Eger*. 20.

**ZSAKÓ LÁSZLÓ** 1957-ben született. Informatika MSc-t (ELTE, 1981) végzett, PhD doktori fokozatát szintén informatikából szerezte (1997). 1979 óta dolgozik az ELTE Informatikai Kar Média- és Oktatásinformatika Tanszékén, ahol jelenleg tanszékvezető. Oktatási tevékenysége: az informatikatanítás módszertana, az informatika alkalmazásának módszertana, programozás-módszertan, algoritmusok és adatforrások, programozási nyelvek az oktatásban, oktatási applikációs rendszerek, az informatika alapjai.



## 2. TANÁRKÉPZÉS, TUDOMÁNY, OKTATÁSPOLITIKA



# AZ OSZTATLAN KÖNYVTÁROSTANÁR MESTERKÉPZÉSI SZAK INDÍTÁSÁNAK KIHÍVÁSAI AZ ELTE BTK KÖNYVTÁR- ÉS INFORMÁCIÓTUDOMÁNYI INTÉZETÉBEN

BARÁTNÉ HAJDU ÁGNES – NÉMETH KATALIN – BODA GÁBORNÉ KÖNTÖS NELLI

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A diákok digitális kompetenciáinak, információs műveltségének hatékony fejlesztése, az információ létrehozása, keresése, kritikus és etikus felhasználása fontos helyet foglal el a Nemzeti alaptanterv kiművelendő kulcskompetenciái között. Ahhoz, hogy ezek és más, pl. a hatékony, önálló tanulás kompetenciája megfelelően kialakuljon, elengedhetetlen a korszerű, hagyományos és digitális információkat is szolgáltató iskolai könyvtár, a felkészült könyvtárostánár, ill. a megfelelően kidolgozott könyvtár-pedagógiai program. A könyvtárostánár szakot elvégző szakembereket elsősorban az alap- és középfokú közoktatási intézmények, szűkebben az iskolai könyvtárak fogják alkalmazni, de a magyar könyvtári rendszer, a kulturális örökséget gondozó további intézmények, valamint az információ előállításával, feltárással, szervezésével és szolgáltatásával foglalkozó gazdasági, társadalmi és kommunikációs szervezetek, vállalatok is alkalmazhatják a többi tanári szakképzettséggel rendelkezőhöz hasonlóan. A közoktatáson túl az itt elsajátított kompetenciák különösen jól kamatoztathatók bármely gyermekeket megcélzó szolgáltató intézményben, így pl. a gyermekkönyvtárakban, de minden más olyan munkakörben is, ahol közvetlenül kapcsolatba kerülnek az olvasókkal. A különböző felmérések, valamint az iskolai könyvtári szakfelüyeleti vizsgálatok adatai világosan mutatják, hogy ezen a szakterületen komoly gondok vannak. Az iskolai könyvtárakban dolgozó munkatársak csupán 65-70%-a rendelkezik a törvényi előírásoknak megfelelő szakképzettséggel. Megállapíthatjuk, hogy a tervezett képzés egy munkakörre orientált, valós munkaerő-piaci igényeket kielégítő kurzus, mely végzettség a köznevelési törvényben is nevesített elvárás.

## 1. BEVEZETÉS

### 1.1 HÁTTÉR

A diákok digitális kompetenciáinak, információs műveltségének hatékony fejlesztése, az információ létrehozása, keresése, kritikus és etikus felhasználása fontos helyet foglal el a Nemzeti alaptanterv (NAT) kiművelendő kulcskompetenciái között. Ahhoz, hogy ezek és más, pl. a hatékony, önálló tanulás képessége megfelelően kialakuljon, elengedhetetlen a korszerű, hagyományos és digitális információkat is szolgáltató iskolai könyvtár, a felkészült könyvtárostánár, illetve a megfelelően kidolgozott könyvtár-pedagógiai program.



Az iskolai könyvtárak/könyvtárosok hagyományosan különleges helyet foglalnak el mind az iskolák, mind a könyvtárak tekintetében. Küldetésükben szintén megjelenik ez a kettősség. A könyvtárostanárok elnevezése, a tantestületi elvárások, de a jogszabályokban megjelenő megfogalmazások is a pedagógusi és könyvtárosi kompetenciák együttes meglétét, az ehhez társuló iskolai végzettséget kívánják meg szinte a kezdetektől.

A modern, közoktatáshoz társuló iskolai könyvtárról az Eötvös-féle, 1868. évi 38. tc. óta beszélhetünk, annak ellenére, hogy természetesen az intézménytípus több száz éve működött már. 1875-ben Dolinay Gyula kísérletet tett az iskolai könyvtár meghatározására: „Iskolai és népkönyvtáron a népiskolák mellett felállított oly könyvgyűjtemény értendő, mely úgy a kisebb, mint a serdültebb gyermekeknek és a népnek alkalmas olvasnivalókat foglaljon magában” (DOLINAY 1875: 140). Sokan ezt a kettősséget fogalmi tisztázatlanságnak, terminológiai pontatlanságnak gondolták (SZABÓKI 1963: 117; SZERAFINNÉ SZABOLCSI 2005: 30–38), míg e tanulmány szerzői ebben a meghatározásban a mai ellentmondások, sőt akár az integrált intézmények gyökereit vélik felfedezni.

## 1.2 A KÖNYVTÁROSTANÁRI PÁLYÁRA KERÜLÉS KÖRÜLMÉNYEI

A könyvtárosképzés közép-, majd felsőfokú megindulása előtt az iskolai könyvtári feladatokot döntően tanítók, tanárok látták el, esetleg a nagyobb tantestülettel rendelkező iskolák esetében, valamilyen óraszámkedvezményért. Általánosan ismert gyakorlat volt a nagy hagyományú, jelentős gyűjteménnyel rendelkező iskoláknál, kollégiumoknál, hogy tudós professzorok, könyvtárnokok, könyvtárosok gondozták az iskolai állományokat. Bár ebben az időben még nem fogalmazták meg, különösen pedig nem jelentek meg a jogszabályokban, de a maihoz hasonlóak voltak az elvárások: a pedagógiai és könyvtárosi kompetenciák együttes meglétét, esetlegesen tudományos munkálkodást, tehetséggondozást vártak el az iskolai könyvtárostól.

A könyvtárostanárr fogalmának kialakulása, modern értelmezése az 1990-es évek közepére tehető. Elsőként *Balogh Mihály* írja le és határozza meg az új helyesírás mögött rejlő tartalmi változásokat, kibővült szerepeket a *Könyvtáros? Tanár? Könyvtárostanárr!* című írásában (BALOGH 1994: 37–45). 2008-ig a gyakorlatot tekintve két irányból érkeztek az iskolai könyvtárba a pedagógus kollégák:

- már a tanári pályán működő, más szakos kollégák, akik valamilyen okból pályát módosítanak és az iskolai könyvtárba kerülnek (érdeklődés, óraterhelés, az iskola humanerőforrás-gazdálkodása, személyes vagy családi okok stb.);
- könyvtáros, informatikus könyvtáros irányból, szerencsés esetben a bolognai folyamat előtti osztatlan képzésben kétszakos tanár – okleveles könyvtáros végzettséggel.

Ez utóbbi példát kivéve minden esetben szükséges volt a további diploma megszerzése, vagy a pedagógiai, vagy a könyvtári vonalon, mivel a jogszabályok mindkét képzettséget kötelezően írták elő a könyvtárostanárok számára.

## 2. A SZAK ALAPÍTÁSÁNAK ELŐZMÉNYEI ÉS ÁLTALÁNOS KÖRÜLMÉNYEI

Napjainkig a felsőfokú könyvtárosképzésnek számos fontos állomása és jellemzője van, melyet most nincs módunk számba venni. Ezek közül csak azt a tényt emelnénk ki, hogy a képzés formálódásával párhuzamosan a képzőhelyek száma folyamatosan emelkedett, majd a bolognai folyamat utáni első éveket követően erős csökkenés indult meg. 2006/2007-ben 11 helyen indulhatott meg az informatikus könyvtáros BA képzés, majd 2009/2010-ben 7 intézményben az informatikus könyvtáros MA. A 2015-ös felvételi tájékoztató adatai szerint ma már csak 8 intézménybe lehet BA, 6 helyen MA informatikus könyvtáros szakra jelentkezni, és ez még közel sem garancia az indulásra. Az iskolai könyvtárakkal kapcsolatos ismeretekkel összefüggésben csupán 2 helyen hirdetnek BA szakirányt. Ez, tekintve, hogy a könyvtárosi állások közel fele iskolákban található, nyilvánvalóan nem elégíti ki a munkaerő-piaci igényeket.

Figyelembe véve a könyvtárostanári pályára való kerülés körülményeit, igazat kell adnunk Bondor Erikának, aki – mint a Könyvtárostanárok Egyesülete elnöke – a következőket írta a könyvtárpedagógia-tanár szak akkreditációs ajánlásában: „Úgy véljük, hogy a könyvtárostanári végzettség megszerzését ugyanolyan feltételekkel kell biztosítani, mint bármely más szakos tanárok esetében. Ha öt év alatt a BA és MA szinteken ez nem válik lehetségessé az új rendszerben, az mindenképpen hátrányosan érinti a leendő kollégákat ezen a területen” (BONDOR 2007: 1). Hasonlóan nyilatkozik Szanádi Csilla 2010-ben a 15/2006. OM rendelet módosítása kapcsán:

- „Az iskolai könyvtárak az esetek túlnyomó többségében „egyszemélyes” könyvtárak, vagyis egy könyvtáros lát el minden munkafolyamatot. Így különösen fontos a megalapozott, széles körű könyvtárszakmai tudás.
- A könyvtárostanári szakma, a könyvtárpedagógia-tanár szak egy olyan szak, mely már régóta létező munkakörre képez. Valós munkaerő-piaci igényt szolgál ki.
- Az eddigi felsőoktatásban nem lehetett ezen a szakterületen diplomát szerezni, így az ország összes iskolájában dolgozó iskolai könyvtárosnak lehetőséget nyújtana ez a szakirányú végzettség megszerzésére és a szakmai továbbképzésre.
- Mivel ilyen státusz kell, hogy legyen az ország legtöbb iskolájában, ez kb. 5000 álláshelyet érint (ahol vagy nincs meg a Kt. szerinti diploma, vagy nincs is betöltve az állás, vagy a könyvtárostanár továbbtanulna). [...]

Így aki hivatásszerűen a könyvtárostanári pályát szeretné vállalni, az csak kerülő utakon szerezheti meg a szükséges könyvtárosi és tanári diplomát.

Ez a helyzet

- negatívan diszkriminálja a könyvtárostanárnak készülő hallgatókat
- rontja a szakma presztízsét, hiszen ezzel nem ismeri el egyenrangú szaktanárként.” (SZANÁDI 2010: 1)

## 2.1 A KÖNYVTÁRPEDAGÓGIA-TANÁR MÁSODIK TANÁR SZAK INDÍTÁSA

Egy váratlan jogszabályi előkészítés, a 18/2007. (III. 19.) OKM rendelet az alap- és mes-terképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló rendelet kiegészítése során lehetőség nyílt arra, hogy a könyvtárpedagógia-tanár MA második tanár szak alapítási dokumentumait elkészíthessük. Mivel ez az eljárás az egységes tanárképzésen belül valósult meg, így a lehetőségeink és feladataink is egészen mások voltak, mint az informatikus könyvtáros szakok akkreditációja során.

2007 nyarán elkészültek az egységes tanárképzés rendszerébe illeszkedő 50 kre-dites könyvtárpedagógia-tanár MA második tanár szak alapítási dokumentumai és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) jóváhagyó döntését követően a képzés 2008/2009 szeptemberében elindulhatott először Szegeden, majd Pécsen és Debrecenben.

A szakkal kapcsolatosan legtöbbször az elnevezés kérdése merül fel először. A MAB nem fogadta el a könyvtárostánár megnevezést, ezért adtuk be a külföldi analógiákkal is alátámasztott, bár a hazai könyvtáros-társadalomban kevésbé elfogadott könyvtárpeda-gógia-tanár elnevezést, mely a program kidolgozása során egy sokkal szélesebb kimenetet tudott adni, mint az eredeti elképzelések.

Általános tapasztalatként elmondható, hogy a tanári MA szakokat elsősorban a levelező képzésben, itt is az egyszakos újabb oklevelet adó képzésben indították el. Ugyanakkor Szegeden három éve stabilan folyik a nappali tagozatos képzés is szakpárban. A különböz-ő felmérések, valamint az iskolai könyvtári szakfelügyeleti vizsgálatok adatai világosan mutatják, hogy ezen a szakterületen komoly problémák vannak. Az iskolai könyvtárakban dolgozó munkatársak csupán 65-70%-a rendelkezik a törvényi előírásoknak megfelelő szakképzettséggel.

Legnagyobb gondként az egyszakos főiskolai könyvtárosi, informatikus könyvtáro-si, illetve informatikus könyvtáros BA végzettségűek bemenetele, illetve ennek igénye fogalmazódott meg az egyszakos újabb oklevelet adó levelező tagozaton. 2009 őszétől a felvételi követelmények harmonizálására és áttekintésére a módosított 15/2006. OM rendelet 4. mellékletének pontjai adtak alapot. Ezek értelmében az egyetemi, okleveles tanári végzettség mellett (képzési idő 2 félév, 60 kredit), 2010 januárjában már a következő végzettséggel is jöhettek a keresztféléves hallgatók:

- *egyetemi szintű informatikus könyvtáros* szakképzettséggel rendelkezők szakmai tanári képzésben (képzési idő: 3 félév, 90 kredit); illetve
- egyetemi *vagy főiskolai szintű tanári* szakképzettséggel rendelkezők újabb okle-velet adó képzés esetén (képzési idő: egy szakon: 2 félév, 60 kredit; szakpáron: 3 félév, 90 kredit).

Ezzel a változással jelentősen szélesedett a képzésbe belépők köre, de még így is a fent jelzett széles réteg kizárásra van ítélve.

## 2.2 A KÖNYVTÁROSTANÁR OSZTATLAN MESTERKÉPZÉSI SZAK JOGSZABÁLYI HÁTTERE, ELŐKÉSZÍTÉSE

A könyvtárpedagógia-tanár szak akkreditálása óta a végzettség bekerült számos jogszabályba, illetve további rendelkezések finomítják a könyvtárostanárokra váró feladatokat, végzettségeket. A legfontosabb jogszabályokat a bevezetésben vázolt komplex kihívás miatt három nagy csoportba oszthatjuk:

### 1. Könyvtári területeket érintők

- 2012. évi CLII. törvény a muzeális intézményekről, a **nyilvános könyvtári ellátásról** és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény módosításáról.

### 2. Iskolai, köznevelési kérdéseket szabályzók

- a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti **köznevelésről**;
- 258/2011. (XII. 7.) Korm. rendelet a megyei **intézményfenntartó központokról**, valamint a megyei önkormányzatok konszolidációjával, a megyei önkormányzati intézmények és a Fővárosi Önkormányzat egészségügyi intézményeinek átvételével összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról;
- **Nemzeti alaptanterv** 2012 (NAT) + kerettantervek;
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a **nevelési-oktatási intézmények működéséről** és a köznevelési intézmények névhasználatáról,
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a **pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról**, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről;
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a **kerettantervek** kiadásának és jóváhagyásának rendjéről;
- 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet a **Kollégiumi nevelés** országos alapprogramjának kiadásáról;
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a **pedagógusok előmeneteli rendszeréről** és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

### 3. Képzésre vonatkozók

- 2011. évi CCIV. évi törvény a nemzeti **felsőoktatásról**.

Eredményként könyvelhetjük el, hogy a könyvtárpedagógia-tanár fogalom és végzettség bekerült a feltételek közé. A pedagógusok életpályamodelljét meghatározó 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletben meghatározott kompetenciák a könyvtárpedagógia-tanár szak képesítési és képzési kimenetelére (KKK) épülnek.

### 3. A KÖNYVTÁROSTANÁR OSZTATLAN MESTERKÉPZÉSI SZAK

Az osztatlan tanárképzésre való áttéréshez az új jogszabályok életbelépése elengedhetetlen volt. A 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanár szakok jegyzékéről c. dokumentumban sikerült megőrizni az iskolai könyvtárosok képzésében elért pozíciókat, megjelent a könyvtárostánár osztatlan mesterképzési szak.

Az elnevezés kérdése szinte törvényszerűen ismét felmerült. Annak ellenére, hogy a szakirodalomban ekkorra már bevezetett és elfogadott, a jogszabályokba beépülő könyvtárpedagógia-tanár elnevezést minden előterjesztésben megpróbáltunk megtartani, a végző formába mégiscsak visszakerült a könyvtárostánár a következő módon: „2/ A tanárszak csak az 1/ tanárszakokkal párosítható osztatlan, kétszakos képzésben. A tanárszak indítható a szakterülete szerinti nem tanári mesterszakra épülően második, további mesterszakon folyó tanári szakképzettség megszerzésére irányuló egyszakos képzésben.” (OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS KÖZLÖNY 2012: 3401)

Az ELTE Könyvtár- és Információtudományi Intézetében induló mesterképzési szak kidolgozását a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanár szakok képzési és kimeneti követelményeiről c. jogszabályra alapoztuk.

A szak keretrendszerét a köznevelési törvényben nevesített elvárás és a NAT adja. A köznevelési törvényben számos ellentmondás van a könyvtárostánárok besorolásával kapcsolatban, melyek közül néhány szorosan kapcsolódik a végzettséghez is. Ennek következtében felerősödött a képzés iránti érdeklődés. A NAT-ban a könyvtárhasználathoz köthető kérdéskörök tantárgyközi ismeretként fogalmazódtak meg. A befogadó tárgyai *elsősorban az informatika és a magyar nyelv és irodalom*. A többi tárgyhoz hasonlóan a könyvtárostánárnak is könyvtár-pedagógiai programot kell készítenie és megvalósítani, mely a Nemzeti alaptanterv kiművelendő kulcskompetenciáira irányul:

- a diákok digitális kompetenciái;
- információs műveltségének fejlesztése;
- az információ létrehozása, keresése, kritikus és etikus felhasználása.

Ezeknek a készségeknek a kifejlesztésére vonatkozó ismeretek adják a könyvtárostánár osztatlan mesterképzés tartalmának gerincét. Áttekintve a NAT-ban megjelenő tantárgyak tartalmát, nem túlzás kimondanunk, hogy az iskola pedagógiai programja megvalósításának feltétele

- a naprakész ismeretekkel rendelkező elhivatott könyvtárostánár;
- a korszerű, hagyományos és digitális információkat is szolgáltató iskolai könyvtár;
- a megfelelően kidolgozott könyvtár-pedagógiai program.

Mindezen feladatok ellátására készít fel az induló könyvtárostánár osztatlan tanárképzési szak mind tananyagában, mind módszertanában.

### 3.1 A KÖNYVTÁROSTANÁR-KÉPZÉS INDÍTÁSA AZ ELTE BTK KÖNYVTÁR- ÉS INFORMÁCIÓTUDOMÁNYI INTÉZETÉBEN

A munkaerő-piaci igények és a képzési portfólió szélesítése egyaránt megkívánta, hogy az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézete indítsa az új képzést. Ismert tény, hogy a könyvtárak 42%-a iskolai könyvtár, és az itt dolgozók, vagy ide pályázók a jogszabályi változások következtében erősen motiváltak a könyvtárostánár szak elvégzésére. Az új képzéstől hallgatói létszámnövekedést, a különböző szakok termékenyítő egymásra hatását, lehetőségeink bővülését és egy, az intézet tevékenységével továbbra is megelégedett szakmai környezet kialakulását várjuk. Reményeink szerint a leendő kétszakos tanárképzésben végzett hallgatóink annak a szakkönyvtárakban, de más könyvtártípusokban dolgozók által megfogalmazott igénynek is megfelelnek majd, mely egy második szak tárgyi ismeretét is megköveteli, elsősorban a tájékoztató és feldolgozó munkakörben dolgozó kollégáktól.

A képzés előkészítése érdekében együttműködést alakítottunk ki a Könyvtárostánárok Egyesületével, és a 2014. május 6-án megrendezett MLS3 hallgatói konferenciának is volt egy Könyvtárostánár-képzés aktualitásai c. szekciója.

A jogszabályban meghatározottak szerint a végzettség elnevezése: *Okleveles könyvtárostánár (Teacher of Library and Information Science)*. A képzési idő: *10 félév*, az oklevél megszerzéséhez *300 kredit* szükséges (az adott szakon a vonatkozó KKK szerint). A felkínált tanórák (kontaktórák) száma: 2050 + összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (1200 óra).

### 3.2 A KÉPZÉS TARTALMA

A tanulmányunk címében jelzett kihívások természetesen módon eredeztethetők a könyvtárostánári pálya kettősségéből, a képzés újszerűségéből, de az akkreditációs anyag elkészítése is számos további nehézséget tartogatott.

Komoly kreativitást és harmonizációt igényelt a könyvtárostánár szak képzési és kimeneti követelményeinek tematikává alakítása. Az általános megoldáshoz nyúltunk, amikor tantárgyblokkokat alakítottunk ki, és egy táblázatban (*1. táblázat*) összegeztük a hozzájuk tartozó tanegységeket. Ezzel a módszerrel nemcsak a KKK-ban megjelölt feladatok meglétét szemléltethetjük, hanem a szaktárgyi modul tantárgyainak tematikus összetartozását is.

1. táblázat: A könyvtárostánár szak tantárgyblokkjai és tanegységei

Tantárgyblokk neve	A tantárgyblokkok tanegységei
Művelődéstörténet	Írás-, könyv- és sajtótörténet
	Az iskolai könyvtárak története
Kommunikáció és informatika alapjai	Kommunikáció és informatika alapjai

Kutatásmódszertan	Kutatásmódszertan
Könyvtár- és információ-gazdaságtan	Közgyűjteményi ismeretek
	Dokumentumismeret, gyűjteményszervezés az iskolai könyvtárban 1–2.
	Gyermekkönyvtári ismeretek
Információfeldolgozás	Dokumentumleírás 1–2.
	Számítógépes formai feltárás, metaadatrendszerek
	Osztályozás, információkereső nyelvek 1–2.
	Számítógépes tartalomfeltárás
	A szellemi munka technikája. Szerzői jog
Olvasásismeret	Olvasápszichológia
	Olvasásszociológia, olvasáspedagógia
	Gyermek- és ifjúsági irodalom
Könyvtári menedzsment	A könyvtári menedzsment alapjai
	Együttműködés és marketing az iskolai könyvtárban
	Szolgáltatásmenedzsment, minőségirányítási program
	Kistéleplési könyvtári ellátás
Tájékoztatás és információforrások	Tájékoztatás 1–2.
	Pedagógiai információs források és rendszerek
Információs rendszerek	Adatbázis-építés és -kezelés lehetőségei, a szolgáltatások adaptálása
	Információelmélet, információs műveltség
	Integrált könyvtári rendszerek az iskolai könyvtárban
	Online közösségfejlesztés, e-learning
	Infokommunikációs rendszerek és kompetenciák
Könyvtár-pedagógiai és iskolai kompetenciák	Könyvtár-pedagógia
	A könyvtár-pedagógiai munka módszertana
	Képességfejlesztő pedagógia a könyvtárban
	Könyvtárhasználati órák, használóképzés
Kötelezően szabadon választható ismeretek	Speciálkollégium 1–2.
Szakmódszertan	Közösségi programok szervezése
	Tantárgy-pedagógia, tananyagszervezés, értékelés
	Tanítás-tanulás sajátosságai a könyvtárban
	Tehetséggondozás az iskolai könyvtárban

A tantárgyblokkokban és tanegységekben megjelennek a tanári kompetenciák, a tanári tevékenység gyakorlásához szükséges tantárgy-specifikus szakdidaktikai tudás, képességek és attitűdök; a szakhoz kapcsolódó tantárgya(ka)t, műveltségi területet alapozó szakterületi ismeretkörök. A képzés tárgyai három szinten jelennek meg:

- alapozó ismeretek,
- szakmai törzsanyag,
- differenciált szakmai ismeretek.

Az 1. táblázatban helyet kaptak a könyvtárostanár szak speciális szak módszertani ismeretkörei; a rokon tantárgyak, valamint a műveltségi területek rendszerének átfogó, integráló kérdései; illetve a gyakorlatok követelményei.

#### 4. SZAKMAI GYAKORLATOK A KÖNYVTÁROSTANÁR-KÉPZÉSBEN

Az akkreditációs dokumentumok kidolgozása során kiemelt figyelmet fordítottunk a szakmai gyakorlatok helyszíneinek kiválasztására. Az ELTE tanári mesterképzéseiben iskolai gyakorlólékhelyként részt vesz az öt gyakorlóiskolája (ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, ELTE Gyakorló Általános Iskola), valamint a korábbi rendszerű tanári képzésben együttműködési szerződés alapján további, csaknem 150 budapesti és vidéki iskola, melyek közül az ELTE Könyvtár- és Információtudományi Intézete 11 partnerintézmény bevonását tervezi.

Az iskolák kijelölésénél meghatározó szempont volt a könyvtárosok, könyvtárostanárok létszáma és szakképzettsége, valamint a könyvtárhasználati órák száma és minősége. Törekedtünk arra, hogy a hallgatók a magyar iskolai könyvtárakban használt integrált könyvtári rendszerek közül minél többel megismerkedhessenek a gyakorlatban, ezáltal segítve a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelést. A lehetséges gyakorlólékhelyekre, a kapcsolatfelvételt és a fogadókészség visszajelzését követően, elektronikus kérdőívet küldtünk, mely részletes adatokat kért az iskolák könyvtáraitól és könyvtárosainak számáról, képzettségéről. A kitöltött kérdőívek alapján pontos képet kaphattunk arról, hogy mely intézmény milyen feltételekkel tudja fogadni hallgatóinkat, milyen lehetőséget és háttérrel képes biztosítani a gyakorlatok valóban hasznos elvégzéséhez.

A könyvtárhasználati képzés befogadó tárgyai az informatika, a magyar nyelv és irodalom, valamint az osztályfőnöki nevelés az általános és a középiskolákban is. A naprakész ismeretanyag elsajátítása (mint például a forráshasználat, melynek mind etikai, szerzői jogi, mind gyakorlati alkalmazása fontos) csak jól felszerelt, gazdag, tervszerűen gyarapított könyvtárban, szakképzett könyvtárostanár mellett képzelhető el.

A 2. táblázatban összesítettük a 11 potenciális partnerintézmény legfontosabb adatait, melyeket figyelembe vettünk a gyakorlólékhelyek kiválasztásakor.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Az iskolák adatait az akkreditációs folyamat lezárulásáig bizalmasan kezeljük, ezért nevüket a táblázat első sorában sorszámmal helyettesítettük.



2. táblázat: Partnerintézményeink számokban

	<b>A szolgál- dó közönség létszáma</b>	<b>Könyvtáros (teljes/rész munkaidő)</b>	<b>Dokumen- tumok száma</b>	<b>Integrált könyvtári rendszer</b>	<b>Könyvtár- használati órák száma évenként</b>
1.	650	1/1	25 000	Köztéka	80
2.	1320	1/1	55 000	Szikla21	15
3.	807	2	34 000	Szirén	12
4.	660	2	17 000	Szirén	40
5.	680	1/2	40 000	Szirén	35
6.	820	2/1	27 000	Szirén	120
7.	530	2	30 000	Szikla21	85
8.	680	2	28 000	Szikla21	70
9.	750	1/2	27 000	Szirén	50
10.	650	1	30 000	Szirén	70
11.	710	2	38 000	Huntéka	110

A szolgáló közönség létszáma összesítve mutatja a diákok és tanáraik létszámát, hiszen az iskolai könyvtárak felhasználói a pedagógusok is, számukra szintén biztosítani kell a munkájukhoz szükséges dokumentumokat és megfelelő szolgáltatásokat. A könyvtárosok létszámánál fontos volt, hogy legyen legalább egy főállású, teljes munkaidőben foglalkoztatott kolléga, aki a könyvtáros szakirányú végzettség mellett rendelkezik pedagógusvégzettséggel is. A dokumentumok száma a könyvtári állomány nagyságát mutatja, itt nem kértünk külön adatokat a különböző dokumentumtípusokra, azonban az országos átlaghoz viszonyítva rendkívül magas eredményeket kaptunk. Az iskolai könyvtárak jellemzően a kisebb könyvtárak által kedvelt integrált könyvtári rendszereket használják, a választott partnerintézmények kínálatában közülük szinte valamennyi megtalálható, úgymint a Szirén, a Szikla21 és a Huntéka, mely rendszerekkel hallgatóink előzetesen már a képzés során is megismerkedhetnek. A szakmai gyakorlatok szempontjából legfontosabb kérdés a könyvtárhasználati órák száma volt. Noha a könyvtárhasználat része a magyar nyelv és irodalomnak, valamint az informatikának, országsszerte nem minden iskolában tartják ezeket a foglalkozásokat könyvtárostanárok. Ezért olyan partneriskolákat kellett keresnünk, ahol viszonylag magas számban vannak ilyen órák a könyvtárosok vezetése mellett.

Összességében elmondható, hogy a 11 partneriskola könyvtárában jellemzően 2 könyvtárostanárt foglalkoztatnak, a könyvtárak dokumentumállománya kiemelkedően magas az országos átlaghoz viszonyítva. A könyvtárak harmadában legalább 7 számítógép áll a diákok rendelkezésére a könyvtáros munkaállomása mellett. Az internethez való hozzáférés minden intézményben biztosított. A könyvtárakban igyekeznek a teret megfelelően kihasználni, rendszeresen a szakmai, valamint a szabadidős foglalkozások.

Így ezek az intézmények tökéletes helyszínek a könyvtárostanárra mesterképzés szakmai gyakorlatai számára, ahol hallgatóink el tudják mélyíteni a képzés során elsajátítandó kompetenciákat.

## 5. A KÖNYVTÁROSTANÁR-KÉPZÉS SORÁN ELSAJÁTÍTANDÓ KOMPETENCIATERÜLETEK

A könyvtárostanárra-képzés elindításának egyik elengedhetetlen feltétele a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottsághoz benyújtott szakindítási kérelem összeállítása, a bizottság által, valamint a szak képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott szempontoknak megfelelően. A kérelem részeként, az I.1-es „Tantárgyi programok, tantárgyleírások” című alfejezet kidolgozásakor ésszerű megoldást kerestünk a következő kérdésekre.

- A tantárgyleírásokban miként lehet tömören, mégis informatív és egységes formában megadni azt, hogy az egyes tárgyak mely szakmai, illetve tanári kompetenciák kialakításában nyújtanak segítséget?
- Hogyan lehet kiküszöbölni a nagy, átfogó kompetenciaterületek között tapasztalható párhuzamosságokat?
- Milyen módon lehet bemutatni az egyes kompetenciák közti összefüggéseket?
- Miként biztosítható az, hogy valamennyi kialakítandó kompetencia fejlesztése megvalósuljon a tantárgyi programokban?

A tanárképzésben és a szakterületi modulban megszerzendő kompetenciákat a 8/2013. EMMI rendelet 2. és 3. melléklete ismerteti, közel 10 oldalon. A hosszú és részletes követelményeket látva bizonyossá vált számunkra, hogy a tantárgyleírásokban ebben a formában és terjedelemben nem lehet visszaadni mindazokat a kompetenciákat, amelyek az egyes tárgyakhoz kapcsolódnak. A kompetenciák változatlan módon történő feltüntetésével több esetben az a paradox helyzet alakult volna ki, hogy a leírásokban hosszabb lett volna a kompetenciák felsorolása, mint a tárgy elsajátítandó ismeretanyagának az ismertetése. Ennek elkerüléséhez és a fenti kérdések megválaszolásához elsőként a szakterületi modulban megszerzendő, alább felsorolt 8 kompetenciaterületet tekintettük át, majd az egyes területek újraértelmezésével és differenciálásával egy 41 szakmai kompetenciából álló, új kompetenciastruktúrát hoztunk létre, melynek valamennyi eleméhez az azonosíthatóság érdekében betűből és számból álló kódot rendeltünk hozzá. A 8 kompetenciaterület a következő:

1. A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakításának segítése, fejlesztése
3. Szaktudományi, szakmódszertani és szaktárgyi tudás
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulási folyamat támogatása, szervezése és irányítása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
7. A szakmai együttműködés és a kommunikáció
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésre

A 3. táblázatban az új kompetenciastruktúra egy része, az első kompetenciaterület kódolt kompetenciái láthatók, melyek a szaktárgyi modul tantárgyaihoz kapcsolódnak.

3. táblázat: A könyvtárostanári szakterületi tudása, készségei, képességei kompetenciaterület kódolt kompetenciái

<b>A könyvtárostanári szakterületi tudása, készségei, képességei</b>	<b>Jelölése</b>
<b>1. A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése terén</b>	
Képes a tanulók információs és kommunikációs képességének kialakítására, fejlesztésére.	<b>KT1</b>
Törekszik az információs társadalomban eligazodni tudó kritikus gondolkodásmód kialakítására.	<b>KT2</b>
Tudatos érték közvetítést vállal (humanizmus, béke, haza, nemzet, szabadság, demokrácia, szolidaritás, kulturális pluralizmus, nemzeti kultúra, környezetvédelem), harcol az értékek rombolásával (fajgyűlölet, militarizmus, kultúraellenesség, kulturális monopólium, egyéni és kollektív jogok megsértése, a természeti környezet tönkretétele) szemben.	<b>KT3</b>
Világnézeti és politikai elfogulatlanság, tolerancia jellemzi.	<b>KT4</b>
Törekszik a globális szemléletmód, a nemzeti és európai identitástudat kialakítására, továbbá a tanulókat önálló véleményalkotásra ösztönzi.	<b>KT5</b>
Támogatja és tiszteletben tartja a tanulók nemzeti, európai, etnikai, vallási, illetve lokális azonosságtudatát, kulturális identitását, annak megőrzését.	<b>KT6</b>

A szakterületi kompetenciák komplexitása különböző mértékű. A nyolc terület közül akadt olyan, amelyen belül csak két önálló kompetenciát különböztettünk meg (2. kompetenciaterület), de előfordult olyan összetett terület is (3. kompetenciaterület), amelyen belül tíz különféle kompetencia elhatárolására is lehetőség nyílt. A 4. táblázat középső oszlopa azt mutatja be, hogy az egyes kompetenciaterületeken belül hány önálló kompetenciát állapítottunk meg.

4. táblázat: A szakterületi kompetenciák megoszlása a nyolc kompetenciaterület között

A könyvtárostánár szakterületi tudása, készségei, képességei	Kompetenciák száma	Jelölése
A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	6	KT1–KT6
Tanulói csoportok, közösségek alakításának segítése, fejlesztése	2	KT7–KT8
Szaktudományi, szakmódszertani és szaktárgyi tudás	10	KT9–KT18
A pedagógiai folyamat tervezése	6	KT19–KT24
A tanulási folyamat támogatása, szervezése és irányítása	3	KT25–KT27
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	5	KT28–KT32
A szakmai együttműködés és a kommunikáció	5	KT33–KT37
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésre	4	KT38–KT41

A kompetenciaterületek differenciálásának és kódolásának célszerűségét hangsúlyozza Falus Iván és Kimmel Magdolna *A portfólió* című kötete (FALUS–KIMMEL 2003: 60–62) is, melyben az általunk alkalmazott eljáráshoz hasonló módszert ismertetnek a tanárjelöltek által készített portfólióval kapcsolatban. Eszerint a portfólióban a tanárjelöltnak dokumentálnia kell a gyakorlati képzéssel kapcsolatos ismereteit, valamint tanári kompetenciái fejlődését. A követelmények leírására az Egyesült Államokban az „Új Államközi Tanári Értékelési és Támogatási Konzorcium” (INTASC) tanári sztenderdeket dolgozott ki, amelyek összegzik mindazt az elméleti és gyakorlati tudást, amellyel egy tanárnak rendelkeznie kell. A hallgatók munkájának segítése érdekében a tanulmány szerzői a túlságosan általánosan és átfogóan megfogalmazott sztenderdeket elemekre bontották, majd az egyes elemekhez rendelték hozzá az elsajátítás bizonyítékául szolgáló indikátorokat.

A tanárképzésben megszerezhető kompetenciaterületek esetében, az *ismeretek – képességek – attitűdök* hármas egységet figyelembe véve, az általunk kialakított módszert alkalmazva 52 önálló kompetenciát állapítottunk meg (TF1–TF52). Az 5. táblázat az első kompetenciaterület kódolt önálló kompetenciáit mutatja be.<sup>2</sup>

2A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottsághoz benyújtott szakindítási kérelemben a pedagógiai-pszichológiai modul kurzusainak tantárgyleírásaiban nem alkalmaztuk az új kompetenciastruktúrát és kódolást. A modul leírásait egységesen az ELTE Tanárképző Központja felkérésére az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara készítette el.

5. táblázat: A tanárképzésben megszerezhető első kompetenciaterület kódolt kompetenciái

A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek	Jelölése
<b>1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén</b>	
A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a personalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartás-problémák okairól, a gyermeknevelés, a tehetséggondozás és az egészségfejlesztés módszereiről.	TF1
Ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során fejlesztendő speciális kompetenciákat, ezek fejlesztésének és diagnosztikus mérésének módszereit.	TF2
Tisztában van a szaktárgynak a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepével, lehetőségeivel.	TF3
Képes reális képet kialakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről.	TF4
Képes tapasztalt kollégák, mentorok segítségével a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését, az egészséges életvitel kialakítását.	TF5
Képes a különböző adottságokkal, képességekkel, illetve előzetes tudással rendelkező tanulók tanulásának, fejlesztésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére és alkalmazására, a pályaeorientáció segítésére.	TF6
Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	TF7
Képes a szaktárgyában rejlő személyiségfejlesztési lehetőségeket kihasználni, a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is.	TF8

Az átfogó kompetenciaterületek elemzését és felbontását követően a 6. táblázatban összefoglalt módon összegezhető az általunk meghatározott 52 tanári kompetencia kompetenciaterületek közötti megoszlása.

6. táblázat: A tanári kompetenciák megoszlása a nyolc kompetenciaterület között

A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek	Kompetenciák száma	Jelölése
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	8	TF1–TF8
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	7	TF9–TF15
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás	9	TF16–TF24
A pedagógiai folyamat tervezése	4	TF25–TF28
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	9	TF29–TF37
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	3	TF38–TF40
A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás	10	TF41–TF50
Az autonómia és a felelősségvállalás	2	TF51–TF52

## 6. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban kísérletet tettünk arra, hogy felvázoljuk a könyvtárostanárok számára kialakított képzetek történeti fejlődésánát, változó tartalmát, illetve a könyvtárhasználati ismeretek helyét a közismereti tárgyak rendszerében. Körvonalaztuk az osztatlan tanárképzésben megvalósuló szak létesítésére és tartalmára vonatkozó jogszabályi háttérrel, az iskolai könyvtárak változó szerepét és feladatait, helyét az iskola pedagógiai programjában.

A tanárképzésben és a szakterületi modulban megszerezhető kompetenciák újraértelmezése és kódrendszere elsősorban a tárgyleírások elkészítésekor nyújtott nagy segítséget. Az így kialakított új kompetenciastruktúra lehetővé tette, hogy a leírásokban tömör, ugyanakkor informatív módon mutassuk be a tantárgyak által kialakítandó kompetenciákat. A kompetenciák összefüggéseinek feltárásával pedig sikerült megszüntetni a kompetenciaterületek közti párhuzamosságokat és biztosítani azt, hogy valamennyi kialakítandó kompetencia fejlesztése megvalósuljon a tantárgyi programokban. Módszerünk általánosítható és adaptálható, így más tanári szakok, oktatási programok áttekintéséhez, valamint akkreditációs dokumentumok elkészítéséhez is felhasználható.

Az elkészített osztatlan könyvtárostanárré program megfelel a kor követelményeinek, a végzett hallgatók segítségével megvalósítható a NAT-ban leírt kompetenciák fejlesztése, az iskola pedagógiai programjának teljesülése és ennek segítése. A tanulói kompetenciák fejlesztéséhez hatékonyan járul hozzá a gyakorlati helyek tudatos kiválasztása, valamint a Könyvtárostanárok Egyesületével kiépített szoros együttműködés.

## HIVATKOZÁSOK

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=158734.254089](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158734.254089) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)
- BALOGH M. (1994): Könyvtáros? Tanár? Könyvtárostanárr! In: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 3(6), 37–45.
- BARÁTNÉ HAJDU Á. (2011): A könyvtárpedagógia-tanár MA és a zenei könyvtárosképzés tapasztalatai. In: SEBESTYÉN GY. – HABÓK L. – NEMES L. (szerk.): *II. Master of Library and Information Science konferencia*. 2009. szeptember 24–25., Budapest, ELTE. Konferenciakötet. ELTE BTK Könyvtártudományi Szakos Hallgatói Érdekképviselő, Budapest. 40–46.
- BARÁTNÉ HAJDU Á. – Cs. BOGYÓ K. (2011): A portfólió mint a könyvtárpedagógia-tanár MA képzés hallgatói szintézise. In: BENCÉNÉ FEKETE A. (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 53–61.
- BARÁTNÉ HAJDU Á. – PATKÓSNÉ HANESZ A. (2011): A speciális kollégiumok szerepe a könyvtárpedagógia-tanár képzésben. In: BENCÉNÉ FEKETE A. (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 62–68.
- BONDOR E. (2007): *Az okleveles könyvtárpedagógia-tanár második tanár szak indításának támogatása*. Kézirat. Budapest. 1 p.
- DOLINAY GY. (1875): Az iskolai és népkönyvtárak kérdése. *Néptanítók Lapja*, 8(9), 140.
- DOLINAY GY. (1879): Könyvet a népnek! In: *Az iskolai és népkönyvtárak kérdése*. Szerzői kiadás, Budapest. 12–16.
- FALUS I. – KIMMEL M. (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadó, Budapest. 102.
- Oktatási és Kulturális Közlöny (2012). IV, 22.* 3401. <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)
- SZABÓKI GY. N. (1963): Adatok a népiskolai ifjúsági könyvtárak történetének kezdetéhez: 1868–1902. In: *Az Országos Pedagógiai Könyvtár Évkönyve, 1961*. OPKM, Budapest. 115–122.
- SZANÁDI Cs. (2010): *A könyvtárpedagógia-tanár első tanári szakként (is) való meghirdetésének szükségességéről. Könyvtárostánárok Egyesületének véleménye a 15/2006-os OM rendelet módosításához*. Budapest. 1 p. [http://www.ktep.hu/sites/default/files/KKK\\_KTE\\_velemeney.pdf](http://www.ktep.hu/sites/default/files/KKK_KTE_velemeney.pdf) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)
- SZERAFINNÉ SZABOLCSI Á. (2005): Ifjúsági könyvtárak és olvasmányok 1920–1940 között. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 7(1), 30–38.

BARÁTNÉ HAJDU ÁGNES az ELTE BTK Könyvtártudományi Tanszékének vezetője, a Magyar Könyvtárosok Egyesületének alelnöke, az Egyetemes Tizedes Osztályozás kiadói testületének, valamint az ISKO (*International Society for Knowledge Organization*) nemzetközi osztályozásméleti társaság tudományos tanácsadó tanácsának tagja. Kutatási területe: a tudásszervezés ismeretelméleti alapjai és az információ vizualizálása.

**BODA GÁBORNÉ KÖNTÖS NELLI** az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetének tanársegéde. A Magyar Könyvtárosok Egyesülete Bibliográfiai Szekciójának tagja. Kutatási területei: dokumentumleírás, integrált könyvtári rendszerek, könyvtári minőségmenedzsment, intézményi publikációs adattárak, online információforrások.

**NÉMETH KATALIN** egyetemi tanársegéd, az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetének oktatásfelelőse, a Magyar Könyvtárosok Egyesületének tagja. Kutatási területe: domonkos könyvkultúra, könyvtári menedzsment, ügyfélkapcsolat-menedzsment.



# MIT KUTAT A „TUDÓSTANÁR”?

## Oktatáspolitikai kontextus és empiria a kutatótanárrá válással kapcsolatban<sup>1</sup>

CHRAPPÁN MAGDOLNA

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

### ABSZTRAKT

Az elmúlt néhány évben Magyarországon is egyre nagyobb figyelem irányul a közoktatásban dolgozó tanárok innovációs potenciáljára, így az oktatási rendszer- és szervezetfejlesztések fókuszába került a tanárok szakmai felkészültsége, a folyamatos szakmai karbantartás és fejlesztés igénye. A Debreceni Egyetem csaknem három éve folyamatosan kutatja a pedagógusok továbbképzési szokásait. A 2011-es adatok még a korábbi, decentralizált iskolarendszer jellemzőit mutatják, a 2014-es adatfelvétel pedig a már centralizált, alapvetően állami irányítás alatt működő közoktatás állapotát jelzi. A feltáró jellegű kutatás céljai a következők voltak: felmérni a pedagógusok továbbképzési attitűdjeit; a kapott adatok alapján javaslatokat tenni a közoktatás-irányítás és saját intézményünk továbbképzési rendszerének átalakítására; egyetemünkön nemrég újtárra indított, a közoktatási kutatásokra és a gyakorló pedagógusokra fókuszáló PhD-program tematikai fejlesztésére.

### 1. BEVEZETÉS

A téma látszólag az úgynevezett pedagógus-életpályamodell bevezetésekor került a szakmai diskurzusok homlokterébe, valójában azonban több vonulata is van a kutatótanár-kutatásnak. Egyrészt a több évtized (-század) előtti tanártípus, amelyre sokan nosztalgikusan gondolnak a mára teljesen megváltozott oktatási kontextusban, másrészt a modern kutatásalapú oktatásban nélkülözhetetlen tanártípus: a kutatási eredményekre támaszkodó és/vagy kutatásokat végző tanár (következésképp a kutatásalapú tanárképzés) egyaránt kiindulási pontja a kutatótanárságnak.

A kutatótanári lét egyfelől közoktatási státusz, hiszen ez az életpályamodell szerinti karriercsúcs, másfelől azonban attitűd, habitus kérdése is, függetlenül a formális státusz megszerzésétől. Kérdés, hogy minden kutatótanár, akinek megvan erről a kinevezési okmánya, kutatótanár-e a pedagógiai ethosz tekintetében. Erre nem lehetséges válaszolni addig, amíg nincsenek ténylegesen, a szó jogszabályi értelmében kutatótanárok a pályán, 2014 végén pedig még nincsenek.

---

<sup>1</sup> A tanulmány elkészítését a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 *Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-alföldi régióban (SZAKTÁRNET)* projekt támogatta.

Ebben az írásban szeretnénk összefoglalni a kutatótanár státuszának történeti hátterét és karaktertípusait, bemutatjuk azokat az empirikus adatokat, amelyeket több éve gyűjtünk<sup>2</sup> és részben már publikáltuk korábban (CHRAPPÁN–PUSZTAI 2014; CHRAPPÁN 2012), továbbá az új adatfelvételek eredményeit is, amelyek már egy kis bepillantást engednek az életpályamodell bevezetése, mi több, az első minősítési kör, az első éles portfóliófeltöltési roham utáni pedagógusvéleményekbe.

A Debreceni Egyetem csaknem három éve folyamatosan kutatja a pedagógusok továbbképzési szokásait: 2011 őszén és 2014 tavaszán 1400 fős kérdőíves felmérést készítettünk, amit 2014. nyár elején egy, a pedagógus-életpályamodell hatására vonatkozó kérdésblokkal kiegészített felméréssel folytattunk. Utóbbi vizsgálat egy kisebb elemszámú mintát jelentett, ám a trendek felmérésére és a nagymintás vizsgálat előkészítésére tökéletesen alkalmas volt. A 2011-es adatok még a korábbi, decentralizált iskolarendszer jellemzőit mutatják, a 2014-es adatfelvétel pedig a már centralizált, alapvetően állami irányítás alatt működő közoktatás állapotát jelzi.

A kutatás kiemelt célja volt annak kiderítése, a pedagógusok mennyire ambicionálják a kutatótanárrá válást, hajlandóak-e bekapcsolódni doktori képzésbe, illetve közoktatási kutatási tevékenységben részt venni.

Az eredmények részben megerősítik a korábbi pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos kutatásokat, a tanárok kutatási ambícióival és tudományos karrierjével kapcsolatban azonban új eredményeket produkáltak. Az adatok jellegzetes életkori és kutatási ambíciókkal rendelkező klasztereket mutatnak, ami jelenlegi témánk szempontjából mind a felsőoktatási intézmények, mind pedig az oktatáspolitikai döntéshozók számára tanulsággal járhat.

## 2. A MAI TIPOLÓGIA

Mielőtt áttekintenénk a régebbi múlt történeti hátterét, induljunk a tegnaptól és jussunk el a máig. A kutatótanár, tudóstánár kifejezés előtt nem illették jelzővel a tanárok azon csoportját, akik tudományosabb ambíciókat is dédelgettek, mint amit egy iskola napi rutinja során megvalósíthatnak. Sok tanár áltatja magát azzal, hogy a szaktudományos oktatás során ő úgy általában a tudománnyal foglalkozik, ami persze meglehetősen távol áll az igazságtól, e kijelentést axiómaként is kezelhetjük. Azok a tanárok, akik valóban a tudománnyal kívántak foglalkozni, mentek és foglalkoztak vele, tették ezt többféle módon: részt vettek egyszerűbb (értsd: komolyabb infrastruktúrát nem igénylő) tudományos megfigyelésekben, kísérletekben, írtak cikkeket, tanulmányokat, folytattak többé vagy kevésbé tudományos relevanciájú saját kutatásokat. Esetleg doktori fokozatot szereztek valamelyik egyetemen. Néhányan közülük, elsősorban a régóta pályán lévő, nagyhírű,

2A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézete, illetve a Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Programja különböző kutatási projekteket valósított meg az elmúlt években és folytat jelenleg is. Ezek támogatója a korábban említett Szaktárnet pályázat mellett 2011-ben a TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0001 *RE-PE-T-HA Regionális Pedagógusképző és -továbbképző Hálózat és Adatbázis az Észak-alföldi Régióban* projektje is.

leginkább iskolafejlesztéssel foglalkozó tanáregyeniségek eljutottak a kandidátusságig, olykor az akadémiai doktori fokozatig.<sup>3</sup> A tudományos ambíció, az érdeklődés és a lehetőség is adott volt mindig a tanárok számára a különféle címek, fokozatok megszerzésére, a pedagógusok nagy társadalmán belüli arányuk azonban nemigen tért el a jelenlegi arányoktól.

## 2.1 DOKTOROK A TANTESTÜLETEKBEN, AVAGY A DR. UNIV. MINT A KUTATÓTANÁR ELŐZMÉNYE

Úgy véljük, az életpályamodell tehát valójában nem új ötletet vagy jelentős karrierinnovációt hozott, inkább a korábban is létező ambíciókat, szándékokat öltöztette új, és megítélésünk szerint tetszetős köntösbe. Komoly neveléstörténeti kutatómunkát igényelne annak feltárása, hogy az 1940-es évektől az 1990-es évekig hány doktori fokozattal rendelkező tanár tanított a magyar iskolákban, és címük milyen szakterületről származik. Témánk szempontjából a pontos adatok kevésbé fontosak, átfogó adatsort erről nem találni, aminek egyik oka az lehet, hogy a doktori cím semmiféle munkajogi, besorolási relevanciával nem rendelkezett, csupán a tanárok szakmai ambícióit és presztízsigényét jelezte. Bizonyos pozíciókban (vezetőtanár, intézményvezető, szakmai szolgáltatók és szervezetek vezetői) talán gyakoribb volt a doktori cím, de a közoktatási intézményekben legfeljebb az innovációs potenciál szempontjából volt fontos mutatószám. Az egyetemi centrumok közelében lévő iskolák pedagógusai esetében valószínűleg magasabb volt az arány, hisz a dr. univ. az egyetemmel való állandó szakmai kapcsolat és formális feltételek (nyelvvizsga, doktori szigorlat, disszertáció) teljesítése után volt megszerzhető. A feltételek sokkal enyhébbek voltak, mint a PhD fokozat megszerzésénél, hisz semmilyen képzési kötelezettség nem létezett, a kellően motivált és szakmailag alkalmas tanárok a témavezetővel való tutorális kapcsolat révén vezetődték el a doktori címhez. Az 1993. évi felsőoktatási törvény után bekövetkezett változások (a dr. univ. cím és a kandidátusi fokozat megszüntetése és a PhD egyetlen tudományos fokozatként való elismerése) jószerével meg is szüntették ezt a gyakorlatot.

A doktori képzéseknél előírt 3 év és azt követő fokozatszerzés a nemzetközi elismertségnek és a szakmai elvárásoknak ugyan jót tett, de a közoktatáson túlmutató ambíciókat egyébként nem ápoló tanárok számára érdektelenné tette a programokba való bekapcsolódást. Az egyéni forma és az ideig-óráig létező átminősítési rendszer is leginkább azoknak kedvezett, akik számára munkahelyi elvárások miatt egzisztenciális kényszer volt a PhD fokozat megszerzése, viszont nem volt 4-5 év és energia a teljesen új kutatási téma és disszertáció felépítésére. Témánk szempontjából nem érdektelen az a tapasztalati tény, hogy e tekintetben éppen a pedagógusképzés egyik legfontosabb szegmensének képviselői, a szak módszertant oktatók voltak a legnagyobb bajban: beszorultak a dr. univ. cím és a PhD fokozat közé, egyszerűen azért, mert vagy a neveléstudományi doktori programok,

<sup>3</sup> Az elmúlt jó néhány évtized során egyetlen aktív akadémiai doktor dolgozott néhány évig középiskolában: Gáspár László.

vagy a diszciplináris programok voltak elérhetetlenek, tematikusan megközelíthetetlenek számukra, hisz a szakmódszertan az interdiszciplinaritás mezsgyéjén állt, ami a tudomány szempontjából mindig is egyfajta senki földje volt. Magyarországon legalábbis.

Ennek az átalakulásnak a beszédes adatait olvashatjuk ki egy 2008-as tanulmányból (*Mire jó, mennyire jó a magyar PhD?*), amelyben a PhD fokozattal történő elhelyezkedési területek között a közoktatás meg sem jelenik. 2002-ben 3,7%, 2006-ban 4,5% helyezkedett el az úgynevezett *egyéb* kategóriába tartozó területen. A közoktatási intézményeket e kutatásban csak ide sorolhatjuk, mert a többi megnevezett terület egyértelműen mást takar. Az iskolai elhelyezkedés aránya ennek a két adatnak csak töredéke lehet, azaz gyakorlatilag mérhetetlen (hibahatáron belüli) a PhD fokozattal a közoktatásban elhelyezkedők aránya.

## 2.2 NEM TUDÓS, KUTATÓ

A pedagógusok előmeneteli rendjéről szóló jogszabálytervezet, közismert nevén a pedagógus-életpályamodell (röviden PÉM) a kezdetekben egyenesen tudóstanárnak nevezte a kategóriát, egy jól azonosítható pillanatban azonban a terminológia a sokkal életszerűbb és kifejezőbb „kutatótanár” kifejezést kezdte alkalmazni. Botcsinálta etimologizálás volna arra utalni, hogy a „tudós” jelző a befejezettséget, a vágyott tudás nyilvánvaló és biztos birtoklását is sugallja, némileg ellentétben a „kutató” jelzővel, amely a folyamatra, a befejezetté sose váló tudás megszerzésének szándékára utal. Nem tudni, a jogalkotót vezette-e ilyesféle megfontolás, gyaníthatóan kevésbé, azt gondolom azonban, hogy jelentős koncepcionális, mondhatnók: filozófiai különbség van a tanár mint a kész, befejezett tudás birtokosa és a tanár mint kutató, a tudást kereső ember között. Kézenfekvő és pedagógiai közhelynek számító megállapítás, hogy a 21. század hatékony tanára csak és kizárólag ezzel az attitűddel képzelhető el, a tudásbirtoklásban tetszelgőket nagyon gyorsan ki tudja jőzanítani néhány érdeklődő tanítvány.

Az előzetes jogszabálytervezetekben, promóciós konferenciákon, szakmai rendezvényeken következetesen a tudóstanár kifejezést alkalmazták, mígnem az MTA akkori elnökének meglehetősen határozott megnyilvánulása után kutatótanárrá vált a tudóstanár. Pálinkás Józsefnek elvitatathatlan érdeme van abban, hogy a megfelelő kifejezés került a megfelelő helyre: „A tervezet tudóstanárnak nevezi azt a középiskolai tanárt, aki megszerzi a PhD fokozatot. Nálunk a több éve elhunyt, Nobel-díjjal kitüntetett kutatók érdemlik ki ezt az elnevezést, a PhD megszerzése pedig csupán a legelső lépcsőfok a tudományos pályán.”<sup>4</sup>

Azóta azért gyakran fel-felbukkan a tudóstanár kifejezés, kicsit összemosva a kutatótanár és tudóstanár jelentéstartományait. Ennek értelmezésébe vagy minősítésébe szükségtelen belemenni, a praxis szempontjából jelenleg a terminológiai megkülönböztetés irreleváns.

Nézzük ezek után, az általános és szakmai vélekedés kiket is tekint tudóstanárnak?

<sup>4</sup> FARKAS (2010) idézi Pálinkás Józsefet. Az interjúban az elnök több ponton is kritizálja a bevezetésre váró modellt, de csak a tudóstanárra vonatkozó kritika változtatott a végleges verzió.

### 3. KIK ŐK ÉS HOGYAN LESZNEK?

#### 3.1 TUDÓSTANÁRTÍPUSOK A KÖZÖS EMLÉKEZET SZERINT

Pálinkás József fentebb idézett mondata azt is sugallja, hogy a tudóstanárság megítélése nem valamiféle formális mérce, inkább az utódok, kollégák, a tudományos közösség feladata. Korábban ezt egyfajta narratív megközelítésnek tekintettük (CHRAPPÁN 2012: 58), s a különféle narrációk alapján többféle tudóstanártípust alakítottunk ki.

- *egyetemi oktatók, kutatók*, akiknek alaptevékenysége a tudomány, s akik maguk körül tudományos műhelyek, kutatási ágak, új tudományterületek kialakítására képesek, s tudásukat valamilyen, többnyire szervezett formában (egyetemen, kutatóintézetekben) adják tovább;
- tudóstanárnak nevezik azokat a *középfiskolai tanárokat*, akik (jellemzően a 19–20. század fordulóján) rendszeres kutatási és publikációs tevékenységet folytattak, leginkább az irodalom, történelem, etnográfia, olykor a természettudományok, biológia, geológia és más természettudományok területén;
- a tudományos közéletben inkább marginális, *lokálisan jelentős*, nagy hatású tanárok, akiket tudományos tevékenységük mellett/helyett inkább a helyi közösségben betöltött szerepük tesz elismertté;
- azok a kiváló tanáregyéniségek, akiket a tanítványok (akik többnyire jelentősen túlszárnyalják őket) tekintenek tudóstanárnak, és legfőbb jelentőségük a tehetséggondozásban, a tanítványok *tudományos pályára irányításában* rejlik.

Ezek a kategóriák az elmúlt évek szakirodalmi kutatásán alapulnak, amely során igyekeztünk általános képet kapni a gyakorlat tudóstanár-felfogásáról. Minden új kifejezésnek van valamiféle sajátos konnotációja, közbeszédbeli felfogása, amittől nem érdemes eltekinteni, érdemes azonban a mélyére ásni. A fentebb bemutatott kategóriákba tartoznak azok a tiszteletre méltó tudóstanártípusok, akiket a kollektív emlékezet őriz. Talán ezért is vonzódunk e kifejezéshez olyan nagyon, hisz a jelenlegi szakmai, oktatáspolitikai „véleményvezérek” mindegyikének van ilyen tanárélménye. Hiba volna ugyanakkor e tanárok kritika nélküli heroizálása, hisz a dolog lényegéből fakad, hogy az emlékezet többnyire a legjobb diákok emlékezete, a hallgatag többség véleménye gyakran alig ismert, s olykor talán nem is csengene egybe a többiekével: a mai értelemben vett pedagógiai hatékonyság tehát korántsem annyira egyértelmű (CHRAPPÁN 2010).

#### 3.2 CSAK GIMNÁZIUM

Az alcím kérdés is lehetne, valóban csak gimnáziumban képzeljük el a tudóstanárokat? Természetesen nem *csak*, de a tudóstanár a szakképzésben kevésbé, általános iskolában alig elképzelhető, óvodában pedig elképzelhetetlen. A legtöbb forrás arra utal, hogy

a klasszikus tudóstanár elsősorban gimnáziumokban, sőt, az erősen szelektív gimnáziumokban<sup>5</sup> tanított a múltban. A történet Eötvös Loránddal kezdődött, akire sokan és gyakran hivatkoznak e kérdéskörben, az 1892-es rektori beszédére. Manapság is zsinórmérték-ként tekintenek e beszédre,<sup>6</sup> és idézik a híres részt: „Képezzük őket tudósokká végre még azért, hogy nemzetünknek a tudomány terén munkásokat adjunk, mert bizony, az ezer év után, a melyet jól, rosszul e hazában töltöttünk, még sok itt a tenni való” (EÖTVÖS 1892). Ugyanakkor ebben a beszédben hangzik el az is, hogy döreség azt gondolni, hogy nem az a jó, ha a tanár nemcsak egy szakon mélyed el, hanem rokon tudományterületeken is, *horribile dictu* azt még esetleg tanítania is kell. Sommázva, Eötvös Loránd 120 éve elmondott beszéde a mai átlagos pedagógiai merészséggel mérve is idejétmúlt pedagógiailag. Ez nem Eötvös érdemeit kisebbiti, csupán rávilágít arra a tényre, hogy kontextusból kiszakítva értelmetlen lehet egy-egy mégoly bölcs kijelentés aktualizálása. Ennek a beszédnek a helye a neveléstörténetben van, hisz egy más kor más tanuló- és tanárpopulációjáról szól, más érték- és elvárásrendszerrel, más iskolai funkciórendszerrel. A tudóstanár annak a korának az ideáltípusa, amikor a népesség csekély része rendelkezett középiskolai érettségivel.<sup>7</sup> 1920-ban is mindössze 1,9% a teljes népességen belül. 2012-ben a teljes népesség 3,4%-a felsőoktatási intézménybe jár.<sup>8</sup> Ha a két adatot összevetjük, világosan kiderül, hogy a tudóstanár Eötvös Loránd általi felfogása nagyjából a mai egyetemi oktatókra vonatkozhat, és úgy már rendben is van.

A szakok, azaz a diszciplínák tudóstanárának igénye sok forrásból táplálkozik, kétségtelenül fontos szerepük lehet a tudományos utánpótlás nevelésében. Ez a feladat erősen kötődik a gimnáziumokhoz; a tervezett középiskolai profiltisztítás és a gimnáziumi létszámok szűkítése, továbbá a köznevelési törvény által deklarált felsőoktatási felkészítés, amihez gyakorlatilag csak a gimnázium a királyi út,<sup>9</sup> garantálja, hogy a kutatótanárokat alapvetően a gimnáziumokhoz allokálja a döntéshozói képzelet. Természetesen a lehetséges tevékenységpaletta sokkal szélesebb, szó sincs arról, hogy a kutatótanárt saját szaktudományához kívánják láncolni, de a civil képzelet és az akadémikus felkészítés erősödése (az osztatlan tanárképzésre való visszaállás után) ebbe az irányba tolja a kutatótanár közfelfogását.

A legnagyobb problémát az jelenti, hogy a diszciplínaorientált kutatótanár vajon milyen mértékben képes azoknak a tanulóknak az igényeit kielégíteni, akik a legjobb esetben jó képességűek, csak épp egy másik területen, rosszabb esetben nem annyira kiváló képességűek, esetleg nem is motiváltak? A gondolkodás e pontján felhorgad a gondolat, hogy ezek a kutatótanárok leginkább egy szűk, kiváló tanulópopulációra lesznek szabva

5 Többek között: GAZDA 2010, SZABÓ 2010.

6 A *Fizikai Szemle* 2010. 7–8. számában válogatást közölnek a beszédből és „Döntéshozóknak, »tanügyeseknek«, tanárképzéssel foglalkozóknak különösen ajánlja figyelmébe Papp Katalin.” 278.

7 Az adatok a Központi Statisztikai Hivatal *Mikrocenzus* 2006-os kiadványából származnak (KSH *Mikrocenzus* 2006)

8 EMMI 2013 és a KSH 2013 adataiból számítva.

9 Más intézménytípusokból vagy csak kerülő úton, vagy csak szűkített felsőoktatási szegmensbe lehet bejutni az alapképzésekre.

és természetesen sikerre ítélnék emiatt? Ez vélhetően nem kis feszültséget okoz majd a tantestületeken belül, de ennyire talán ne engedjünk teret a fantáziának.

Szó sincs ugyanis arról, hogy ez a fajta kutatótanár-értelmezés volna a pedagógiailag releváns.

### 3.3 A KARRIERMODELL – A PEDAGÓGUS-ELŐMENETELI RENDSZER

A pedagógus-életpályamodel<sup>10</sup> nem szab korlátokat: aki megfelel a minősítési rendszer szabta követelményeknek, és belefér a központilag meghatározott 1%-os kvótába, kutatótanárrá válhat. Nincs sem intézménytípus, sem szakképzettség szerinti prioritás, noha nyilvánvaló, hogy egyetemi (MA) oklevéllel (a doktori programokba való bekerülés feltétele) sokkal esélyesebbek a tanárok. Emellett sem speciális pedagógiai tevékenységet, sem különös pedagóguskompetenciákat nem rendelnek a kutatótanárhoz.

Nézzük a kutatótanárrá válás útjait az életpályamodel alapján!

1. táblázat: A pedagógus-életpályamodel fokozatainak áttekintése

	Fokozat neve:	Bemeneti feltételek
Nem kötelező fokozatok	Kutatótanár	- min. 14 év gyakorlat - 2. minősítő eljárás - PhD-fokozat vagy 1984 utáni dr. univ., - kutatási, publikációs tevékenység
	Mestertanár	- min. 14 év gyakorlat, - 2. minősítő eljárás
Kötelező fokozatok	Pedagógus 2	- min. 6 év gyakorlat a minősítő vizsga után, - 1. minősítő eljárás, - pedagógus szakvizsga
	Pedagógus 1	- 2 év gyakorlat, - minősítő vizsga
	gyakornok	- pedagógus oklevél

A kutatótanár fokozat két úton is elérhető: vagy mestertanári fokozata, vagy pedagógus 2. fokozata van valakinek, ha a bemeneti feltételeknek megfelel, megszerezheti a kutatótanári fokozatot. A feltételek között az eredeti jogszabályban nem szerepelt a dr. univ., ez már módosítással került be a lehetséges feltételek közé, ami egyrészt méltányolható könnyítés a 40-50 évesek generációjának (inkább utóbbinak, hisz 1993 után már nem lehetett egyetemi doktori címet szerezni). Ugyanakkor ez egyfajta helyzetbe hozását is jelenti az idősebb generációnak, hisz azoknak, akiknek már PhD fokozatuk van és tanárként dolgoznak, nagy valószínűséggel még legalább egy, de gyakran két fokozatot is el kell

10 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelethez a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény, köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

érnie a kutatótanári fokozatig. Ez a várakoztatás (a megfelelő gyakorlati évek számának megszerzése) előrevetíti annak a veszélyét, hogy a tényleges szakmaiteljesítmény-alapú és a szolgálati időre alapozó, bürokratikus előmeneteli modell keverése ahhoz vezet, hogy a fiatalabb és ambiciózusabb tanároknak nem lesz türelme kivárni a kutatótanári fokozat elérését. Mindannyian tudjuk ugyanis, hogy önmagában a pályán eltöltött idő sem nem erény, sem nem fejlesztő hatású. A pedagógus 2. fokozatban történő várakoztatásnak szakmai indoka nehezen található, sokkal inkább egy enyhén feudális hierarchia kialakítására alkalmas.

#### 4. A PEDAGÓGUSOK DOKTORI AMBÍCIÓI AZ ADATOK ALAPJÁN

Nézzük ezek után, a gyakorló pedagógusok hogyan vélekednek a folyamatos szakmai fejlődésről és a kutatótanárrá válás lehetőségeiről. A bevezetőben említettük, hogy két egymást követő pedagógus-kutatást folytattunk, amelyek közül az első lekérdézés 2011 őszén történt, a második, egyelőre kismintás lekérdézés pedig 2014 nyarán. A két időpont között történt két, a közoktatás és a pedagógus-karriertervek szempontjából döntő változás: 2013 januárjában vette át a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ az önkormányzatoktól az iskolák túlnyomó többségét (az óvodák települési önkormányzati fenntartásban maradtak), továbbá életbe lépett a pedagógus-életpályamodell, és megtörtént az első, inkább formális pedagógusminősítés.<sup>11</sup> Kutatótanári átsorolásokról még nem volt szó, mindössze a mestertanári fokozatba lehetett pályázni, nyilván a jogszabályalkotó az egyébként az egész minősítési rendszer kulcselemének számító mestertanári létszámot kívánja duzzasztani. Teszi ezt úgy, hogy a modell indulásakor mindenkit a rajtvonalra (pedagógus 1. fokozatba) kényszerítő rendszerbe belenyúlva megengedi, hogy akik racionális számítás szerint egyébként is megfelelnek a mestertanári követelményeknek, azok viszonylag gyorsan meg is kaphassák a fokozatot. Ez máris érezteti a forráshiány-feszültséget, hiszen sok iskolában szinte képtelenek megoldani az egy-két fő mestertanár kötelező óraszámcsökkentésével, illetve a jogszabály által előírt, egyéb szakmai tevékenységre felszabadítandó egy nap biztosításával<sup>12</sup> járó terheket. A kutatótanárokat majdan ugyanezek a kedvezmények illetik meg, cserébe kötelesek részt venni az egész minősítési modell működtetésében, és talán nem elrugaszkodás a valóságtól az a feltételezés, hogy a köznevelési rendszer kitüntetett, legmagasabb besorolású tagjaiként további feladatokban is elsősorban erre a rétegre számít majd a mindenkorai oktatási kormányzat.

Ezzel mintegy előrebocsátjuk, hogy a jelenlegi kutatási eredmények még elsősorban az ambícióról szólnak,<sup>13</sup> kevésbé annak mérlegeléséről, hogy a különféle kedvezmények

11 A 2014 tavaszi portfóliófeltöltésekkel és a 14 év tanítási gyakorlattal és szakvizsgával rendelkező pedagógusok rendkívüli pedagógus 2. fokozatba sorolásával.

12 A jogszabály szerint a mestertanár maximális heti óraszám 18, és egy napra a munkahelyén történő munkavégzés alól mentesíteni kell – 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 4. § (5)

13 A tanárok egyelőre az erőltetett menetben történő portfóliófeltöltések okozta mentális sokkot érzékelik, kevésbé a később várható feladatok mennyiségét.



mennyire jelentenek egyéb „kényszerelkötelezettségeket” a későbbiekben: azaz megéri-e a személyes ambíciók (akár tudományos, akár egyéb, nem rendszerszintű szakmai jellegűek) szempontjából a legmagasabb pedagógusfokozat megszerzése.

#### 4.1 A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Tanulmányunk elején említettük, hogy a kutatótanár-kutatás nemcsak az archaikus tudóstanárr-idea újjáéledése, hanem a kutatásalapú tanárképzés szükségessége miatt is fontos. Oktatásfejlesztési szempontból egyre inkább természetes és nélkülözhetetlen feltétellel válik az együttműködés az oktatáskutatók és a gyakorló tanárok között, sőt, kívánatos, hogy a tanárok maguk is részt vegyenek a kutatómunkában (amire hatékonyan fel kell készíteni őket, mindenekelőtt azonban meg kell találni azokat, akik hajlandóak és alkalmasak is erre a feladatra). Aktív bevonásuk, a kutatómunkára való felkészítésük jelentős erőforrás az oktatási innovációk számára, és komoly kockázata van annak, ha csak végrehajtókként kezelik őket (NIEMI 2008). Az elmúlt években egyre nagyobb figyelem vetül a közoktatásban dolgozó tanárok innovációs potenciáljára. A figyelmet a gyakran idézett McKinsey-jelentések (MCKINSEY REPORT 2007, 2010) irányították a kérdésre, kimutatva az iskolai eredményesség és a tanárok minősége közötti szoros és egyértelmű összefüggést, emellett az OECD felmérései (OECD 2007) indukáltak olyan kutatási és fejlesztési programokat, amelyek a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének kérdéskörét érintették.

Már jóval 2010 előtt elkezdődött annak vizsgálata, hogy milyen szerepe lehet a gyakorló pedagógusoknak a közoktatás-kutatásokban, továbbá működőképes lehet-e a kutatásalapú tanárképzés és -továbbképzés, bevonhatók-e a gyakorló tanárok a doktori képzésekbe, és általában a kutatási tevékenységbe (CSAPÓ 2008). A kutatásalapú tanárképzés értelmezésében eltérő nézetek lehetnek, vannak is, ám feltétlenül eljutunk ahhoz a kérdéshez, hogy milyen kutatásokat és kutatásra felkészítő programokat ajánljunk a tanároknak. Elegendő-e a jelenlegi PhD-programok kínálata, dúsítva úgynevezett szakmethodikai témakörökkel, vagy el kellene gondolkodni egy, az európai és amerikai közegben létező EdD-fokozat bevezetésén. Bárdos Jenő, aki az EdD bevezetésének egyik szószólója, kifejezetten alkalmasnak találná ezt a formát a gyakorló tanárok „kutatótanárrá” válásához (BÁRDOS 2011). Egy másik megközelítést olvashatunk egy nemrég lezajlott konferencia anyagában (EDiTE 2014), ahol különböző szerzőkre hivatkozva (TOOM et al. 2008; NIEMI 2008; NIEMI–JAKKU–SIHVONEN 2011) az a javaslat hangzik el, hogy a tanároknak ki kell alakítani bizonyos képességeket, amelyek lehetővé teszik számukra azt, hogy a mindennapi gyakorlatukhoz kutatói attitűddel közelítsenek, sőt, tényleges kutatásokat is végezzenek. Ehhez azonban a tudományos olvasottság és tájékozottság megfelelő szintje szükséges. A kétféle fokozat azonban más és más funkciót lát el, ahogyan Townsend (2002) fogalmaz: az EdD fokozat elsősorban azok számára megfelelő, akik az iskolai gyakorlattal, főképp iskolai, oktatási menedzsmenttel kívánnak foglalkozni, a PhD pedig azoknak, akik számára a kutatás és tudományos tevékenység a fő cél.

A Debreceni Egyetem az országban elsőként programszerűen tette lehetővé, hogy minden szak módszertana doktori témaként megjelenhessen, szándékolta azért, hogy a gyakorló tanárok ambiciózus rétege számára bekapcsolódási lehetőséget biztosítson a kutatási tevékenységekbe, nem mellesleg segítve a későbbi kutatótanári fokozat elérését is. A témakör kapcsán több kutatás is elindult, amelyek a doktori képzések és a gyakorló tanárok kapcsolatát kívánják feltárni (KOVÁCS 2011; TÓTH et al. 2011; TÓTH 2012). Ebbe a vonulatba illeszkedik saját kutatásunk is, amely a tanárok továbbképzésekkel, ezen belül a lehetséges doktori képzésekkel kapcsolatos attitűdjeit és szándékait kívánta feltárni.

## 4.2 A KUTATÁS CÉLJAI

Kutatásunk (alkalmazkodva az időközben bekövetkezett változásokhoz) négy nagy célkategóriát jelölt meg:

1. *Feltárni a gyakorló tanárok lehetséges kutatási potenciálját:* mennyire tekintik vonzónak a tanítás mellett a kutatási tevékenységet, mennyire érdeklődnek a doktori képzések iránt, el tudják-e képzelni, hogy doktori tanulmányokat folytatnak, s ha igen, milyen konkrét területeken.
2. *Azonosítani a lehetséges PhD-hallgatókat,* megállapítani, milyen végzettségi szinttel, mennyi pályán eltöltött idővel rendelkeznek és általában véve milyenek a pedagógiai attitűdjeik az iskolai folyamatokkal kapcsolatban (ezt különféle rangskálákkal, attitűdskálákkal vizsgáltuk). Rákérdeztünk arra is, hogy mennyi időt szánának a képzésükre, milyen az iskolai munkaterhelésük.
3. *Definiálni a doktori program kínálatát azáltal,* hogy feltárjuk, melyek azok a területek, amelyeket szívesen kutatnának a leendő kutatótanárok, és hogy milyen továbbképzési programokban vettek részt önként vagy külső kötelezettségek miatt.

A negyedik, vagy +1 kutatási cél pedig az volt, hogy a 2013-ban hatályba lépett életpályamodell első hatásait elemezzük. Kíváncsiak voltunk, hogy az előmeneteli rend mennyire változtatja meg a tanárok továbbképzésekkel kapcsolatos motivációit, történik-e átrendeződés a továbbképzési tartalmakat illetően. A 2014 nyári kérdőívben rákérdeztünk ennek hatásaira, és azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezettek mintegy fele (48%-a) számára jelentett változást a karriertervekben az előmeneteli rend. Ez a csoport, ahogyan a későbbi adatok mutatják, éppen az a korosztály, akik a potenciális PhD-hallgatók táborát is alkotják.

## 4.3 A KUTATÁSI MINTA ÉS AZ ESZKÖZ

A kutatást az Észak-alföldi és Dél-alföldi régió, praktikusán a Tiszántúl négy megyéjében végeztük, általános iskolai, középiskolai, szakiskolai pedagógusok körében, a teljes minta elemszáma a 2011-es kutatásban 1402 fő volt (22,8% férfi), a 2014 nyarán végzett második lekérdezésben 458 fő volt (17,4% férfi). Önkitöltős, papíralapú kérdőívet használtunk, a kérdéscsoportok a már elvégzett képzésekre, a továbbképzési tervekre, a munkahelyi

tevékenység jellegére és mennyiségére, valamint a kutatómunkával és a doktori képzéssel kapcsolatos attitűdökre kérdeztek rá. Ezek 2014-ben kiegészültek az életpályamoddellel kapcsolatos véleményekre vonatkozó kérdésekkel. A két lekérdezés között lényeges, külön elemzést igénylő különbség az alább bemutatandó kérdések tekintetében nem volt, ahol jellegzetes elmozdulás történt, ott azt külön kiemeljük.

A minta reprezentatív mind az intézménytípusok, mind a pedagógus-szakképzettség tekintetében. Az adatok feldolgozása SPSS 17.0 programmal történt.

#### 4.4 A DOKTORI KÉPZÉS FELÉ

A kérdőív alapján kinyerhető eredmények természetesen sokrétűek, ez alkalommal kifejezetten a doktori képzéssel és a kutatási érdeklődési területekkel kapcsolatos adatokat mutatjuk be.

Feltettük a kérdést, hogy elképzelhetőnek tartják-e a doktori fokozat megszerzését. E ponton nem tettünk különbséget a dr. univ. és a PhD fokozat között, egyszerűen azért, mert jövőbeli szándék esetén értelemszerűen csak utóbbi jöhet szóba, ugyanakkor szeretünk volna kideríteni azt is, a megkérdezettek hány százalékának van már doktori címe.

Részletes grafikonokat és diagramokat korábbi, már említett tanulmányainkban publikáltunk, e helyütt azoktól eltekintünk, ugyanakkor szeretnénk megismertetni az olvasóval a legjellemzőbb adatokat.

2011-ben a megkérdezettek több mint 16%-a tartotta elképzelhetőnek, hogy doktori fokozatot szerezzen, ami üdítő lelkesedésnek hat, még akkor is, ha ekkor még nem volt ismert a kutatótanári 1%-os plafon.<sup>14</sup> A lelkesedés azonban nem azonos a tényleges erőfeszítéssel, amit az adatok jól jeleznek: a 16% helyett már csak 10% az, aki a tervezett továbbképzési programok között preferálná a doktori képzéseket, azaz hajlandó volna valóban doktori képzésben is részt venni. 2014-ben, ahogyan a 2. táblázat is mutatja, kisebb, de elszántabb csoport az, aki nemcsak elképzelni tudja, de képezné is magát azért, hogy a doktori fokozatot megszerezze.

2. táblázat: A doktori fokozattal kapcsolatos attitűd (a teljes mintán)

	2011	2014
Elképzelhetőnek tartja-e, hogy doktori fokozatot szerezzen? <sup>15</sup>	16,7%	10,4%
Szívesen tanulna doktori képzésben (preferálja a doktori képzést)	10,1%	8,7%

<sup>14</sup> A jogszabály alapján a kutatótanárok aránya nem haladhatja meg az 1%-ot teljes pedagógusállományon belül.

<sup>15</sup> Mindkét kérdés esetén négyfokú Likert-skálán mértük a hajlandóságot, a táblázatban a 3-as és 4-es válaszverziót tekintettük igen válasznak.

Az elemzéseket a továbbiakban ezen preferencia alapján végezzük, a doktori képzést preferálók és azt nem preferálók két almintáját kialakítva. Az így kapott adatok relevanciája a 2014-es lekérdezésben kevésbé erős a minta kisebb elemszáma miatt, a változási trendek azonban igen erősek.

#### 4.5 A TÍPIKUS DOKTORJELÖLT PEDAGÓGUS

A két almintá (doktori képzést preferálók és doktori képzést nem preferálók) paramétereit összehasonlítva kirajzolódik a jellegzetes csoport, kik azok, akikre a doktori programok számíthatnak.

3. táblázat: A doktori képzést preferáló és nem preferáló csoportok jellemzői (teljes mintán)

	2011		2014	
	preferálók	nem preferálók	preferálók	nem preferálók
Nemi arány	35,7% férfi	22,3% férfi	36,7% férfi	25,3% férfi
Átlagéletkor	38 év	48 év	34 év	47 év
Átlagos diplomaszám <sup>16</sup>	2,3	2,6	2,2	2,5
Az első diploma egyetemi	44,7%	27,6%	53%	25,8%
A tanulmányokra szánt idő	7,4 óra	5,3 óra	8,1 óra	6,5 óra

Az adatokat végigelemelve az átlagéletkor, az első diploma minősége és a tanulmányokra szánt idő bizonyult szignifikáns elemnek, emellett azonban egyéb, kevésbé kemény klaszterjellemzők is megjelentek, így a tipikus doktorjelölt profilja a következő:

- 10–14 éve szerezték első diplomájukat;
- több és inkább egyetemi diplomával rendelkeznek;
- vezetői ambícióik vannak, miközben jelenleg nem vezetők;
- középiskolában dolgoznak;
- szívesen tanítanak a felsőoktatásban (tanárképzésben);
- a szakmai fejlődés lehetősége inspirálja őket, és több időt hajlandóak erre fordítani (miközben a megjelölt időmennyiség nyilvánvalóan elmarad a doktori fokozat megszerzéséhez szükséges időtől, ez pedig jelentős szelekciós elem lehet egy tényleges doktori képzésben).

<sup>16</sup> Első pillantásra meglepő lehet, hogy a doktori képzést nem preferálók körében mindkét lekérdezés esetében magasabb az átlagos diplomaszám. Nincs azonban ellentmondás, mivel az első (és a második és további) diplomák esetében majdnem kétszer olyan gyakori az egyetemi diploma a doktori képzést preferálók esetében, ezek az eredmények valójában a Green-elméletet támasztják alá (GREEN et al. 1980): az iskolázottság társadalmi előnyei csak az újabb és magasabb szintű végzettségek megszerzésével tarthatók fenn. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a kevesebb, de egyre magasabb szintű végzettség megszerzése jelenti a tipikus karrierutat az egyetemi diplomával rendelkezők számára, ami pedig nagyobb eséllyel a PhD, mint bármi egyéb végzettség.

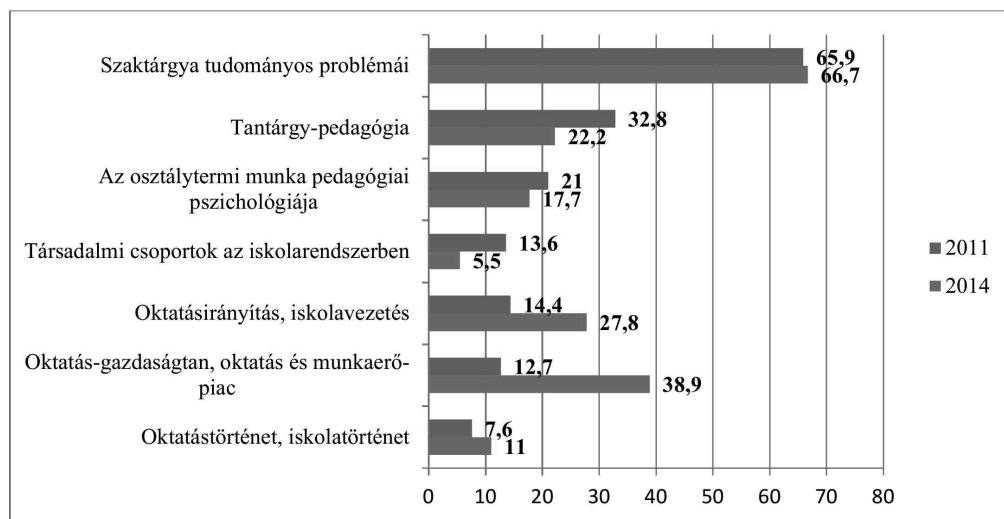
## 5. AZ ÉLETPÁLYAMODELL BEVEZETÉSE UTÁN

A 2014-es elemszám ugyan nem éri el a 2011-es elemszámot, néhány megalapozott, és a későbbi lekérdezés során megerősítendő következtetésre azonban lehetőséget ad a tanár-továbbképzésekkel kapcsolatban. A portfólió, amely a gyakorló tanárok számára teljesen idegen műfajként robbant be a kötelező elvárások táncparkettjére, meglehetősen nyomot hagyott a tanári attitűdökön. A legfontosabb változás az volt, hogy míg korábban diverzív továbbképzési szándékokat olvashattunk ki az adatokból, a 2014-es adatsoron mintegy 30%-kal erősebb a kifejezetten szakvizsgás képzések iránti készlettség. Érthető, hisz e nélkül a pedagóguskarrier megreked a pedagógus 1. fokozatban.

Némileg meglepő ugyanakkor az, hogy a 2011-es doktori képzést preferálók aránya 16,7%-ról 10,4%-ra csökkent, és határozottan csökkent ezen csoport átlagéletkora is: 38 évről 34 évre, miközben a többi jellemző paraméter lényegében nem változott (diplomák száma, jellege, nemi arány). Úgy tűnik, annak ellenére kevésbé vonzó a doktori képzés, hogy az életpályamodell immár jogszabályként teszi lehetővé (várja el) a kutatótanári cím eléréséhez a fokozatszerzést. Értelmezhetjük azonban az adatokat úgy is, hogy az életpályamodell ismeretében határozottabbak a karrierelképzelések a doktori képzés tekintetében. A pontos magyarázathoz további vizsgálatokat tervezünk, amelyekből kiderül, hogy mekkora torzító hatása volt a 2014-es tavaszi időszaknak, vagy ténylegesen másképp definiálódik, szűkül a potenciális kutatótanárok köre, eltolódva a fiatalabb korosztály irányába.

### 5.1 VÁLTOZÓBAN LÉVŐ KUTATÁSI TÉMÁK

A doktori programok számára létfontosságú annak ismerete, milyen kutatási témák érdeklik leginkább a gyakorló tanárokat, ezért megkérdeztük, milyen területeket választanának egy esetleges doktori képzésben a kollégák.



1. ábra: A doktori képzést preferálók kutatási érdeklődési területe (többszörös választás, %)

Az adatok azt mutatják, hogy a potenciális PhD-hallgatók érdeklődése erősen szaktárgyorientált, miközben nyilvánvalóan a legnehezebb terület a gyakorló tanítás mellett éppen a diszciplináris PhD-követelmények teljesítése. Biztató ugyanakkor, hogy a mintákban elenyésző arányban voltak azok, akik kizárólag ezt a területet jelölték meg, adott esetben tehát a doktori ambíciók erősebbek lehetnek a szakterületi horgonynál, ami a doktori programok figyelmét arra hívhatja fel, hogy jóval nagyobb arányban érdemes a diszciplinák és a szakmethodikák, valamint a neveléstudomány és a szakmethodikák megfelelő színvonalú programkombinációját kialakítani.

A 2014-es adatok között zavarba ejtő és egyelőre magyarázat nélküli az oktatás-gazdaságtani témák hirtelen növekedése, ahogyan az oktatásirányítás megduplázódása is. Utóbbira könnyebben adhat magyarázatot az, hogy a tipikus PhD-jelölt vezetői ambíciókat dédelget (ahogyan korábban láttuk), az arány enyhe emelkedést mutat 2014-ben, miközben a szakmai közvélekedés szerint egyre kevésbé vonzó feladat vezetőnek lenni (itt azért a hangoztatott és a kutatási eredményekben anonim módon megnyilvánuló vélemények ellentmondanak, amire nehéz volna egyértelmű magyarázatot találni). Egyelőre azt valószínűsítjük, hogy a 2013-as állami intézményfenntartói átvétel alapvetően bolygatta meg nemcsak az iskolafenntartói eljárásrendet és a fenntartói hatalom attitűdjeit, hanem azt a képet, hiedelem- és elvárásrendszer is, amellyel a pedagógusok rendelkeztek a mindenkori iskolafenntartókkal szemben. Következtetésként nem mernénk kijelenteni, hipotézisként azonban megfogalmazhatjuk, hogy a tanárok talán valamiféle egzotikus kutatási témaként tekintenek egy ilyen újfajta irányítási és finanszírozási modellre.<sup>17</sup> Érdemes volna ezt az érdeklődést megtámogatni minél több doktori program felől, mert (személyes véleménytől és meggyőződéstől függetlenül) a centrális irányítás létezik, sőt, változik, most éppen a decentralizáció irányába, a minél több kutatási adat és nézőpont pedig bizonyonnyal segíthetne akár a rendszer optimalizálásában, akár a „hatékonytalanság” bebizonyításában.

## 5.2 VÁLTOZÓBAN LÉVŐ SZAKMAI ÉRDEKLŐDÉS?

Kutatásunk általában véve a továbbképzési attitűdökről szólt, ezért természetesen megkérdeztük a kollégákat, melyek azok a szakmai területek, amelyek általában véve érdeklik őket, illetve konkrétan, hogy milyen témájú képzésekben vennének részt szívesen.

Amikor megnéztük a doktori preferencia almintáit is, találtunk néhány figyelemre méltó, doktori képzések esélyei szempontjából megnyugtató adatot.

<sup>17</sup> Meglátjuk, mit mutatnak majd a nagyobb elemszámú kutatásaink.

4. táblázat: Milyen témájú képzésekben venne részt szívesen?  
(Teljes minta, 4 fokú skála átlagértékek)

	2011		2014	
	preferálók	nem preferálók	preferálók	nem preferálók
Szaktárgyhoz kapcsolódó képzés	3,6	3,7	3,8	3,6
Kutatómunkára felkészítés	2,8	1,70	3,4	1,5
Kutatás, publikálás	2,90	1,69	3,4	1,5
Új szak megszerzése	2,7	2,31	3,1	2,2
Szakmai kapcsolatfejlesztés	2,75	2,16	3,1	2,0
Idegen nyelv	2,89	2,77	3,1	2,9
Szaktudásfejlesztés	3,1	3,3	3,0	3,4
Minősítés, szakvizsga	3,1	3,0	3,0	3,1
Tehetségfejlesztés	2,93	3,10	2,9	3,3
IKT	2,7	2,8	2,9	3,2
Kommunikáció	2,5	2,8	2,6	2,7
Hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos képzés	2,1	2,5	2,5	2,3
Tantervfejlesztés	2,23	2,08	2,4	2,3
Mérés, értékelés	2,2	2,3	2,4	2,3
Kompetencia	2,3	2,6	2,1	2,9
Inkluzív neveléssel kapcsolatos képzés	2,1	2,2	2,1	2,2
Vezetői, menedzsmentképzés	2,3	1,9	2,0	1,7
Mentálhigiénés képzés	2,3	2,4	2,0	2,6

A táblázat részletes elemzésébe nem merülünk bele, kiemelnénk azonban, hogy a doktori képzést preferáló csoport érdeklődésprioritásai teljesen koherensek a kutatómunka és a doktori fokozatszerzés előfeltételeit és elvárt személyes értékrendjét illetően. A szaktárgyhoz kapcsolódó képzési tartalmak magasan az első helyen vannak (mindkét csoportban, ami a magyar tanárok abszolút diszciplínatapasztását mutatja, ami legalábbis ambivalensen megítélhető dolog), a következő elemek azonban határozottan azt bizonyítják, hogy egyre következetesebbek és elszántabbak a doktori fokozatot óhajtok: a kutatómunkára való felkészítés és a kutatás, publikálás témakör a dobogó másik két helyezettje, miközben ezek a tételek a nem preferálók számára tulajdonképpen érdektelenek.

A többi tématerületen ilyen egyértelmű együttjárás nem tapasztalható, némileg meglepő, hogy a vezetői képzés nem különösebben fontos egyik csoportnak sem, miközben a megjelölt doktori kutatási témák között magas arányt képvisel. Ennek magyarázata az lehet, hogy a vezetőképzés egyértelműen a vezetői szakvizsgával kapcsolódik össze a tanárok számára, ami úgy tűnik, képzésként nem vonzó, csak kutatási témaként, annak ellenére, hogy a vezetői ambíciók erősek a doktorit preferáló csoportban.

A 2014-es kutatásban megkérdeztük, hogy a pedagógus-életpályamodell mennyire változtatta meg a karrierterveket, és a jelenlegi témánk szempontjából legérdekesebb adat az volt, hogy a megkérdezettek 7,1%-a számára nagyon fontos a kutatótanári fokozat megszerzése. Nem meglepetés, hogy az így válaszolók mindegyike a doktori képzést preferálók csoportjából kerül ki, ami azt jelenti, hogy a csoport 81,6%-a számára a PhD megszerzése a kutatótanári fokozat miatt fontos.

## 6. ÖSSZEGZÉS

A kutatótanár témakör az, ahol talán a leginkább egymásba szövődik a köznevelés és a felsőoktatás. A doktori programok mindegyikének dolga lehet azzal, hogy minél több és minél felkészültebb gyakorló pedagógus számára legyen vonzó karrierlehetőség a doktori fokozat megszerzése, legyünk őszinték: elsöprő többségben az iskolai gyakorlat, a praxis tudományos kutatásával. Ahogy láttuk, az életkor az elmúlt három évben is már szignifikánsan csökkent, ez az életkorcsökkenés az ambiciózus tanárok körében folytatódni fog. Hallgatói adataink nincsenek, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a képzésben lévő tanárjelöltek számára egyre természetesebb (hisz a képzés során napi élményük a háromszintű egyetemi képzés), hogy a PhD-képzés elérhető, reális lehetőségként jelenik meg. Ezt támogatja az életpályamodell, még ha csak egy szűk (1%-os) réteg számára is. Reméljük, hogy a kényszerű várakoztatás nem szegi kedvét a fiatal kollégáknak, akik esetleg eleve PhD fokozattal a zsebükben kezdik meg a pályájukat. Ebben az állapotban 14 évet várakozni több mint elkésérítő, mindenképp enyhítésre, alternatív karrierútra van szükség, ezt a jogalkotóknak muszáj volna belátniuk.

Egyelőre még jó a helyzet, kutatási eredményeink között ugyanis volt egy, ami a közoktatás számára örvendetes: azok közül, akik nagyon fontosnak tekintik a kutatótanár fokozat megszerzését, csak 32% nyilatkozott úgy, hogy elképzelhetőnek tartja a pályaelhagyást. Ez pedig azt jelenti, hogy tíz majdani PhD fokozatot szerzett tanárból hét a közoktatásban akar maradni.

Meglátjuk, képesek-e.

## HIVATKOZÁSOK

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=162771.287634](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=162771.287634) (Letöltés ideje: 2015. január 28.)

BÁRDOS J. (2011): Miért nincs Magyarországon pedagógia doktori (Ed.D.) fokozat? *Pedagógusképzés*, 9/38(1–2), 39–46.

CHRAPPÁN M. (2010): Tudóstanárok a közoktatásban. *Pedagógusképzés*, 8/37(1), 84–91.



- CHRAPPÁN M. (2012): Tudós-tanár-képzés. In: PUSZTAI G. – FENYŐ I. – ENGLER Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 54–62.
- CHRAPPÁN M. – PUSZTAI G. (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In: NÉMET N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Belvedere, Szeged. 13–40.
- CSAPÓ B. (2008): A kutatásalapú tanárképzés és tanártovábbképzés. A képzés végén, a pálya kezdetén – *Útkeresés a közoktatás és a felsőoktatás együttműködésében konferencia*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 2008. december 11. [http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page\\_id=993](http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=993) (Letöltés ideje: 2011. április. 30.)
- EDITE (2014): Teacher education and teacher education policies in Europe. *Issues paper for the European Doctorate in Teacher Education Final Conference*. 3rd-4th July 2014. Budapest. [http://www.edite.eu/files/ISSUES\\_PAPER\\_%20final\\_conference\\_%28201405%29.pdf](http://www.edite.eu/files/ISSUES_PAPER_%20final_conference_%28201405%29.pdf) (Letöltés ideje: 2014. augusztus 5.)
- EMMI (2013): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv, 2012/2013*. Emberi Erőforrások Minisztériuma Statisztikai Osztálya, Budapest, [http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktar%C3%A1si\\_%C3%89vk%C3%B6nyv\\_2012.pdf](http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktar%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf) (Letöltés ideje: 2014. május 27.)
- EÖTVÖS L. (1892): A fizika tanításáról az egyetemen. *Természettudományi Közlöny, XXIV. kötet, 274. füzet*.
- FARKAS M. (2010): Akadémiai kritika az oktatásirányításnak. *Magyar Nemzet Online*, december 27. [http://mno.hu/migr\\_1834/akademiai\\_kritika\\_az\\_oktatasisiranyitasnak-207712](http://mno.hu/migr_1834/akademiai_kritika_az_oktatasisiranyitasnak-207712) (Letöltés ideje: 2012. június 15.)
- Fizikai Szemle* (2010): Eötvös Loránd: A fizika tanításáról az egyetemen. 7–8. sz. 278–279. <http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz100708/PappK.pdf> (Letöltés ideje: 2015. január 30.)
- GAZDA I. (2010): *A Kárpát-medencei magyar középiskolák nemzetmegtartó szellemisége. Magyar Örökség. Laudáció a Kárpát-medencei magyar középiskolák Magyar Örökség Díja alkalmából*. [http://www.magyarorokseg.hu/fajlok/2010/jun/Karpat-medencei\\_kozepiskolak\\_laudacio.pdf](http://www.magyarorokseg.hu/fajlok/2010/jun/Karpat-medencei_kozepiskolak_laudacio.pdf) (Letöltés ideje: 2012. június 30.)
- GREEN, TH. F. – ERICSON, D. P. – SEIDMAN, R. M. (1980): *Predicting the Behaviour of the Educational System*. Syracuse University Press.
- KOVÁCS E. (2011): A tanárképzés harmadik ciklusa – kérdések és lehetőségek. *Educatio*, 4., 580–586.
- KSH (2013): *Magyarország, 2012*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2012.pdf> (Letöltés ideje: 2015. január 30.)
- KSH Mikrocenzus (2006): *2005. évi mikrocenzus. 9. Iskolázottsági adatok*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. [http://www.mikrocenzus.hu/mc2005\\_hun/kotetek/09/mc\\_09.pdf](http://www.mikrocenzus.hu/mc2005_hun/kotetek/09/mc_09.pdf) (Letöltés ideje: 2012. június 15.)
- McKINSEY REPORT (2010): MOURSHED, M. – CHIJIJOKE, CH. – BARBER, M.: *How the world's most improved school systems keep getting better?* <http://mckinseysociety.com/>

- downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\_Download-version\_Final.pdf (Letöltés ideje: 2012. október 15.)
- McKINSEY REPORT (2007): *How the world best-performing school systems come out on top?* [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf) (Letöltés ideje: 2013. április 30.)
- FÁBRI Gy. és mtsai (2008): Mire jó, mennyire jó a magyar PhD? Szemelvények a doktráltak visszajelzéseit felmérő kutatási programból. *Felsőoktatási Műhely*, 2(3), 55–68.
- NIEMI, H. (2008): Advancing Research into and during Teacher Education. In: HUDSON, B. – ZGAGA, P. (eds): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. 183–208.
- OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya, Budapest.
- SZABÓ L. T. (2010): Bevezetés a tanári mesterségbe. *Pallas Debrecina 19*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- TÓTH Z. (2012): „S ki viszi át fogában tartva” a kutatási eredményeket a „túlsó partra”? A kutatótanár/tantárgy-pedagógiai doktori (PhD) képzés Magyarországon – helyzetkép. In: PUSZTAI G. – FENYŐ I. – ENGLER Á. (szerk): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 40–53.
- TÓTH Z. – PUSZTAI G. – CHRAPPÁN M. – KOVÁCS E. (2011): Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. *Mediárium*, 5(3), 72–79.
- TOWNSEND, B. K. (2002): *Rethinking the Ed. D., or What's in a Name?* A paper prepared for the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, California. November 21–24. 2002. [http://www.usc.edu/dept/chepa/pdf/ASHE\\_townsend.pdf](http://www.usc.edu/dept/chepa/pdf/ASHE_townsend.pdf) (Letöltés ideje: 2014. október 24.)

**CHRAPPÁN MAGDOLNA** a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen szerzett középiskolai tanári diplomát biológia-kémia-pedagógia szakon 1987-ben. PhD-fokozat neveléstudományból 2000-ben, a Debreceni Egyetemen. A Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének docense, tanárképzésben és továbbképzésben nevelés- és oktatásméleti, szervezetelméleti tárgyakat oktató. Kutatási területe a tantervmélet és -fejlesztés, iskolavezetés és közoktatási szervezetfejlesztés. Kiss Árpád-díjas.

# A ROMÁNIAI TANÁRKÉPZÉS HELYZETE

GÁL GYÖNGYI

Szatmár Megyei Tanfelügyelőség

## ABSZTRAKT

Tanulmányomban a romániai tanárképzés sajátosságait, valamint a szakmai professzionalizáció folyamatát tekintem át. Románia oktatáspolitikájában is egyre inkább előtérbe kerül a „tanárpolitikák” szerepe. A tanár és az iskolák az oktatásügy modernizációjának legjelentősebb erőforrásait képezik. A szakmai alapképzés és pedagógiai modul/modulok megszerzése után a pedagógus elfoglalhat tanári állást, de csak a véglegesítő vizsga sikere után válhat címzetes tanárrá. A címzetes tanári állás megszerzésének lehetőségét is érintem. A mentorrendszer általános bevezetése, sajnos, még várat magára. A mentorok képzése megtörtént, azonban a rendszer kísérleti szinten megrekedt. A szakmai professzionalizáció, pedagógus-életpályamodellel Romániában a fokozatokra épül. Birtokukban a pedagógus pályázhat érdemfokozatra, vezetői állás betöltésére, ugyanakkor a kötelező továbbképzést is jelenti. Az oktatási rendszerben európai vonatkozásban elindult decentralizációs folyamat érintette az oktatásirányítást, iskolastruktúrát, vizsgarendszert, pedagógusképzést, továbbképzést, az oktatás menedzsmentjét. A pedagógusok már nem kiszolgálói az oktatási, nevelési folyamatnak, hanem részt vesznek a tervezésben, a döntéshozatalban. Ez az új státusz többletvegyenységet, naprakész tájékozottságot jelent, mely feladatokra az alapképzés nem készít fel. A kérdés az, hogy a pedagógusi funkciók kibővülése által mennyire éli meg a pedagógus a szabadság, az önmegvalósítás lehetőségét, vagy éli meg saját szakmai kompetenciájának hiányosságait, esetleg eltántorodik e hivatástól, vagy nem is választja hivatásaként?!

## 1. BEVEZETÉS

Az előadás anyagában szeretném röviden bemutatni a romániai tanárképzés sajátosságait, a szakmai professzionalizáció folyamatát, valamint helyzetjelentéssel illusztrálni a tanárképzés jelenlegi kihívásait az anyanyelvi oktatás területén Szatmár megyében szerzett tapasztalatok alapján.

A különböző országok oktatáspolitikájában egyre inkább előtérbe kerül a „tanárpolitikák” szerepe. A tanár és az iskolák az oktatásügy modernizációjának legjelentősebb erőforrásait képezik. Az oktatás minősége, eredményessége szempontjából a pedagógusi munka hatékonysága, a tanár kompetenciája legalább annyira fontos, mint a tartalom, tankönyvek, taneszközök.

## 2. A ROMÁNIAI TANÁRKÉPZÉS SAJÁTOSÁGAI

Romániában is az európai uniós elvárásoknak megfelelően történtek és történnek az oktatási rendszerben reformok, változások, melyek nemegyszer instabilitást okoznak. A tanügyminiszterek elég gyakran váltakoztak, és ahány miniszter, annyi változtatás egységes koncepció nélkül a tanügyi rendszeren.

A tanárképzésben a 2005-ben bevezetett bolognai rendszer szerint az oktatók képzése a Tanárképző Intézet feladatává vált, azaz a szaktantárgyak mellé a tanárjelölt felveszi az I-es, illetve a II-es pedagógiai modult. Az I-es modult az alapképzéssel párhuzamosan végzi, mely feljogosítja, hogy az általános iskolában, azaz ötödik osztálytól tizedik osztályig tanítson. A II-es pedagógiai modullal taníthat a középiskola második szakaszán, azaz tizenegyedik, tizenkettőig osztályban is.

Fölöttébb furcsa tény az is, hogy míg az I-es modul az alapképzéshez kapcsolódik, a II-es modul megszerzése nem társul a szakmesterihez, sőt elvégezhető az alapképzés után akár 20 év múlva is, és másodmesterinek minősülve minden esetben térítéses. Ehhez ösztöndíjprogram sem társul.

Ha valaki elmulasztja az I. modul megszerzését, megteheti posztgraduális képzés keretén belül, térítéses formában.

Ezt a helyzetet módosította volna a 2011-es tanügyi törvény, ám a pedagógusoknak szánt didaktikai mesterik meghiúsultak, maradt az elméleti tudósképzés kiegészítve a pedagógia modul lehetőségével.

Néhány kar kezdeményezte a didaktikai mesteri bevezetését (a matematika, fizika kar), de szakemberek hiányában ez nem valósulhatott meg.

A 2014–2015-ös tanévre ígérte a Tanügyminisztérium a pedagógiai mesteri bevezetését, de ezt a 2012. szeptember 13-i rendelet elhalasztotta. Az akkori elsőévesek nem iratkoztak be a pedagógia modulba, lévén, hogy velük fog elkezdeni az új rendszer, de mivel ez meghiúsult, másodévesként egy év alatt két évet végeznek.

A tanárképzés másik hátrányos formája az egyszakos képzés léte, ugyanis az itt végzett diákok tanárként nem tudnak egy intézményben megfelelő óraszámban tanítani. Ezért támogatandóak a kétszakos képzések.

A romániai pedagógusképzésért a felsőoktatási intézmények felelősek. A pedagógusképzés egyre inkább az élethosszig tartó (permanens) tanulás elméletére támaszkodik. A szakmai profil körülírására a sztenderdeket és kompetenciákat használják.

A gyakorlatban megfigyelt változások arról tanúskodnak, hogy a továbbképzés terén több előrelépés született, mint az alapképzés terén. Létrehozták a továbbképzésért is felelős *Egyetem előtti oktatásban dolgozó pedagógusok képzésének központját*, mely alárendelt intézménye a Tanügyminisztériumnak, kidolgozták és minisztériumi rendelettel jóváhagyták a továbbképzési sztenderdeket.

A kompetenciaalapú pedagógusképzés elméleti hátterének kidolgozása, az alapelvek körülírása, egyes pedagógusi sztenderdek kidolgozása már megvalósult.

A gyakorlatba ültetés során a már kidolgozott sztenderdek lebontása, konkrét elvárások megfogalmazása következik. Fontos lenne külön kompetencialista összeállítás a kezdő pedagógus számára, illetve a gyakorló, tapasztalt pedagógus számára.

Tehát a feladatok nemcsak a dokumentumok kidolgozására vonatkoznak, hanem ezek ismertetésére, alkalmazására, illetve a szemléletmódok megváltoztatására is.

Ma is érvényeseknek kell tekintenünk a Romániában 1999–2005 között végzett empirikus kutatások eredményeit (IUCU–PĂNIȘOARA 1999, 2000; IUCU 2005: 30; SZABÓ-THALMEINER 2005), melyek a pedagógusképzés alábbi hiányosságait állapítják meg:

- hiányzik a pedagógusok hatásos motiválása a pedagógusi karrierre;
- a tantervben a pszichológiai és pedagógiai jellegű tantárgyak marginális helyet foglalnak el a szaktudományos tárgyakkal szemben;
- nagyon kevés időt szán a pedagógiai gyakorlatra, éppen ezért nem is lehet hatékony;
- a pedagógusi képzés felosztott, a tantárgyak időben szétszórta, nincs lehetőség egy egységes látásmód kialakítására;
- a Tanárképző Intézet nem válogatja meg hallgatóit, bárki részt vehet a pedagógusképzésben, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel rendelkeznek;
- a pedagógusképzés végén a hallgatók igazolást kapnak arról, hogy elvégezték a Tanárképző Intézet moduljait, de nem mérik fel szaktudásukat, képességüket a pedagógusi hivatás gyakorlására;
- nem működtetett a mentorálás.

**Romániában a pedagógusképzés nem fejeződik be az alapképzéssel, az élethosszig tartó tanulás elméletével összhangban elkezdődik a pedagógusi életpályamodell építése, megvalósítása.** A pedagógusképzés további folyamatát az oktatáspolitikai stratégiájának megfelelően a Tanügyminisztérium koordinálja, létrehozva azokat a háttérintézményeket a felső- és a közoktatásban, amelyek megszervezik, lebonyolítják a képzéseket.

A szakmai professzionalizáció a pedagógiai, tantárgyalapú sztenderdekre épül, és kompetenciaalapú.

A szakmai professzionalizáció keretén belül megvalósítható:

- a pedagógusi kompetenciák szinten tartása, fejlesztése szakmai, módszertani, pszichopedagógiai szempontból;
- szakmai előmenetel a didaktikai fokozat megszerzésével;
- vezetői, irányítói, ellenőrzési kompetenciák megszerzése;
- szakmai átképzés;
- új, kiegészítő kompetenciák megszerzése az oktatói munka újszerű megszervezéséhez: idegen nyelven tanítás, számítógépen vezérelt tanítás, pályaaorientáció, felnőttképzés stb.;
- transzverzális kompetenciák fejlesztése, bővítése.

A vezető, irányító, ellenőrző funkciót betöltő menedzserek joga és kötelessége a továbbképzéseken való részvétel. Minden pedagógus a véglegesítő vizsgától számító ötéves szakaszokban köteles 90 kreditpontot érő továbbképzésen részt venni.

Tehát az alapképzés befejeztével a pályakezdő elfoglalhat ugyan pedagógusállást, de csak a véglegesítő vizsga letételével válik teljes jogú pedagógussá.

A véglegesítő vizsgára azok jelentkezhetnek, akik teljes munkaidőben tanító szakképzett pedagógusként legalább egy évet, részmunkaidős tanárként pedig egy tanévnek megfelelő óraszámot letanítottak. A 2014. október 20-án kibocsájtott 4802-es minisztériumi rendelet szerint a 2012–2013-as tanévtől elhelyezkedett tanárnak legkésőbb 5 éven belül részt kell vennie a véglegesítő vizsgán, legtöbb háromszor vizsgázhat, egyébként nem foglalhat el címzetes tanári állást (munkaszerződése meghatározatlan időre szól), pályakezdő státusban marad (munkaszerződése egy évre köthető).

A véglegesítő vizsgára való beiratkozás másik két feltétele:

- legalább „jó” részleges minősítés a folyó tanévre;
- legalább 8-as osztályzat a kétszer négy-négy órás szakfelügyelet alkalmából.
- A véglegesítő vizsga tartalma:
- kétszeri négy-négy órás szakfelügyelői látogatás az iskolaigazgató jelenlétében;
- szaktudományos, módszertani, pszichopedagógiai írásbeli vizsga a Tanügyminisztérium által elfogadott tematika és szakirodalom, valamint az Országos Vizsga- és Értékelő Központ által közzétett tételmodellek alapján;

Az írásbeli vizsgákat a megyei tanfelügyelőségek szervezik helyi szinten, a dolgozatok értékelése tantárgyak szerint különböző egyetemi központokban történik, a vizsgabizottságban egyaránt részt vesznek a felsőoktatásban és a közoktatásban dolgozó szakemberek. A sikeres vizsga esetében legalább 8-as osztályzatot kell elérni.

A véglegesítő vizsga előtt álló pedagógusok számára a 2011-es, ma is érvényes és alkalmazott Tanügyi Törvény előírja a mentorálás bevezetését, azaz a felsőfokú képzés után egyéves gyakorlóidő keretében a kezdő pedagógusokat mentor támogatná.

A mentor szerepei és feladatai a következők lennének:

- modellszerep betöltése (a pályakezdő tanár rendszeresen részt vesz a mentor óráin, megfigyeli az iskolán kívüli tevékenységeit);
- a mentor eligazítja a kezdő pedagógust a tanterv értelmezésében, alkalmazásában, tervezésben, értékelésben;
- segíti az iskola szervezeti kultúrájába való beilleszkedésben;
- segíti az interperszonális kapcsolatok kiépítését;
- biztatja, motiválja, lelkesíti a kezdő tanárt.

A mentorálási feladatokat azok a tanárok látnák el, akik:

- rendelkeznek legalább öt éves tanítási tapasztalattal;
- legalább II. didaktikai fokozattal;
- négynél több évük van a nyugdíjig;
- részt vettek a mentorképző programon.

Sajnos a mentorprogram nem vált széles körű gyakorlattá, csak pályázat keretén belül kísérleti jelleg szintjén rekedt.

A pedagógusoknak a címzetes tanári állásuk megszerzéséért versenyvizsgáznuk kell. A versenyvizsga bonyolult, több mint 100 oldalas módszertanát, kalendáriumát a Tanügyminisztérium hagyja jóvá, akárcsak az írásbeli vizsga tematikáját, szakirodalmát.

A versenyvizsga két részből áll: gyakorlati és elméleti (írásbeli) részből. A gyakorlati rész egyórás vizsgatanítást jelent, melynek értékelése 25%-ban számít (aki nem éri el az 5-ös osztályzatot, nem jelentkezhet az írásbeli, elméleti vizsgára), az írásbeli vizsgán legalább a hetes osztályzatot kell elérni, és ennek értéke 75%-ban érvényes a végleges eredményben.

A megmérettetés vizsgaközpontokban zajlik országosan egységes tételek alapján, melyeket az Országos Vizsga- és Értékelő Központ állít össze a Tanügyminisztérium által jóváhagyott programok alapján.

A véglegesítő vizsga után a pedagógusi pályán való előmenetel **a pedagógiai fokozatok** megszerzése által lehetséges, melynek színtézése fordított sorrendű: először a II-es, majd az I-es fokozat megszerzése jelenti a lépcsőfokokat. Birtokukban a pedagógus pályázhat érdemfokozatra, vezetői állás betöltésére, ugyanakkor a kötelező továbbképzést is jelenti.

Romániában a pedagógus-életpályamodellel az alábbiak szerint épül fel:

- II. pedagógiai fokozat
- I. pedagógiai fokozat
- Érdemes tanár
- Érdemfokozat – a didaktikai fokozatoktól függetlenül szerezhető
- Szakértői testületi tag a közoktatási vezetésben

A II. pedagógiai fokozatra a véglegesítő vizsga után négy évvel lehet jelentkezni abban az esetben, ha közben a pedagógus folyamatosan tanított. Aki 10-es érdemjegyet szerzett a vizsgán, már három év után jelentkezhet a következő fokozatra.

A jelentkezés feltétele: a jelölt óráin legalább három alkalommal tett szakfelügyelői látogatás, amelyből az elsőre, a jelölt kérésére, a vizsgára való jelentkezés előtt kerül sor; a másodikra a beiratkozás után. A harmadik pedig a speciális óralátogatás, melyre nem minősítést, hanem osztályzatot kap. A szakfelügyelői látogatások a jelölt négy órájának/tevékenységének megfigyelését és értékelését foglalják magukban. A szakfelügyeletet egy szaktanfelügyelő vagy egy szakmódszertani képzéssel rendelkező pedagógus látja el, és részt vehet rajta az adott intézmény igazgatója is.

A vizsga módszertanát, tematikáját, szakirodalmát a Tanügyminisztérium szabályozza, hagyja jóvá. A vizsga két részből áll: szakmódszertani írásbeli dolgozat, mely méri a pedagógus szakmai, módszertani felkészültségét, valamint a tervezésben, értékelésben megmutatkozó kreativitását. A második rész a pszichopedagógiai szóbeli vizsga szintén a Tanügyminisztérium által jóváhagyott szakirodalom alapján.

A véglegesítő vizsgára és a II. fokozat megszerzésére felkészítést tartanak a vizsgáztató intézmények (tanárképző intézetek, az egyetemek erre kijelölt tanszékei).

Az I. pedagógiai fokozat megszerzésére az jogosult, aki:

- a II. fokozat megszerzésétől számított legalább négy év tanítási gyakorlattal rendelkezik, az éves értékeléseken kiváló minősítésben részesült, és rendelkezik az intézményi szakmai testület ajánlásával, vagy
- 10-es érdemjeggyel szerezte meg a II. pedagógiai fokozatot. (Ebben az esetben csak három év a várakozási idő.)

Az I. pedagógiai fokozat megszerzésének feltételei:

- Szakterület szerinti vizsga meghatározott tematika és szakirodalom alapján.
- Szakfelügyelőtől (háromszori óralátogatás alapján) kapott kiváló minősítés.
- Konzulensi irányítással elkészített tantárgy-pedagógiai jellegű tudományos szakdolgozat elkészítése.
- A szakdolgozat megvédése a Tanügyminisztérium által előírt módszertan alapján. A védelem nyilvános.

Ha a fokozati vizsgák nem sikerültek, két év után megismételhetők. A doktori tudományos elismerés sajátos módszertan alapján elismertethető I-es fokozatként.

Az I-es fokozattal rendelkező tanárok pályázhatnak az érdemes tanár címre. Ezzel évi egyszeri pénzbeli juttatás is járhat, valamint előnyt élvezhetnek a tanügyben történő áthelyezésekkor.

Érdemfokozatot szintén sajátos módszertan alapján, vizsgával szerezhetnek a pedagógusok Romániában. Ezt a fokozatot öt évre ítélik oda a megyei tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozó pedagógusok 16%-ának, mely az érintettek alapfizetésének 25%-os emelését jelenti.

A vizsgán való részvétel feltételei:

- három évnél több oktatásban eltöltött idő;
- gazdag nevelői-oktatói tevékenység végzése (iskolai és iskolán kívüli tevékenységek);
- eredményesség a tanulók versenyekre, vizsgákra való felkészítésében;
- pályázatokban való részvétel;
- publikáció, innováció az oktatói, nevelői tevékenységben;
- kiváló minősítésű éves értékelés.

A 2014/2015-ös tanévtől megváltozik az érdemfokozat megszerzésének módszertana. A pedagógus tevékenységének értékelésekor a pedagógus írásos beszámolója/személyes portfóliója szolgál alapul, mely tartalmazza a négy év során egy adott tanulócsoporthal megvalósítandó terveket. A portfóliót az intézmény vezetősége vagy a szakmódszertani testület illetékesei követnék nyomon évenkénti ellenőrzés formájában.

A folyamatos szakmai fejlődésre épülő pedagógusi pályamodellbe illeszkedik a vezetői szakértői tagság megszerzése. Erre a címre azok a pedagógusok pályázhatnak, akik vezetői szerepet szeretnének betölteni a közoktatásban, és megfelelnek a következő feltételeknek:

- 60 kreditpontos képzésen vett részt az oktatási vezetéstudomány területén;
- címzetes tanár egy közoktatási intézményben;
- legalább II-es pedagógiai fokozattal rendelkezik;
- az utóbbi négy évi minősítése „nagyon jó”;
- nem fosztották meg büntetések miatt a vezetői jogok gyakorlásától;
- nem zárták ki előzetesen a Szakértők Országos Regiszteréből.

A hétlépcsős vizsgaszakaszban a pedagógusok portfóliót készítenek, melyben igazolják a

- vezetői képzésen szerzett 60 kreditpontot;
- vezetésben szerzett tapasztalatot;



- pedagógiai és menedzseri innovációs eredményeket;
- pályázatírásban, pályázatokban való részvételt.

A vizsga sikeres, ha a 100 lehetséges pontszámból legalább 70 pontot ér el a pályázó.

Tehát Romániában a szakmai professzionalizáció és vele együtt a fizetés emelkedése megfelelően dokumentált szakmai teljesítményhez kötött.

Romániában a pedagógusképzés hivatalos struktúráiban, a minisztérium háttérintézményeiben a kisebbségi oktatás szintjén olyan hézagok vannak, melyeket az anyanyelvi szakmai szervezetek, a civil társadalom, az anyaország igyekszik pótolni.

Intézményes szinten fontos szerepet tölt be a magyar tanár- és továbbképzésben a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézete, valamint a megyei tanfelügyelőségek hatáskörében működő Pedagógusok Háza.

1993 óta a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ) megszervezi a Bolyai Nyári Akadémia továbbképzési rendszerét. A Bolyai Nyári Akadémia mellett folyamatos továbbképzés működik az RMPSZ keretében 1994-től kiépülő területi oktatási központokban (a szovátai Teleki Oktatási Központ, a Partium Területi Oktatási Központ, a kolozsvári Gál Kelemen Oktatási Központ).

A központok létrehozásának és fejlesztésének célja a közoktatással foglalkozó szervezetek, szövetségek tevékenységének – a mellérendelés alapján történő – összehangolása, a képzés minőségének folyamatos javítása, az iskolák oktató-nevelői munkájának szakmai, módszertani segítése. A továbbképzések szervezői gondot fordítanak arra, hogy a neveléstudomány, a pszichológia, a szakmódszertan, valamint az egyes szaktárgyak jeles magyarországi, hazai képviselőjét előadóként meghívják.

Helyi szinten a Szatmár megyei magyartanárok LiterArt Egyesülete is több alkalommal a minőségi anyanyelvi oktatás jegyében, az igényeknek megfelelően szervezett képzést, hívott meg előadókat.

Mint az anyanyelvi oktatás szaktanfelügyelője témámra reflektálva szűkebb pátriámból röviden összefoglalva a következő tapasztalatokat osztanám meg:

A magyar nyelv és irodalom oktatásának elsősorban nem nyelvi, hanem szakmai, intézményes gondjai vannak. Nyelvi szempontból azonban az igényes szaknyelvhasználat degradálódása figyelhető meg a többi szaktárgy esetében, melyet nem tud ellensúlyozni, valamint a nyelvvesztés esélye áll fenn a több kultúrában élő tanulók esetében.

Szakmailag említeném a tanárhányt, hiszen egyre kevesebben vannak hivatástudattal rendelkező, az anyanyelvi kultúra- és hagyományörzésben elkötelezett tanárjelöltek, és sajnos előfordul a pályaalakmasság hiányában vagy jobb munkalehetőség esélyeként a pályaelhagyás.

A háttérintézmények hiánya is több feladatot ró a gyakorló pedagógusra: közreműködik országos szakbizottságok feladatainak ellátásában, vizsgatételek előállításában, segéd-eszközök feltalálásában, kivitelezésében stb.

Jól tudjuk, hogy a pedagógus munkája a mindennapokban magányos foglalkozás. Különösen a pályakezdő tanároknak szüksége van külső szemlélők véleményére, külső segítő megerősítésekre. Az előrevivő, segítő professzionális tanácsok tanulási lehetőséget

adnak a gyakorlott pedagógusok számára is. Állíthatom, hogy az óralátogatások során sok olyan módszer, eljárás, személyiségfejlesztő gyakorlat alkalmazását tapasztaltam, melyekből magam is tanultam, és gazdagodtam. Ezt tettük némileg rendszeressé a módszertani körökön való találkozóik alkalmával, melyek a kollegiális összetartozás alkalmai is.

Azt is megfogalmazhatom, akár saját tapasztalataim alapján is, hogy a nyilvános megmérettetésekre való felkészülés óhatatlanul kialakítja a folyamatos szakmai fejlődés igényét, és megteremti a nyitottságot az új ismeretek befogadására, az ismeretek átrendezésére.

Erre szükség is van, hiszen az oktatási rendszerben európai vonatkozásban elindult decentralizációs folyamat érintette az oktatásirányítást, iskolastruktúrát, vizsgarendszert, pedagógusképzést, továbbképzést, az oktatás menedzsmentjét. A pedagógusok már nem kiszolgálói az oktatási, nevelési folyamatnak, hanem részt vesznek a tervezésben (helyi tantervek, tartalmak megválasztása stb.), a döntéshozatal részesei. Természetesen ez az új státusz többletvegyenységet, naprakész tájékozottságot, a társadalom különböző szintjeivel történő hatékony kommunikációt jelent számukra, mely feladatokra az alapképzés nem készít fel.

A kérdés az, hogy a pedagógusi funkciók gyarapodásával mennyire éli meg a pedagógus a szabadság, a szakmai beteljesülés, az önmegvalósítás lehetőségét, vagy éli meg saját szakmai kompetenciájának hiányosságait, esetleg eltántorodik e hivatástól, vagy nem is választja hivatásként?!

## HIVATKOZÁSOK

- IUCU, R. (2004): *Formarea cadrelor didactice – Sisteme, politici, strategii*. Humanitas Educational, București.
2005. *Formarea cadrelor didactice*. București, 4.
- IUCU, R. – PĂNIȘOARA, O. (1999): *Formarea personalului didactic – raport de cercetare* Proiectul de reformă al învățământului preuniversitar. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București.
- IUCU, R. – PĂNIȘOARA, O. (2000): *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 2*, Proiectul de reformă al învățământului preuniversitar – Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București.
- Legea educației naționale* – Lege Nr. 1 din 5 ianuarie 2011.
- OMECTS nr. 5549/6.10.2011 Anexa 1 *Metodologie privind organizarea și desfășurarea concursului de selecție a cadrelor didactice pentru constituirea corpului național de experți în management educațional*
- ORDIN Nr. 5451 din 12 noiembrie 2013 pentru aprobarea *Metodologiei-cadru privind mobilitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2014–2015*
- ORDIN Nr. 4801 din 20 octombrie 2014 privind aprobarea *Calendarului de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ în anul școlar 2014–2015* emitent: Ministerul Educației Naționale publicat în: monitorul oficial nr. 769 din 23 octombrie 2014

ORDIN Nr. 4802 din 20 octombrie 2014 privind aprobarea *Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ emitent*: Ministerul Educației Naționale, publicat în: monitorul oficial nr. 772 din 23 octombrie 2014

PUSZTAI K. (2013): *A pedagógusok szakmai előmeneteli lehetőségei Romániában*. [http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/projekthirek/t315\\_pusztai\\_pedagogus\\_elomenetel\\_romania/?printMode=trueh](http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_pusztai_pedagogus_elomenetel_romania/?printMode=trueh) (*Letöltés ideje: 2014. november 8.*)

SZABÓ-THALMEINER N. (2004): A romániai pedagógus-továbbképzés aktuális helyzete. *Pedagógusképzés*, 2/31(1), 107–115.

TÓKOS K. (2011): A folyamatos szakmai fejlődésre épülő pedagógusi pályamodell Romániában. In: FALUS I. (szerk.): *Módszertani kiadványok. Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek – nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 227–269.

**GÁL GYÖNGYI** a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Filológia Fakultásán orosz–magyar szakos tanári oklevelet szerzett. 1994 óta a szatmárnémeti Református Gimnázium címzetes magyartanára, és 2003 óta a Szatmár Megyei Tanfelügyelőség anyanyelvi oktatásért felelős szaktanfelügyelője. 2005-ben néhány tanártársával megalapították a Szatmár megyei magyartanárok LiterArt Egyesületét, melynek azóta is az elnöke.

# A TANÁRKÉPZÉS SZERVEZETRENDSZERI SAJÁTOSSÁGAI

LÜKŐ ISTVÁN

Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

## ABSZTRAKT

A hazai tanárképzés tartalmi és szervezeti átalakulása meghatározóan fontos szakaszába érkezett. Ebben a tanulmányban az empirikus vizsgálatra épülő szervezetrendszeri sajátosságokat szeretnénk bemutatni. Vázlatos áttekintést adunk a szervezetrendszer történeti háttéréről, majd bemutatjuk a tanárképző helyek intézményeinek térszerkezetét, szervezeti háttérét, benne a tanszékek, intézetek, központok képzési profilját. Célunk volt az is, hogy a tanárképzési központok (vagy azokkal egyenértékű szervezetek) kialakítását, belső struktúráját, méretét, feladatrendszerét bemutassuk. Ismertetjük továbbá a neveléstudományi és nem neveléstudományi doktori iskolák tanárképzéshez kötődő kutatási témáit, programjait. Eredményeink – többek között – rámutatnak a szervezeti kialakítások nagy differenciáltságára, valamint a szakmódszertanok alulreprezentáltságára és problematikáira.

## 1. BEVEZETÉS

### 1.1 A TÉMA AKTUALITÁSA, MOTIVÁCIÓS HÁTTERE

A téma aktualitását elsősorban az adja, hogy a tanárképzés átalakításai közepette túlnyomóan a tartalmi-szerkezeti kérdésekkel foglalkoznak, s háttérbe szorulnak a hozzá szervesen kapcsolódó szervezeti vonatkozások. A mostani törvények egyértelmű intézményen belüli szervezet, a tanárképző központ kialakítását írják elő. A tanulmány elkészítésében az motivált, hogy a tanárképző helyek vajon hogyan tesznek eleget ennek, milyen formákban alakították ki és milyen tevékenységeket végeznek a központokban. Számos tanárképzési probléma közül a szakmódszertan helyzetére is kíváncsi voltam, ezért vizsgáltam a neveléstudományi és a nem neveléstudományi doktori iskolák szakmódszertani témáinak megoszlását.

Közvetlen cselekvésre buzdított az ELTE TTK „Tudós tanárok, tanár tudósok” címmel meghirdetett konferenciafelhívása, melynek céljai és témakörei között szerepelt a tanárképző központok vizsgálata is.

Ennek a szervezetrendszerrel kapcsolatos kutatásomnak az előzményeként fogható fel az ELTE TTK pedagógia szakának nevelésszociológiai specializációján 1984-ben készült szakdolgozatom, melynek címe: *A műszaki pedagógusképzés szervezetrendszere.*

## 1.2 KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

### Kérdések

- Milyen szervezeti formában működnek a tanárképző intézetek, illetve a tanárképző központok?
- Mi jellemző a belső struktúrára és a tevékenységeikre?
- Milyen kapcsolat jellemzi a neveléstudományi doktori iskolák és a szakmódszertan kapcsolatát?

### Hipotézisek

- A tanárképző helyek döntő többségében kialakították a tanárképző központokat.
- Alapvetően biztosítottak a TKK-ban a törvényben is rögzített koordinációs, szervezési tevékenységek.
- A neveléstudományi doktori iskolákban nagyon kevés a szakmódszertani téma.
- A nem neveléstudományi doktori iskolákban szintén minimális a szakmódszertani téma.

## 1.3 A KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZEREI, ESZKÖZEI

### A kutatás célja

A kutatás célja, hogy bemutassa a tanárképzési központok (vagy azzal egyenértékű szervezetek) kialakítását, struktúráját, tevékenység- és kapcsolatrendszerét. A mai kora jellemző szervezeti struktúrák kialakulásának vizsgálatához meghatározóan fontos a tanárképzés történeti előzményeinek az áttekintése. Célunk továbbá, hogy bemutassuk a tanárképzés fontos részterületét képező szakmódszertani témák helyzetét a neveléstudományi és a nem neveléstudományi doktori iskolákban. Nem célunk a szervezeti hierarchia és léggör, valamint a latens funkciók és egyéb oktatásszociológiai jellemzők vizsgálata.

### A kutatás módszerei

- tanulmányok, cikkek elemzése a történeti, szerkezeti vonatkozásokról, szervezet- és oktatásszociológiai elméletekről, illetve irányzatokról;
- internetes felületekről információgyűjtés és elemzés elsősorban a központok belső szervezetéről, a kapcsolatban álló pedagógiai-pszichológiai tanszékekről/intézetekről, továbbá a doktori iskolák szakmódszertani témáiról;
- interjúk a különböző képzési helyek oktatóival, vezetőikkel;
- kérdőíves felmérés a szervezet kialakítására, tevékenységrendszerére vonatkozóan; összesen 7 felsőoktatási intézmény válaszolt a 10-ből a 11 kérdést tartalmazó kérdőívre. A kérdőív a mellékletben látható.

## 2. A TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETI VÁZLATA

Témánk a tanárképzés és a hozzá szervesen kapcsolódó tanárképző intézetek/központok szempontjából meghatározóan fontos a történeti előképnek az áttekintése. Ezt az áttekintést vázlatosan tesszük, több korszakra bontva a több mint másfél évszázados történetet. Megkíséreljük a szakmai és a nem szakmai tanárképzés párhuzamos történetét is bemutatni, mert közös gyökerei vannak.

A fokozatosan kibontakozó professzionalizációs folyamat során a magyar középiskolai tanárképzés rendszere a következő négy – egymást kiegészítő – „pilléren” épült fel: 1. egyetemi előadások a szaktudomány témaköreiből; 2. egyetemi szemináriumok, kollégiumok, illetve gyakorlatok; 3. középiskolai tanárképző intézet; 4. gyakorlógimnázium.

– írja Pukánszky Béla a *Paradigmák, viták és szervezeti legitimáció – A tanárképző központ történeti előzményei* című tanulmányában (PUKÁNSZKY 133). Ennek a négy pillérnek a fejlődéstörténetét tekinti át Pukánszky Béla, amiből mi elsősorban a tanárképző intézetekre koncentrálnunk.

A Habsburg Monarchiában 1849-ben átfogó oktatási reformok kezdődnek, mint a porosz reform, amely más utakon jár, mint pl. Franciaország, de a lényeg itt is az, hogy a professzorok elméleti előadását szemináriumok egészítsék ki, továbbá a tanárképző intézetben a pedagógiai ismeretekkel, a gyakorlógimnáziumokban tanítási gyakorlattal készüljenek a hivatásukra.

Hazánk akkor egyetlen egyetemére „rákényszerítik” a német modellt 1850-ben, a filozófiai kar elveszíti előkészítő funkcióját, alapvető feladata a tudós- és tanárképzés lesz. Magyarországon sokáig nem működött tanárvizsgáló bizottság.

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter már 1848-ban megoldást keresett a középiskolai tanárképzés problémáira. *A magyar egyetem alapszabályai* címmel tervezetet készített, amelyben megfogalmazta, hogy „a tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historai és mér- és természettani képezdek fognak az egyetem bölcsészkarja mellett felállítani” (FELKAI 1983: 285). A tervezetnek az országgyűlés elé terjesztését a szabadságharc kitörése akadályozta meg.

Patyi Gábor konferencia-előadási anyagában olvashatunk a reáltanodai (szakmai) tanárképzés történeti gyökereiről is. 1850 után a gimnáziumi és reáltanodai (szakmai) tanárképzés egyaránt a pesti egyetem bölcsészkarán indult meg – de már a kezdetektől a reáltanodai tanárképzés egy része a József Műegyetem elődöntményeiben folyt. Az 1863-ban létrejött **reáltanodai tanárvizsgáló bizottság** elnöke a Politechnikum igazgatója, Stoczek József professzor volt.

A reáltanodai képesítő vizsgára jelentkezőknek 3 év Politechnikumban folytatott tanulmányt is igazolni kellett (PATYI 2014).

Eötvös József második kultuszministersége idején 1870-től Közép- (tanodai) iskolai Tanárképző Intézetet szerveztek.

Trefort, az új hivatalba lépő miniszter 1873-ban átszervezte a Tanárképző Intézeteket, amelyek a továbbiakban a bölcsészettudományi kar mellett, közvetlenül a minisztérium alatt működtek. Ez a koncepció eltér Eötvös elveitől, mert egyesítette a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés intézetét, és a minisztérium alá rendelte.

A magyarországi középiskoláztatás és tanárképzés történetében a 20-as–30-as évek hoztak döntő fejlődést. Klebelsberg reformja a tananyag-korszerűsítésben és a középiskolák differenciálásában ragadható meg (létrehozta a reálgimnáziumot a meglévő gimnáziumok és reáliskolák mellé). A reform fő dokumentuma, a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló 1924. évi XVII. törvény egyedülálló a maga nemében.

Fináczy Ernő az előkészítés fázisában mint a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke kritizálja, és 1922-ben javaslatot dolgoz ki a Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság felé.

A négy tudományegyetem mellett 1-1 tanárképző intézetet szerveztek (Budapest, Szeged, Debrecen, Pécs), amelyek a vallás- és közoktatási minisztérium alá tartoztak. Ezekben az intézetekben „**harmonizálták**” a bölcsészettudományi és a természettudományi karokon tanári pályára készülők szaktárgyaik módszeres felkészítését.

A tanárképzés és a tanárképző intézetek működése nagyjából 1949-ig ezen elvek és keretek között történt. *A Debreceni Magyar Királyi Tanárképző Intézet elnökségi tagjainak portréi a levéltári kutatások tükrében 1948 c. értekezéséből* kiemeljük az elnökség összetételét, amelyből látható az, hogy a tagok között a **bölcsészettudomány képviselői mellett a természettudomány képviselő** is ott vannak (MUDRÁK 2007).

- Elnök: dr. Karácsony Sándor
- Tagok: dr. Barta Károly, dr. Gacsályi Sándor, dr. Hankiss János, dr. Juhász Géza, dr. Kádár László, dr. Lükő Gábor, dr. Soó Rezső, dr. Szabó István

Átugorva több évtizedet és korszakainak tanárképzésre, tanárképző intézetekre vonatkozó történetét a rendszerváltás utáni időszak két időszakát emeljük ki. Az egyik a 2005-ben kiadott felsőoktatási törvény, amelyben a tanárképzésre vonatkozóan kétféle szervezeti formát hagy: szervezeti egység vagy testület. Sok intézményben ez utóbbival éltek és hoztak létre kevésbé operatív szervezeti formát, de volt, ahol már akkor egy „központi szervezeti egység” alakult. Ezt a helyzetet egyértelműsítette a 2011-es törvény. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 103. § első bekezdésében „*tanárképző központ*” létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a középiskolai tanárképzés legalább két szakon folyik.

### 3. A TANÁRKÉPZÉS SZERVEZETRENDSZERI SAJÁTOSSÁGAI

Az oktatásügyi szervezetelmélet alapjait a termelési szervezetek vizsgálatát végző szervezettudomány vagy szervezetszociológia gyökereiben kereshetjük. Az oktatásügyi szervezetkutatásokat az oktatásszociológia szakemberei kezdeményezték, aminek igényét Amerikában fogalmazták meg. Németországi és franciaországi elterjedésük mellett a felsőoktatás szociológiájával foglalkozó lengyel származású J. Szczepanskit kell megemlíteni (SZCZEPANSKI 1963). A hazai kutatások is ennek az irányzatnak a mentén indultak

el, amelynek keretében a pedagógiai vezetélmélet, az igazgatástudomány és a tanügy kapcsolata, az iskolavezetés, majd az iskolai osztály, illetve az iskola mint szervezet témái kerültek középpontba. Az oktatásirányítás 70-es évekbeli jelentős átalakulásával, az adminisztráció növekedésével, problémáival több kutatás is foglalkozott. A problémák rendszerszintű, tudományos igényű feltárásáról szól – többek között – Csepeli György, Hegedűs T. András, Kozma Tamás közös munkája, *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei* című könyv (CSEPELI–HEGEDŰS–KOZMA 1978). Magának a rendszerszemléletnek az elterjedését Nagy József segítette elő a *Köznevelés és rendszerszemlélet* című könyvével (NAGY 1979).

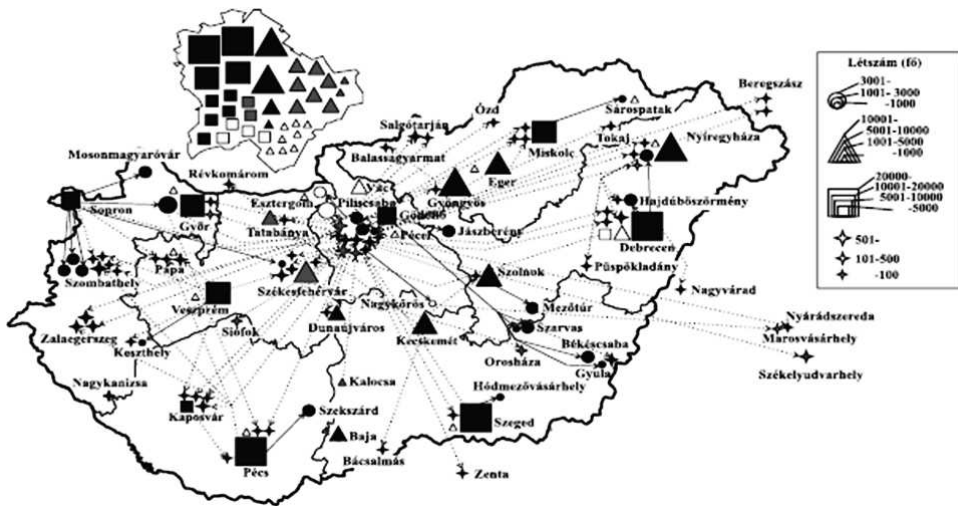
Új szemléletű munka született 1985-ben, mert az iskola mint társadalmi szervezet kérdéseivel nagyon összetett módon foglalkozott Kozma Tamás a *Tudásgyár?* című könyvében (KOZMA 1985). Makroszintű kutatási eredményekkel, elvi-elméleti összefüggésekkel és a valós helyzet statisztikai adatainak elemzésével foglalkozott Halász Gábor az oktatási rendszer egészét vagy egy részterületét (közoktatás), vagy résztevékenységét (szabályozás, igazgatás stb.) vizsgálva. Egyik meghatározó műve az *Oktatási rendszer* című könyve (HALÁSZ 2001). Témánk szempontjából a kapcsolódó közoktatás és szabályozási területei miatt fontosak Halász Gábornak a további művei (HALÁSZ 2003, 2012).

Átugorva számos tudományos-kutatási irányzatot és korszakot, fontosnak tartjuk még a tanárképzéssel is összefüggő kérdésekről szóló művek közül megemlíteni a következőket:

- Darvas Péter írását, aki a felsőoktatás és az egyetemek európai változásainak a kapcsolatáról írt (DARVAS 1998);
- Kocsis Mihály a pedagógusképzésről és a továbbképzésről írt (KOC SIS 2000);
- Lukács Péter egyik tanulmánya a felsőoktatás tömegesedéséről szól (LUKÁCS 2006);
- Lükő István a szakmai tanárképzés német nyelvterületi modelljeiről készített összehasonlító tanulmányt (LÜKŐ 2007);
- *Kié az egyetem?* – teszi fel a kérdést könyvcímként Kozma Tamás (KOZMA 2004).

A tanárképzés szervesen beágyazódik egy felsőoktatási térszerkezetbe, mivel az intézmények és telephelyeik különböző szervezeti formában valósítják meg a közismereti, a szakmai és a hitéleti tanárképzést. A hazai felsőoktatási intézmények székhelyei, telephelyei és kihelyezett képzései jelenleg az alábbi térszerkezetet mutatják:





1. ábra: Felsőoktatási intézmények/központok Magyarországon 2014-ben (forrás: *Fokozatváltás a felsőoktatásban*, EMMI Felsőoktatási Államtitkárság, 40. oldal)

Nekünk ez abból a szempontból elég és fontos, hogy rátekintve a térképre láthassuk a felsőoktatási intézményeket, amelyek közül számos helyen és telephelyen folyik tanárképzés. Nem térünk ki az ábra eredeti rendeltetésére, amely a hazai felsőoktatási intézményhálózat racionalizálását tűzte ki célul. Tehát makroszinten a tanárképzés országos elhelyezkedése jelenti az egyik sajátsgot. A hazai tanárképző helyeket már könnyű azonosítani ezen a térképen, amit most mi csak felsorolásjelleggel teszünk.

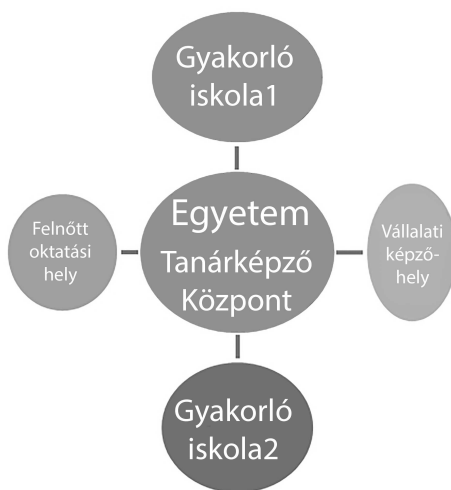
### Közismereti tanárképző helyek

- Eötvös Loránd Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Nyugat-magyarországi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Eszterházy Károly Főiskola, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Pannon Egyetem, Miskolci Egyetem.

### Szakmai tanárképző helyek

- Budapesti Műszaki Egyetem, Óbudai Egyetem, Nyugat-magyarországi Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem, Szent István Egyetem, Kaposvári Egyetem, Dunaújvárosi Főiskola, Budapesti Gazdasági Főiskola.

A szervezetrendszeri sajátosságokhoz tartozik, hogy az egyetem/főiskola a tanárképző központon keresztül kapcsolatot tart közoktatási intézményekkel, amelyek az oktatási rendszer egy másik alrendszeréhez tartoznak irányítás és fenntartás szempontjából. Ezt a kapcsolatot ábrázoltuk a 2. ábrán.



2. ábra: Tanárképző Központ és gyakorlóiskolák kapcsolata. Forrás: saját szerkesztés

## 4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEI

### 4.1 A TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTOK KIALAKÍTÁSÁNAK TÖRVÉNYI HÁTTERE ÉS MODELLJEI

A tanárképző központ törvényi háttere

#### a) FTV 2011 – 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról<sup>1</sup>

„103. § (1) Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a **tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja**, amelynek vezetője főigazgató. Intézményenként egy tanárképző központ létesíthető.

(2) A tanárképző központ **koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.**

(3) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények – a tanárképző központon keresztül – **részt vesznek a pedagógus-továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, a pedagógusok minősítési eljárásában.**

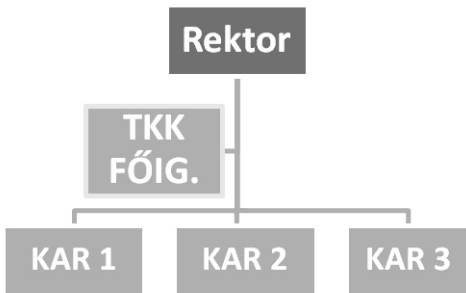
(4) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény köznevelési intézményt (gyakorló intézmény) tarthat fenn, amely részt vesz a hallgatók gyakorlati képzésében. A gyógypedagógus

képzést folytató felsőoktatási intézmény által fenntartott köznevelési intézmény (gyakorló intézmény) elláthat a nevelő és oktató munkához kapcsolódó nem köznevelési tevékenységet is.”

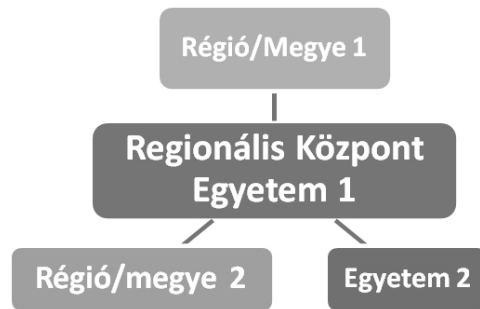
#### **b) 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről**

Ez a rendelet elsősorban a képzés szerkezetéről leírtakon keresztül kötődik a tanárképző központok tevékenységéhez.

A kérdőíves vizsgálat 1–3. kérdéseire adott válaszok alapján a tanárképző központok kialakítása alapvetően kétféle módon valósult meg. Egy adott egyetemen belül a tanárképzésben érintett szervezeti egységek (karok) munkájának koordinálójaként, vagy a nagyobb vonzaskörzet/régió feladataihoz (is) illeszkedő regionális szervezetként. Ez utóbbira az NYME az egyik példa, ahol egy Regionális Pedagógusképző Szolgáltató és Kutató Központ elnevezésű szervezeti egységben valósulnak meg az egyetemen folyó közismereti és szakmai tanárképzési feladatok szervezési, koordinációs funkciói. A regionális feladatok révén két vagy több megyére kiterjedő iskolai hálózat miatt állnak kapcsolatban több egyetemmel, a területi tanügyigazgatás szervezeteivel, és valósítanak meg továbbképzési, tananyag-fejlesztési, ellenőrzési-értékelési feladatokat is. Hasonló egységként fogható fel a PTE még ki nem alakított központja is, amely Pedagógusképzési Koordinációs Központ néven fogja össze a tanárképzést immár több év óta, de a szekszárdi karon folyó képzés miatt regionális jellegű a tevékenységük. Ezeket a modelleket ábrázoltuk a 3. és a 4. ábrákon.



3. ábra: Tanárképzési központ kialakításának egyik modellje. Forrás: saját szerkesztés



4. ábra: Tanárképzési központ kialakításának másik modellje. Forrás: saját szerkesztés

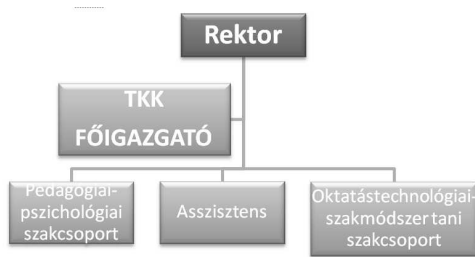
Ezeknek a modelleknek többféle kialakítási formája létezik a vizsgálat eredményei szerint. Az elnevezések is némileg utalnak erre, valamint a képzés jellegére is. Legtöbb helyen a tanárképző központ elnevezést használják, de pl. a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ az Óbudai Egyetemen jelzi, hogy az egyetemen szakmai tanárképzés folyik.

Bessenyei György Tanárképző Központ nevet viseli a nyíregyházi főiskola tanárképző központja.

Vannak olyan központok, ahol egybekapcsolódik (egy szervezetet alkot) a tanárképzési központ és az oktatási szervezeti egység (tanszék, intézet), mint pl. a BME-n, a Dunaiújvárosi Főiskolán vagy a Széchenyi Egyetemen. A belső kialakítással foglalkozó résznél ezt a szervezeti modellt ábrázolja az 5. ábrán látható szervezeti séma.

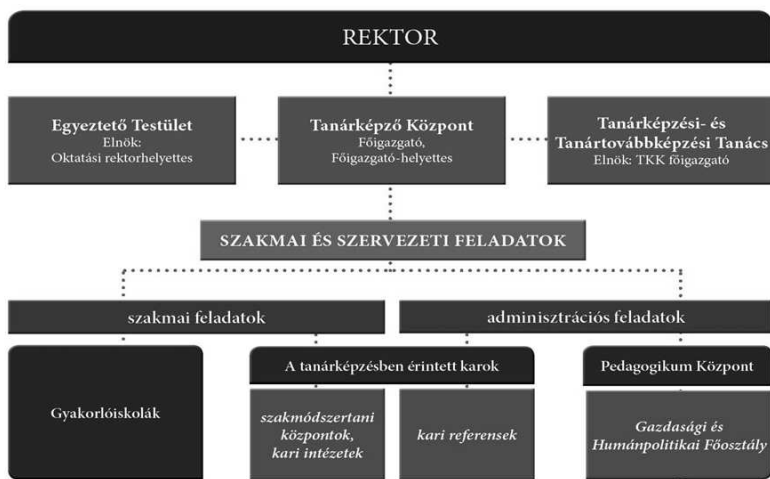
#### 4.2 A KÖZPONTOK BELSŐ SZERVEZETI KIALAKÍTÁSA

A kérdőívek válaszai alapján látható, hogy többféle módon alakították ki a tanárképző központokat, vagy az azzal egyenértékű szervezeteket. Központi szervezetről van szó, tehát vagy a rektor, vagy valamelyik helyettese alá tartoznak közvetlenül ezek az egységek az irányítás, a felügyelet szempontjából. Mindegyiknek az élén főigazgató áll, ebben egységesek egyedül a válaszoló helyek. A szervezet **vezetési szintjén** több helyen is van a főigazgatónak helyettese, és a szervezési-koordinációs feladatokhoz asszisztensi beosztásuk is tartoznak a központok állományába.



5. ábra: A tanárképző központok belső szervezeti kialakításának egyik modellje. Forrás: saját szerkesztés

Külön kell elemezni az ELTE Tanárképző Központját, illetve annak szervezeti kialakítását, amelynek egyik sajátossága, hogy tudományos igénnyel fogalmazták meg a küldetésüket, a szervezet célját, egyetemen belüli kapcsolatrendszerét. Az alábbi, 6. ábra ezt mutatja. Jól megfigyelhető, hogy a központ milyen más szervezeti egységekkel, vezetőkkel áll kapcsolatban, továbbá, hogy a szakmai és a szervezési feladatok milyen további részfeladatokra bomlanak. Ez a rész vezet át a központok tevékenységrendszeréről szóló fejezetre.

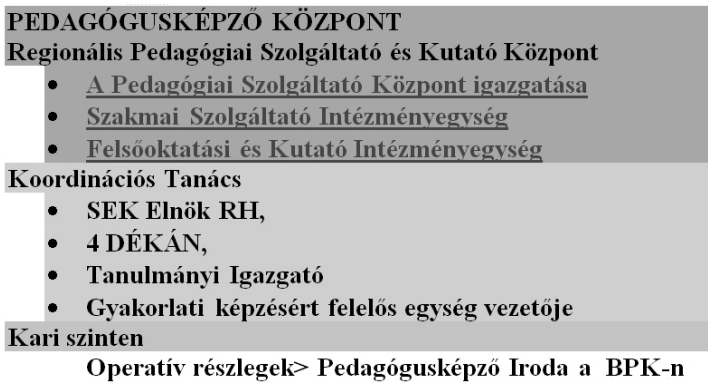


6. ábra: Az ELTE Tanárképző Központjának szervezeti sémája. Forrás: ELTE TKK, 2014

Nem csak az elnevezése és tevékenységrendszere miatt sajátos az NYME RPSZKK-ja, hanem a szervezeti feladatok hierarchiája miatt is.

Magának a központnak három részegysége van, amelyeket a főigazgató alá tartozó intézményegység-vezetők irányítanak, illetve vezetnek.

A tanárképzés koordinációs, szervezési feladatait a Koordinációs Tanács látja el. Ez a grémium elvi döntési kérdésekkel, irányt mutató javaslatokkal foglalkozik elsősorban. A Szervezeti és Működési Szabályzatban pontosan rögzítve van a tanács tagjainak összetétele, felelőssége. Az igazi operatív tevékenységeket a karokon működő pedagógusképző irodák végzik. Ők állnak közvetlen kapcsolatban a hallgatókkal is.



7. ábra: Az NYME RPSZKK szervezeti hierarchiája. Forrás: saját szerkesztés

#### 4.3 A KÖZPONTOK TEVÉKENYSÉGRENDSZERE

A tanárképző központok rendeletben rögzített feladatait nagyon sokféle módon lehet megvalósítani, elvégezni. Nem elég csak a szűken vett szervezési-koordinációs feladatokat szem előtt tartani, hanem koncepcionálisan a tudományosság, a szakmai és tartalmi kérdések szervezeti feltételeit is biztosítani kell. Erre mutat nagyon jó példát az ELTE Tanárképző Központjának feladatrendszere a 8. ábrán.

8. ábra: Az ELTE Tanárképző Központjának feladatrendszere. Forrás: ELTE TTK, 2014



Egy szervezet kialakítását, belső struktúráját nagyban meghatározza a szervezet mérete, a benne részt vevők száma és az ezekhez kapcsolódó feladatok. A kérdőíves felmérés idevonatkozó részleteit megismerhetjük az 1. táblázatból, ahol a válaszoló intézmények számadatai nincsenek intézményhez kötve, csak egymás mellé vannak írva.

1. táblázat: A tanárképző központok szervezeti kialakításának fontosabb adatai. Forrás: saját szerkesztés

Részterület/tevékenység-feladat	
1. A tanárképzést koordináló-szervező szervezeti egység pontos neve:	TK, PKKK, TMPK, RPSZKK, BGYTK
2. Központi (rektori, egyéb központi) vagy kari szervezet alá tartozik a Tanárképző Központ?	K-Ö 4+2, RH 1
3. Hány tanár szakos hallgató ügyeit szervezi, koordinálja a szervezet?	180, 1200, 150, 927, 450, 250, 550
4. A szervezeti felépítés hány szintű?	2, 2, 2, -, 2, 3, 1
5. Hány részlege van a Központnak? Ezek:	3, 7, 2, -, 4, 1, 1,
6. Melyik évben jött létre a Tanárképző Központ?	40 éve, 2008, 2012, 2013,
7. A szervezeti egységben dolgozók létszámadatai	18, 60, 14, 6, 5, 11, 5,
7.1. Az összesen itt dolgozók/tevékenykedők létszáma:	
7.2. Ebből csak ebben a szervezetben végzi a tevékenységét:	4, 1, 14, 6, 3, 0, 2,
7.3. Hány oktató tevékenykedik a szervezetben?	10, 54, 12, (67+15+50), 2, 6, 3,
7.4. Hány adminisztratív segéderő segíti a munkát?	4, 7, 2, 23, 1, 1, 2
7.5. Hány külsős munkatárs vesz részt a szervezet munkájában?	6, 7, 0, 0, 0, 0, 0,
7.6. Hány egyéb tevékenységet végző tartozik a szervezethez?	4, 2, 0, 0, 0, 4, 0,
8. Hány gyakorlóiskolája van a felsőoktatási intézménynek?	17, 4, 10, 3, 1+49, 3, 2,
9. A gyakorlóiskolákban hány gyakorlatvezető és mentortanár vesz részt a tanárképzésben?	35, 77, 10, 133, 200, 64, 30
10. Hány karral/intézettel van állandó munkakapcsolatban?	7, 7, 5, 4, 5, 4, 10

Amint látható, a nevek és a vezetés szintjei után a tanár szakos hallgatók létszáma elég nagy szórást mutat, amihez valamilyen módon igyekeznek a tanárképző központ szervezeti kialakítása alkalmazkodni. Látható, hogy a válaszolók adatai hogyan oszlanak meg az alapítás idejére, a szervezeti felépítés szintjeire, létszámadataira vonatkozóan (hány dolgozó van összesen a központban, ebből mennyi az oktató, az adminisztratív, a külsős munkatárs stb.). A tanárképző központnak fontos feladata a gyakorlóiskolák (-helyek) tevékenységének koordinálása, ezért az erre vonatkozó válaszokat is érdemes megnézni (gyakorló iskolák/helyek

száma, gyakorlatvezetők, mentorok száma). Összességében elmondható, hogy a központok szervezeti mérete alkalmazkodik a hallgatói, gyakorlóiskolai kapcsolat nagyságához.

Az empirikus vizsgálat másik nagy fókuszterülete volt a tanárképző központok tevékenység/feladat rendszere. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a rendeletekben és az SZMSZ-ekben lefektetett tevékenységeket milyen mértékben végzik. Az erre vonatkozó 11. kérdésben felsorolt tevékenységek dominanciáját rangsorolni kellett 5 fokozat szerint.

A 2. táblázatban a válaszok megoszlását tüntettük fel.

2. táblázat: A tanárképző központok tevékenységeinek megoszlása fokozatok szerint.

Forrás: saját szerkesztés

11. Hogyan ítéli meg a szervezet tevékenységének megoszlását? A táblázatban megadott területek mellé a számok alá X-szel jelölje be a tevékenység fokát! 1= Egyáltalán nem foglalkozunk vele, 2= Kismértékben foglalkozunk vele, 3= Átlagos mértékben foglalkozunk vele, 4= Nagymértékben foglalkozunk vele, 5= Döntő mértékben foglalkozunk vele					
Tevékenység	1	2	3	4	5
Hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt végez			1		6
Hallgatói átvételt, kreditelismerést végez		1	4	2	
Pedagógiai szakképzést koordinál	1	1	1		4
Koordinálja a PEPSZI Szakmódszertani és Szakterületi képzést			3	1	3
Záróvizsga letételének folyamatát szervezi			2		5
Szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatokat			1		6
Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez		1	1	2	3
Pedagógus-továbbképzést szervez			2		5
Pedagógiai kutatásokban vesz részt			2	1	4
Pedagógusok minősítési eljárásában vesz részt		4	1		2
Egyéb tevékenység			1		

A döntő mértékben jellemző tevékenységi fokozatban 6 tanárképző helyet találunk a felvételiztetés/meghallgatás, valamint az iskolai gyakorlatok szervezése, ellenőrzése területén. Öt intézmény jelezte az 5. fokozattal a záróvizsga folyamatának szervezését. Míg egyes, vagyis egyáltalán nem foglalkoznak vele fokozatban egy válaszoló jelezte a pedagógiai szakképzés koordinálását. Érthető a 2. fokozat oszlopának adata a pedagógusok minősítésében való részvételnél, mert ez egy újonnan alakult szervezetnél, a tanárképzés új rendszerénél még nem lehet jellemző.

A kutatás részét képezte a tanárképző helyeken működő oktatási szervezeti egységek (tanszék, intézet) személyiállomány-összetételének az elemzése is. Az internetes elérhetőségek megbízhatóságát figyelembe véve egy olyan összesítést végeztem, amely a szélsőségeket emeli inkább ki, nem a pontos beosztás és tudományos fokozat szerinti

megoszlást. Az látszik, hogy néhány helyet kivéve a létszám és a szakterületek képviselete, a kvalifikáció problematikus. A megállapítások tehát:

- A neveléstudományi tanszékek és intézetek mérete szór (2 fő–24 főig), összesen 9 egyetemi és 4 főiskolai tanár van ezeken a tanszékeken/intézetekben.
- A szakmódszertant oktatók közül 3! fő egyetemi tanár van összesen az országban.

#### 4.4 A SZAKMÓDSZERTANI TÉMÁK GONDOZÁSA A DOKTORI ISKOLÁKBAN

Köztudott, hogy hosszú évek, évtizedek óta a tanárképzés legneuralgikusabb pontja a szakmódszertanok/ tantárgy-pedagógiák helyzete. Pedig a tanárok felkészítésében meghatározóan fontos szerepe van, mintegy integráló, szintetizáló funkciót lát el a pedagógiai-pszichológiai, a szakterületi és a szakmai gyakorlati (tanítási gyakorlatok) összekapcsolásával. Részben ebből, a korábbi évek-évtizedek szabályozatlanságából is erednek azok a problémák, amelyek nehezítik a tantárgy eredményes, színvonalas oktatását. Ezen belül is a szakmódszertant oktató tanárok felkészítése, tudományos előmenetele okozza a nehézségeket. A neveléstudomány tudományági besorolása, belső tagozódásának bizonytalanságai miatt a szakmódszertani témákat sem a neveléstudományi, sem a diszciplináris doktori iskolák nem fogadják be. Ezért is vizsgáltam a doktori iskolákban a szakmódszertani jellegű témákat, hogy azokon keresztül képet kaphassunk a valós helyzetről.

Módszertanilag külön vizsgáltam a neveléstudományi és a nem neveléstudományi doktori iskolákat, illetve azok programjaiban megjelenő szakmódszertaninak vélt témákat. A doktori iskolák honlapjáról (doktori.hu) kigyűjtöttem a témákat, és csoportosítottam. Ez a meglehetősen egyszerű megoldás magában hordja a kategorizálás problémáját, mert más módszer, szűrés nélkül sokszor nehéz eldönteni a téma hovatartozását pusztán a címéből.

##### 4.4.1 Neveléstudományi doktori iskolák témái

Magyarországon négy egyetemen és egy főiskolán működik neveléstudományi doktori iskola. Az ottani programok kigyűjtése és csoportosítása után csak a szakmódszertani témák számát adtam meg, valamint az összes téma számát, a doktori iskola teljes eddigi működése alatt.

Az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájának a témakiírásait vettem alapul, mivel itt még nem doktoráltak.

3. táblázat: A neveléstudományi doktori iskolák szakmódszertani témáinak száma. Forrás: saját szerkesztés

Intézmény	Nevelés-történeti	Nevelés-elméleti	Nevelés- és oktatás-szociológia	Didaktika	Szakmódszertan*	Összes téma*
ELTE					34	205
DE					5	98
SZTE					8	29
PTE					3	28
EKF					(tki)	44 (tki)



A táblázatból kiolvasható, hogy a legnagyobb arányban Szegeden (27%), a legkisebb arányban Debrecenben (5%) vannak szakmódszertani témák.

#### 4.4.2 Szakmódszertani témák a nem neveléstudományi doktori iskolákban

Ezt a vizsgálatot csak a közismereti tanár szakokhoz kapcsolódó bölcsész- és természettudományi szakterületek doktori iskoláira terjesztettem ki, tehát a műszaki, orvos- és egészségügyi, valamint a gazdaságtudományi területek kimaradtak.

Hat tudományterülethez tartozóan hét egyetemi, míg az NYME-hez tartozóan öt tudományterületen vizsgáldtam a honlapok adatai alapján. Külön tüntettem fel az ide (is) sorolható Semmelweis Egyetem adatait.

4. táblázat: A nem neveléstudományi doktori iskolák szakmódszertani témái. Forrás: saját szerkesztés

Intézmény	Tudományterület					
	Magyar	Történelem	Matematika	Fizika	Kémia	Biológia
ELTE	9/224	12/264	1/58	1/135	1/167	5/285
DE	2/93	2/74 (T+Nr)	38/144 (M+SZ)	0/49	5/182	1/128
SZTE	1/79	0/62	3/48	1/56	1/65	1/249
PTE	1/40	–	–	0/2	0/26	0/51
BME	–	–	1/42	0/119	2/168	–
PPKE	0/26	0/64	–	–	–	–

NYME	Faanyagtudomány		Környezet-tudomány		Erdészet és vadgazdálkodás	Gazdálkodás és szervezés-tudomány	Növény-, állat-, élelmiszer-tudomány
	2/49		6/32		3/50	0/71	2/111
Intézmény					<b>Szakmódszertan</b>		Összesen
SEM/TE*					<b>10</b>		<b>66</b>

\*= A vizsgálat időpontjában még Semmelweis Egyetem név alatt működött doktori iskola, amelyben nevelés- és sporttudományi területhez tartozó témák is szerepeltek.

Azt hiszem, hogy az adatok magukért beszélnek, mert nagyon kevés szakmódszertani témát találunk a szaktudományi doktori iskolákban, amit a 0/... értékek mutatnak. Van néhány kiemelkedő példa is, mint pl. a matematika terén Debrecenben, vagy Sopronban a Környezettudományi Doktori Iskolában.

További részletesebb elemzést nem tartok szükségesnek, ezen adatok birtokában. Sokkal inkább a magyarázó okok, indokok feltárása lenne célszerű, mintegy ennek a kutatásnak a folytatásaként is.

## 5. ÖSSZEGEZÉS

Tanulmányunk elején a motivációk között megemlítettük az ELTE TKK meghirdetett konferenciáját, amely a tanárképzés megújításáról, benne a tanárképző központok szerepéről egy nagyon jó kezdeményezésű és szervezésű rendezvény volt.

A tanárképző központok történeti vázlatát mozaikszerűen próbáltuk bemutatni, kiemelve a legfontosabb eseményeket, korszakokat és személyiségeket. Megláttattuk azt is, hogy voltak közös szakaszai a gimnáziumi és a szakmai (reáltanodai) tanárképzésnek, van tehát miből építkeznie a tanárképző központoknak.

Az empirikus vizsgálataink a másodforrások elemzésére is épültek, elsősorban a történeti előkép megismertetésére. Ennek a történeti áttekintésnek az utolsó része a 2011-es felsőoktatási törvény paragrafusát idézi.

Kérdőíves vizsgálatunk a mai tanárképzés szervezeti kialakításának módjaira, belső struktúrájának feltárására, a feladat-, illetve tevékenységrendszerre összpontosított. A kapott eredmények alapján levonható következtetések a következők:

- Valamennyi képzőhelyen létrejöttek tanárképző központok, vagy azokkal egyenértékű szervezetek. Ezzel az első hipotézisünket igazoltuk is.
- Ezek elnevezései utalnak az intézmény, a képzési profil és a kapcsolatrendszer jellemzőire (TKK, RPSZKK).
- A méretek, a belső és külső kapcsolatrendszer, a hierarchia nagy szórást mutat, lényegében 2-3 modell szerint alakították ki a szervezetet, annak részlegeit és irányítását.
- A tevékenységrendszerük nagyon jól lefedi a rendeletben is megfogalmazott koordináló, operatív szervező, minősítő, a gyakorlatot irányító stb. tevékenységeket.

Ezzel a második hipotézisünket is igazoltuk.

- A neveléstudományi tanszékek és intézetek mérete szór (2 fő–24 főig), összesen 9 egyetemi és 4 főiskolai tanár van ezeken a tanszékeken/intézetekben.
- A szakmódszertant oktatók közül 3 fő egyetemi tanár van összesen az országban.
- A neveléstudományi doktori iskolákban a szakmódszertani témák aránya 5–27% között szóródik. Ez a viszony, illetve arány is alátámasztja a harmadik hipotézisünkben megfogalmazottakat.
- A nem neveléstudományi doktori iskolákban 0–26% között szóródik. Ez pedig a negyedik hipotézisünket igazolja.

**Javaslatként megfogalmazhatjuk**, hogy egy további, szélesebb körű szervezeti vizsgálatnak mindenképpen helye van, hogy mélyebben és pontosabban feltárjuk a tanárképzés szervezetrendszerébe beilleszkedő tanárképző központok jellemzőit, szerepét, erősségeit és gyengeségeit.

## HIVATKOZÁSOK

- BÁTHORY Z. (2010): Aggódások és vívódások. Egységes tanárképzés? In: HUNYADY GY. (szerk.): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. CD-ROM, 35.
- BARÁTH T. (2010): *MENTOR(H)ÁLÓ 2.0 A pályázat koncepcionális elemei és a KÖVI lehetséges feladatai a Támop-4.1.2.B.2-13.1 programban*. Tanulmány, Szeged.
- DARVAS P. (1993): Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: HALÁSZ G. (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest.
- ELTE TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT: Feladat- és tevékenységrendszer 2014, Budapest.
- EMMI FELSŐOKTATÁSI ÁLLAMTITKÁRSÁG (2014): *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. Első változat.
- FELKAI L. (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HALÁSZ G. (szerk.) (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HALÁSZ G. (2012): A közigazgatási reform és az oktatási rendszer szabályozása – a magyar példa. In: ISTANCE, D. – KOBAYASHI, M. – HUNYA M. (szerk.): *Az innováció hálózatai: Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 133–144.
- HUNYADY GY. (szerk.) (2010): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KOCSIS M. (2000): *Pedagógusképzés és továbbképzés*. Szerkezeti és tartalmi változások a képzésben. *Iskolakultúra*, 10(1), 94–100.
- KOZMA T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- LADÁNYI A. (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum, Budapest.
- LUKÁCS P. (2002): Tömeges felsőoktatás – globális versenyben II. *Magyar Felsőoktatás*, 11(1–2).
- LÜKŐ I. (2006): A tanári kompetencia rendszere a német nyelvterület pedagógiai irodalma alapján. In: KADOCSA L. (szerk.) (2007): *Kompetenciaorientált moduláris szakmaitanár-képzés*. CD-melléklet. NSZFI, Budapest.
- LÜKŐ I. (2011): *Tartalmi és szervezeti átalakulások a szakképzésben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MUDRÁK J. (2007): *A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karjának története 1914–1949*. PhD-értekezés, Debrecen.
- PATYI G. (2014): *Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század végén és a 20. század elején*. VIII. Képzés és gyakorlat nemzetközi neveléstudományi konferencia. Sopron, 2014. november 27.

- PERJÉS I. (2011): Tanárképző Intézet? – A krétakör virradata? Szervezeti kérdések – Az eredetmítosz igazsága. In: BAUMSTARK B. – GOMBOCZ O. – HUNYADY GY. (szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 172–192.
- PUKÁNSZKY B. (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In: FENYŐ I. – RÉBAY M. (szerk.): *Felszántatlan területeken.* Csokonai Kiadó, Debrecen. 11–24.
- PUKÁNSZKY B. (2012): *Paradigmák, viták és szervezeti legitimitáció – A tanárképző központ történeti előzményei.* Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom.
- SZCZEPANSKI, J. (1963): *A felsőoktatás szociológiája.* Felsőoktatási Kutatóközpont, Budapest.
- VASTAGH Z. (1995): *A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai.* Melléklet. In: *Magyar Pedagógia*, 95(3–4).
- VENTER GY. (2003): *A tanári mesterség alapozása.* Oktatókutató Intézet, Budapest.

**LÜKŐ ISTVÁN** automatizálási mérnök, mérnöktanár, nevelésszociológus, a neveléstudomány kandidátusa, habilitált doktor, egyetemi magántanár a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon, ahol 2009–2012 között vezette a Szak- és Továbbképző Intézetet, és 2013 májusában lett nyugdíjas. Szakmai pályáját a közoktatásban kezdte, ahol 17 évig tanított szakmunkásképző és szakközépiskolában, továbbá műszaki igazgatóhelyettesi, valamint szakfelügyelői megbízatásokat is ellátott. 1987–2009 között Sopronban az NYME-n (EFE) tanított, és a Szakmai Tanárképző Intézetnek az igazgatója volt. Fő kutatási területe: a szakképzés pedagógiája és a környezetpedagógia. Számos hazai és nemzetközi kutatási-fejlesztési projektben vett részt, publikációinak száma 300, amelyeket 159-en idéztek. A szakképzés fejlesztéséért kifejtett tevékenységét a Magyar Szakképzési Társaság Szakképzési Díjjal ismerte el 2013-ban.

# MEGÚJULÓ HAGYOMÁNYOK – TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLÁN

ÜTÖNÉ VISI JUDIT

Eszterházy Károly Főiskola

## ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy bemutassa az Eszterházy Károly Főiskolán működő Tanárképző Központ feladatait és legfontosabb tevékenységeit. A tanulmány kitér a törvényi előírásokból adódó feladatokra, és emellett külön kiemeli azokat, amelyek a helyi hagyományokra építve jelennek meg a Tanárképző Központ működésében.

## 1. BEVEZETÉS

Az Eszterházy Károly Főiskola története szorosan összekapcsolódik a hazai pedagógusképzéssel. A főiskola – annak ellenére, hogy a ma itt végző diákok jelentős hányada már nem tanári diplomát szerez – meghatározó szerepet játszik a hazai tanárképzésben. Az intézményben hosszú idő óta működtek olyan testületek, szervezeti egységek (pl. Tanárképzési Tanács, Észak-magyarországi Regionális Pedagógiai Kutatóközpont), amelyeknek feladata volt a színvonalas tanárképzés megvalósításának segítése. Az új osztatlan tanárképzéshez kapcsolódóan a felsőoktatási törvény 62. bekezdés, 103. §-a írja elő a tanárképzés sokrétű szakmai és adminisztratív feladatának összehangolását, a minőségi tanárképzés megteremtését támogató tanárképző központ létrehozását, amely önálló intézményi egységként, főigazgató szakmai irányításával is működhet. Ez a rendelkezés tette lehetővé a Tanárképző Központ megalakulását az Eszterházy Károly Főiskolán is.

A Tanárképző Központ a törvényben meghatározott adminisztratív és koordináló szerepének köszönhetően hozzájárul a minőségi tanárképzéshez. A központ szerepe kiemelkedő a modern pedagógusképzéssel szemben megfogalmazott elvárások, illetve a tantervi reformok során (új NAT és kerettantervek) kirajzolódó új nevelési-oktatási feladatok sikeres megvalósításában. Ennek érdekében a központ elsődleges feladata a tanárképzéshez kapcsolódó, több oldalról egyszerre megjelenő elvárások pontos feltérképezése, a pedagógiai, a szaktárgyi (tudományos) képzés és a közoktatás területén megfogalmazódó igények összehangolása, emellett a tanárképzés társadalmi–munkaerő-piaci szempontokat szem előtt tartó koordinálása. Ezzel egyidejűleg el kell látnia a felsőoktatási törvényben előírt adminisztratív és szervezési feladatokat is. Mivel az Eszterházy Károly Főiskola képzési kínálatában az 2014–15-ös tanévtől kezdődően a pedagógusképzés teljes vertikuma megjelenik, a Tanárképző Központ gyakorlatilag pedagógusképző központként működik.

A Tanárképző Központ működése jól körülhatárolható tevékenység- és feladatkörök mentén négy területre terjed ki:

- képzésszervezés,
- gyakorlati képzés,
- pedagógus-továbbképzés,
- tantárgy-pedagógiai fejlesztések támogatása.

Ki kell említeni ugyanakkor, hogy a négy terület szorosan kapcsolódik egymáshoz, és a feladatok sikeres megvalósításának feltétele az egyes területek közötti folyamatos szakmai kommunikáció. A tanulmányban a felsorolt négy feladatcsoport mentén mutatom be a központ működését, kiemelve az egri sajátosságokat.



1. ábra: A Tanárképző Központ feladatai

## 2. KÉPZÉSSZERVEZÉS

A Tanárképző Központ részt vesz a tanárképzés szakmai, pedagógiai-pszichológiai és módszertani feladatainak összehangolásában a képzés teljes spektrumára vonatkozóan. Ennek megvalósítását a tanév során (a szemeszterek elején) összehívott szakmai megbeszélés segíti, amelyen a szakfelelősök, a szakmódszertanosok, a pedagógiai-pszichológiai tantárgyak oktatásáért felelős kollégák vesznek részt. Szakmai egyeztetés azonban az érintettek kérésére az év során bármikor összehívható. Ennek megszervezése a Tanárképző Központ feladata. A megbeszéléseken elfogadottokról a központ írásos emlékeztetőt készít. A karok közötti együttműködés természetesen kiterjed a sárospataki Comenius Karra is.

A központ fontos szerepet vállal abban, hogy a pedagógusképzéshez kapcsolódóan megvalósult, illetve megvalósuló szakmai, pedagógiai-pszichológiai és tantárgy-pedagógiai kutatások és fejlesztések eredményei beépüljenek a pedagógusképzési programokba, ezt a folyamatos szakmai kommunikáció teszi lehetővé.

A törvényben meghatározott feladatokból adódóan a központ feladata a felvételi (pályaalkalmassági, gyakorlati alkalmassági vizsga, motivációs elbeszélgetés) vizsga szervezése, a lebonyolítás összefogása. Emellett feladata a tanári záróvizsga (3, 4 és 5 féléves képzés, osztatlan tanárképzés) szervezésének koordinálása. Ezen feladatok részletes leírását a vizsgaszervezésben érintettekkel közösen elkészített útmutatók és eljárásrendek tartalmazzák, amelyekben pontosan meghatározzák a feladatok ütemezését és a felelősök körét. Ezek az eljárásrendek az elmúlt év során az érintettek bevonásával történő megbeszéléseken, a vizsgatapasztalatok elemzésével alakultak ki és véglegesítődtek.

A tanárképzés akkor tekinthető sikeresnek, ha a végzettek olyan tudással és képességekkel rendelkeznek, amelyek jól használhatók a tanári hivatás gyakorlása során. Ezért is nagyon fontos az a pályakövetési rendszer, amely a végzett tanár szakos hallgatók elégedettségének (a pályán való sikeresség; a jól hasznosítható, alkalmazható tudás és képességek megszerzése a képzés során) mérésén, interjúzással történő feltárásán alapul. A volt hallgatók visszajelzései hozzájárulhatnak a képzés minőségének folyamatos javításához is. Az ilyen jellegű pályakövetési rendszer kidolgozása és működtetése a Tanárképző Központ fontos feladata.



2. ábra: A képzésszervezéshez kapcsolódó feladatok

### 3. A GYAKORLATI KÉPZÉS

Kiemelt szerepe van a központ feladatai között a tanárképzés szerves részét jelentő gyakorlati képzés szakmai irányításának. Ez jelenti egyrészt a főiskola gyakorlóiskolájával való folyamatos kapcsolattartást, a gyakorlati képzés szervezését, az ebből adódó szakmai és szervezési feladatok megoldását. A központ emellett szerepet vállal abban, hogy

a gyakorlóiskolában tanító tanárok és a tanárképzésben érintett főiskolai oktatók között élő szakmai párbeszéd alakuljon ki. Segíti a szakvezetők (vezetőtanárok) bekapcsolódását a főiskolán folyó tantárgy-pedagógiai feladatok megoldásába is.

A központ feladata másrészt a külső, összefüggő (jelenleg féléves, a későbbiekben egy-éves) tanítási gyakorlat szervezése, kapcsolattartás a partneriskolákkal. Ebből adódóan jelentős adminisztratív feladat is hárul a központra: a központ állítja össze a hallgatói és intézményi nyomtatványokat, előkészíti a mentortanárok szerződéseit, illetve igazolja az elvégzett munkát. Az 2014–15-ös tanévtől kezdődően a központ közreműködik a főiskolán meginduló tanító- és óvodapedagógus-képzéshez kapcsolódó gyakorlati képzés koordinálásában is. Ehhez kapcsolódóan fontos feladat, hogy a központ segítse a sárospataki és az egri képzőhely tanítási gyakorlattal kapcsolatos tevékenységének összehangolását.

A Tanárképző Központ részt vesz a mentortanárokkal történő kapcsolattartásban, szükség estén szakmai tájékoztatókat, munkamegbeszéléseket szervez a partneriskolák, illetve az ott tanító mentortanárok számára.

A Tanárképző Központ hangsúlyt helyez a gyakorlati képzés minőség-ellenőrzésére és minőségbiztosítására. Az ebből adódó feladatokat a jelenleg készülő minőségbiztosítási kézikönyv foglalja majd össze.



3. ábra: A gyakorlati képzés feladatai

#### 4. A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS

Az Eszterházy Károly Főiskolán nagy hagyományai vannak a közoktatási intézmények működését, a tanári tudás és képességek, szakmai kompetenciák fejlődését segítő tanárto-  
vábbképzések kidolgozásának és a programok lebonyolításának.



A Tanárképző Központ feladata a társadalmi, munkaerő-piaci igényekhez igazodó továbbképzési programok kidolgozása, működtetése (szakmai-módszertani és pedagógiai-pszichológiai tartalommal), az ehhez kapcsolódó adminisztratív feladatok ellátása. Ennek során nyilvántartja és rendszerezi a főiskolán meglévő képzéseket, felhívja a figyelmet a tanár-, illetve pedagógus-továbbképzések területén megfogalmazódó, a partnerektől érkező képzési igényekre. Hiányterületek esetén segítséget nyújt az új képzési programok elkészítésében, illetve a már meglévő akkreditált programok indításának előkészítésében.

A továbbképzésekhez kapcsolódóan a központ rendszeres kapcsolatot tart fenn és együttműködik a tanártovábbképzésben érintett külső intézményekkel (EMMI, OH, OFI, KLIK, pedagógiai intézetek). Szoros szakmai együttműködés alakult ki a Gyakorlóiskola által működtetett Pedagógiai Intézettel.

A törvényi előírásoknak megfelelően minőségbiztosítási szempontból folyamatosan figyelemmel kíséri a központ által szervezett továbbképzéseket. Elősegíti szakmai észrevételek, javaslatok visszacsatolását a képzési programokba.

Az óvó- és tanítóképzés beindításával szinte azonnal megjelentek az új továbbképzési igények is. Ezért ettől az évtől kezdve már az óvodapedagógusok és tanítók számára is kínálunk szakmai továbbképzéseket. Ugyancsak új igények fogalmazódtak meg a pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetésével, amelyek a pedagóguskompetenciák fejlesztését segítő képzések iránti igény megjelenésében nyilvánultak meg.

## 5. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉSEK TÁMOGATÁSA

A pedagógusképzés sikerességében kiemelt szerepe van a korszerű tantárgy-pedagógiának. Ezért a központ fontos feladatának tartja a szakmódszertani tárgyakat oktató kollégák szakmai fejlődésének támogatását.

Ennek érdekében a központ rendszeresen (szemeszterenként legalább két alkalommal) szervez szakmai programot szakmódszertanos kollégák számára. Ezekre a rendezvényekre meghívást kapnak a pedagógiai-pszichológiai tantárgyak oktatásáért felelős kollégák is. Ezek a programok lehetnek előadásokból és konzultációkból álló belső továbbképzés jellegű programok, illetve olyan rendezvények (ötletbörzék, workshopok stb.), amelyek lehetőséget teremtenek a jó gyakorlatok bemutatására, az egymástól való tanulásra, a gyakorlatorientált szakmai beszélgetésekre és vitákra. Emellett havi rendszerességgel *Beszéljünk róla!* címmel műhelybeszélgetést tartunk, amely mindig egy aktuális téma köré szerveződik.

Szakmai rendezvények szervezésével a központ elősegíti a szakmai és szakmódszertani tárgyak közötti összhang biztosítását a pedagógusképzésben. Támogatja a szakmai tárgyakat oktató, nem tanári képzettséggel rendelkező kollégák pedagógiai-módszertani továbbképzését. Segíti a tantárgy-pedagógiához kapcsolódó szakmai publikációs tevékenységet. Terveink között szerepel egy szakmódszertani folyóirat elindítása a Gyakorlóiskolával együttműködésben.

A Gyakorlóiskola Pedagógiai Intézetével való együttműködés elősegíti, hogy a szakmódszertani tárgyakat oktató kollégák naprakész információkkal rendelkezzenek a köznevelés aktuális folyamatairól. A közös rendezvények lehetővé teszik pl., hogy a szakmódszertanos kollégák tisztában legyenek a gyakornokok szakmai vizsgáztatásából adódó feladatokkal.

A főiskola más szervezeti egységeivel közösen a központ bekapcsolódik a pedagógusképzés megújítását elősegítő kutatási-fejlesztési programokba, illetve részt vesz ilyen pályázatok elkészítésében. Módszertani megújítást segítő tevékenysége során szorosan együttműködik a Gyakorlóiskola Pedagógiai Intézete mellett más külső partnerekkel (pl. EMMI, OH, OFI, KLIK) is.

## 6. EGYÉB TEVÉKENYSÉGEK

A központ működésének több olyan eleme is van, amelyek alapvetően nem a törvényi által meghatározott feladatból erednek, hanem a főiskolán folyó pedagógusképzés hagyományából és a helyi igényekből adódnak. Ezek természetesen összhangban vannak a törvényben megfogalmazottakkal is.

### 6.1 KAPCSOLATTARTÁS A TANÁR SZAKOS HALLGATÓKKAL

A Tanárképző Központ összefogja a különböző szakpárokon tanuló tanár szakos hallgatókat, és elősegíti a hallgatók szakmai közösséggé alakulását. Ennek megfelelően az első évfolyamosok számára a tanév elején szervezetfejlesztő, közösségépítő programot szervez. A tanév során szemeszterenként legalább egy alkalommal tájékoztatót tart a hallgatóknak az őket érintő képzési kérdésekről.

Bekapcsolódik a tanár szakos hallgatók számára meghirdetett ösztöndíjakról való tájékoztatásba.

Folyamatosan kapcsolatot tart a tanár szakos hallgatók érdekeit képviselő szakfelelős hallgatóval, segíti az esetlegesen felmerülő szakmi-képzési problémák megoldását.

### 6.2 SZAKMAI KOMMUNIKÁCIÓ

A Tanárképző Központ a főiskola honlapján belül önálló honlapot működtet. Ezen megjelennek a központ feladatai, a feladatokért felelős kollégák elérhetőségei. Emellett feltöltésre kerül minden olyan dokumentum és eljárásrend, amelyet a partnerintézményeknek és a hallgatóknak ismerniük, illetve használniuk kell a gyakorlati képzéshez kapcsolódóan. A honlap lehetőséget biztosít az interaktív szakmai kommunikációra is, emellett információkat tartalmaz a tanártovábbképzésekről. A honlap már működik, de véglegesítése még további fejlesztéseket igényel. A központ a szakmai kommunikációjában kihasználja a főiskola honlapja, a *Paletta* című kiadvány, illetve a Líceum TV nyújtotta lehetőségeket.

### 6.3. NEMZETKÖZIESEDÉS

A központ tevékenysége során törekszik a nemzetközi kapcsolatok kialakítására, szakmai együttműködésre külföldi, a tanárképzésben érintett intézményekkel. Hosszabb távon bővíteni szeretné a jelenleg már meglévő szakmai kapcsolatokat. Segíti a szakmódszertanos kollégák, illetve a tanár szakos hallgatók mobilitását. Ezen a téren már megvalósult két szakmai program – az egyik során az eisenstadti pedagógiai főiskolára, a másikon pedig a kasseli egyetem tanárképző központjába látogattak el az egri kollégák.

Pályázati források, illetve egyéb anyagi lehetőségek függvényében részt vesz külföldi szakmai programok szervezésében, és támogatja a külföldi jó gyakorlatoknak a hazai képzésbe történő beépítését is.

### 7. ÖSSZEGRÉS

Ebben a rövid bemutatkozó tanulmányban szeretnénk volna közreadni azokat az eredményeket, amelyeket az elmúlt másfél évben elértünk, és egyben felvázolni a szakmai fejlődés további feladatait. Vannak eredményeink, a központ ma már szerves részét képezi az egri tanár-, illetve pedagógusképzésnek, de nagyon sok még a tennivalónk. Reméljük, hogy mi is hozzájárulhatunk az alábbi idézetben megfogalmazottak megvalósulásához, amelyet a munkánkat meghatározó vezérelvként választottunk.

„Iskolák. Világítótornyok, barátom! A jövő fényjelei! Száz és száz kis magot tartalmazó gubók, belőlük fog megszületni az új, a jobb, a bölcsőbb.” (Arthur Conan Doyle)

**ÜTÖNÉ VISI JUDIT** az Eszterházy Károly Főiskola Társadalomföldrajzi Tanszékének docense és a Tanárképző Központ főigazgatója. A központ szakmai irányítása mellett társadalom-földrajzi és szakmódszertani tárgyakat tanít. Kutatási területe a földrajzoktatás tartalmi és szerkezeti változásának vizsgálata, a földrajztanárok módszertani kultúrájának elemzése, a tantárgyi tanterv- és érettségivizsga-fejlesztés, illetve a környezeti nevelés és a földrajzoktatás kapcsolatának elemzése.

# 3. A TANÁRI HATÉKONYSÁG INTÉZMÉNYI KÖRNYEZETE



# PEDAGÓGUSOK KONFLIKTUSKEZELÉSI SZOKÁSAINAK VIZSGÁLATA<sup>1</sup>

BALÁZS LÁSZLÓ

Dunaujvárosi Főiskola, Társadalomtudományi Intézet

## ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban a pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak vizsgálatára, elemzésére töreksem. A korábbi eredmények áttekintését követően a pedagógusok konfliktuskezelési módszereinek sajátosságaira, a módszerek megválasztását befolyásoló tényezők azonosítására vállalkozom. Feltételezésem szerint a kor, a nem, a szakmai tapasztalat és az adott intézmény szervezeti kultúrája befolyásolja az egyén konfliktuskezelési módszereinek megválasztását. Munkám célja, hogy átfogó képet adjak a pedagógusokat jellemző konfliktuskezelési szokásokról, valamint hogy megkíséreljem annak kontextuális (szervezeti keretek közötti) értelmezését, összefüggéseinek feltárását. A vizsgálat során statisztikai módszereket alkalmaztam hipotéziseim ellenőrzésére. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kor, a nem és a szakmai tapasztalat mentén történő elemzés szignifikáns adatokat nem eredményezett, azonban tendenciák, sajátosságok megragadására alkalmas volt. Emellett a szervezeti kultúra és a konfliktuskezelési módszerek összefüggéseinek feltárása szignifikáns eredményeket mutatott.

## 1. BEVEZETÉS

A jövő nemzedékeinek alakítói, nevelői, tanítói folyamatosan a tudományos és társadalmi érdeklődés középpontjában állnak. Szerepük meghatározó a társadalom formálása és a jövő alakítása szempontjából egyaránt. Valószínűleg ez is az oka annak, hogy számos vizsgálat, elemzés és felmérés célpontjai, csakúgy, mint tanítványaik. A pedagógusok a tudatos oktatás-nevelés folyamata mellett több, az élet minden területére kiterjedő hatást gyakorolnak tanítványaikra megnyilatkozásaikkal, viselkedésükkel, viszonyulásaikkal, azaz mintaadásukkal. Az életben való eredményesség egyik meghatározó tényezője lehet a megterhelő helyzetekkel való megküzdés, a konfliktushelyzetek hatékony kezelésének képessége. Ezen folyamatok alakulását nagymértékben befolyásolják mintakövetéseink.

Jelen tanulmányban a pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak vizsgálatára, elemzésére töreksem. Áttekintem a korábbi vizsgálatokat, a pedagógusok konfliktuskezelési szokásaira vonatkozó eredményeket, és bemutatok egy átfogó elemzést, amely az egyes szervezeti kultúra-sajátosságok és a szervezeti tagok, jelen esetben az iskolai szervezet tagjai közötti

---

<sup>1</sup> A tanulmány elkészítését a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 *Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban* című pályázat támogatta.

összefüggések feltárására vállalkozik. Munkám célja, hogy képet adjak a pedagógusokat jellemző konfliktuskezelési szokásokról, valamint hogy megkísérleljem annak kontextuális (szervezeti keretek közötti) értelmezését, összefüggéseinek feltárását.

## 2. KONFLIKTUSKEZELÉS

A konfliktusok kezelésével kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalmat nagy körültekintéssel részletezi Németh Zsolt (2011). Megállapítása szerint a kutatók különbséget tesznek konfliktuskezelő stratégia és módszer között. Lényegében mind a két elnevezés a módszerre utal, mégis a szakirodalmi megállapítások elkülönítik ezen fogalmakat. Az alábbiakban – eltekintve a fogalmi elhatárolástól – röviden ismertetem a konfliktusok kezelésére vonatkozó elméleteket.

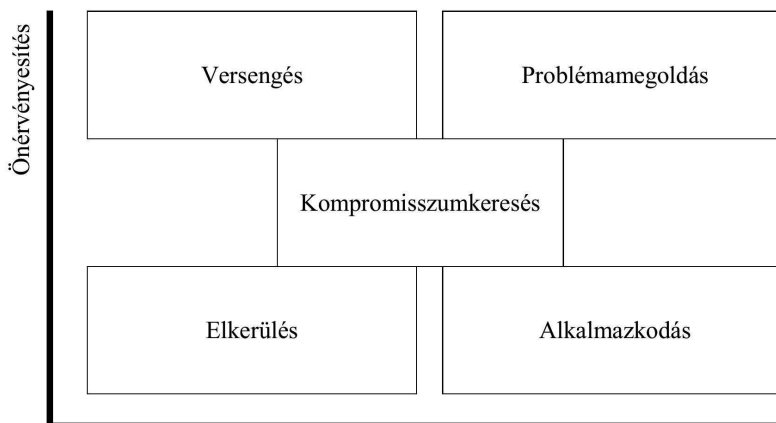
Több kutató is megállapította, hogy a konfliktuskezelést a személyiség általános jellemzői, a résztvevők érzelmi állapota, az adott szituáció, a szervezeti légkör, a konfliktusban részt vevők kapcsolata, egymás szándékainak és motivációinak az észlelése is befolyásolja. (HORVÁTH-SZABÓ 1997; GOMBOCZ 2004, idézi NÉMETH 2011; SZŐKE-MILINTE 2004, 2006). A konfliktuskezelési modellek alapját is jellemzően ezen összefüggések, megállapítások adják. A következőkben a vizsgálat során is alkalmazott Thomas–Kilmann-modellt ismertetem.

### 2.1 THOMAS–KILMANN-MODELL

A módszer Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann (1974) nevéhez köthető. Konfliktushelyzetnek azokat a szituációkat tekintik, melyekben két ember törekvései összeegyeztethetetlennek tűnnek. Ilyen helyzetekben egy személy viselkedése két alapvető dimenzió mentén írható le. Az egyik az *önérvényesítés*, ami azt jelenti, hogy a személy milyen mértékben törekszik saját szándékainak érvényesítésére; a másik az *együttműködés*, ami azt jelenti, hogy a személy milyen mértékben törekszik a másik szándékainak érvényesítését elősegíteni. A viselkedésnek ez a két alapvető dimenziója felhasználható arra, hogy a konfliktusok kezelésének öt sajátos módját meghatározzák. Ez az öt viselkedési mód a következő:

A *versengés* önérvényesítő és nem együttműködő magatartás. Az egyén saját szándékait érvényesíti a másik személy rovására. Ez hatalomorientált eljárás: a személy bármely befolyásolási módot latba vet, ami megfelelőnek tűnik, hogy nyerő helyzetbe kerüljön – meggyőzőképességét, rangját, gazdasági szankciókat stb. A versengés ugyanakkor jelentheti a „saját igazáért való kiállást”, a helyesnek vélt álláspont védelmét vagy egyszerűen a győzelemre való törekvést.

Az *alkalmazkodás* együttműködő, de nem önérvényesítő magatartás. A versengés ellentéte. Az egyén lemond saját szándékairól azért, hogy a másik szándékai érvényesülhessenek. Bizonyos önfeláldozás van ebben az eljárásban. Az alkalmazkodás öltheti az önzetlen nagyvonalúság vagy jótékonyosság formáját, lehet a másiknak való kényszerű engedelmeskedés, vagy lehet egyszerűen csak a másik szempontjainak elfogadása.



1. ábra: Konfliktuskezelési módok (THOMAS–KILMANN 1974 alapján)

Az *elkerülés* nem önérvényesítő és nem együttműködő magatartás. Az egyén nem követi közvetlenül sem saját szándékait, sem a másik személy szándékait. Az elkerülés öltheti diplomatikus kitérés formáját is, egy kérdés kedvezőbb időpontra való halasztását vagy egyszerűen visszahúzódást egy fenyegető helyzettől.

A *problémamegoldás* egyszerre önérvényesítő és együttműködő viselkedés – az elkerülés ellentéte. Magában rejtje a törekvést, hogy együtt dolgozva a másik személlyel találjunk valamilyen megoldást, mely teljesen megfelel mindkettőnk szándékainak: beleássuk magunkat egy problémába, hogy megtaláljuk a két fél alapvető érdekelttségét, s találjunk egy olyan alternatívát, amely mindkét érdekskálának megfelel. A problémamegoldás lehet például egy nézetkülönbség mélyebb feltárása azzal a céllal, hogy egymás megértése révén okuljunk, lehet valamilyen feltétel megteremtésére való szövetkezés, melynek hiánya az erőforrásokért való versengésre készítetne vagy konfrontációra, és lehet törekvés egy személyek közötti probléma kreatív megoldására.

A *kompromisszumkeresés* átmenet az önérvényesítés és az együttműködés között. A cél valamilyen kivitelezhető és kölcsönösen elfogadható megoldás megtalálása, amely részlegesen mind a két felet kielégíti. A kompromisszum középúton helyezkedik el a versengés és az alkalmazkodás között. A kompromisszumkereső többről mond le, mint a versengő, de kevesebbről, mint az alkalmazkodó. Közvetlenül ragadja meg a kérdést, mint az elkerülő, de nem tárja fel olyan mélységig, mint a problémamegoldó. A kompromisszumkeresés „félúton való találkozást”, kölcsönös engedményeket vagy egy gyors áthidaló megoldás keresését jelenti.



### 3. KONFLIKTUSOK VIZSGÁLATA AZ ISKOLÁBAN

A pedagógusok konfliktushelyzeteinek paradigmáját ismerteti könyvében Szőke-Milinte Enikő (2006). A pedagógusok konfliktushelyzetei kapcsán hangsúlyozza, hogy azok nem korlátozódnak a tanár-tanuló viszonyra: megjelennek a tanár-tanár, a tanár-szülő kapcsolatokban, nem beszélve az intézményen belüli struktúrából adódó konfliktusokról, például a tanár és a vezetőség között. Napjainkban érzékelhetően megnőtt az iskolai konfliktusok száma, aminek oka Mátóné Szabó Csilla (2009, 2010) szerint többek között arra vezethető vissza, hogy a pedagógusoknak új, a korábbiakhoz képest jelentősen megváltozott helyzeteket és konfliktusokat kell megoldaniuk. Ilyen pl. a fiatalok extrém megjelenése az iskolában, a serdülők szerhasználata (elsősorban dohányzás és alkoholfogyasztás) tanítási időben és az iskolai rendezvényeken. Ezek alapvetően a tanár és diák között kialakuló konfliktusokat generálják. Noha a fent jelzett problémákat szabályozza az oktatási intézmény házirendje, csupán hatalmi szóval, autokratikus attitűddel ezek a problémák nem kezelhetők hatékonyan.

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül áttekintem a pedagógusok konfliktuskezelési szokásaira vonatkozó vizsgálatok eredményeit kronológiai sorrendben.

Schmidt és Hermann (idézi SZATMÁRI 2006) azt találták, hogy a konfliktushelyzetek megoldási módjában a pedagógus személyisége és nevelési stílusa jól megnyilvánul. Megállapították, hogy a sikeres tanárok a diák személyiségét fejlesztő megoldásokat keresnek, míg a sikertelenek autokratikus megoldásokat alkalmaznak.

Szekszárdi Ferencné (1987) egy longitudinális vizsgálata során 1979-től 1983-ig négy, a szülők szociális rétegződésében jól elkülöníthető (értelmiségi, szellemi, szakmunkás, segédmunkás) felső tagozatos osztály jellegzetes konfliktusait kutatta az osztályfőnökök bevonásával. A konfliktusszituációk elemzését egy általa felállított kategorizálás segítségével végezte el. A hét értékcsoport: az azonosulók, az alkalmazkodók, a kritikusok, a csatlakozók, a sodródók, az elszakadók és az agresszívek. A vizsgálatból kiderült, hogy az egyes értékcsoportokba való tartozás az életkori sajátosságaikkal hozható összefüggésbe. Az eredmények igazolták, hogy a konfliktusokban részt vevők közül a kritikus értékcsoportba tartozók kezdeményezésére alakultak ki leggyakrabban a konfliktusok. A kutatásból kiderült, hogy a különböző osztályok alapkonfliktusait az iskola által közvetített értékek és az egyes kategóriákba sorolt tanulók által elfogadott értékek (normák, érdekek, szükségletek) közötti különbségből adódó feszültségek okozzák.

Thomas Gordon (1989) kutatásaiból azt a következtetést vonta le, hogy a konfliktusok gyakorisága kevésbé, míg a megoldatlan konfliktusok száma és a konfliktus megoldására alkalmazott módszerek erősen befolyásolják a tanár-diák kapcsolat életképességét.

Klein Sándor és Farkas Katalin (1989) olyan konfliktusszituációkat írtak le, ahol a pedagógusok kisebb-nagyobb mértékben frusztrálódtak. A kudarcforrásokat aktív, reaktív, illetve a helyük szerint belső és külső elnevezéssel látták el. A klaszteranalízissel végzett kutatásukban a kudarcforrásoknak kilenc faktorát különböztették meg.

Szőke-Milinte Enikő (2004, 2006) egy 150 fős, reprezentatív magyar mintán a pedagógusok konfliktuskezelő kultúráját vizsgálta. Megállapította, hogy a pedagógusok

a diákokkal kapcsolatos konfliktusaikban leggyakrabban a leghatékonyabb konfliktusmegoldási módszert alkalmazzák (a konfliktushelyzet tisztázása, önelemzés, a munkacsoport átszervezése, a közös cél megtalálása). Ezzel szemben amikor egyenrangú felekként vesznek részt a konfliktusban, előszeretettel használják a minimális hatékonyságú módszereket (beletörődés, halogatás, meggyőzés, megvásárlás, koalíció alkotása, ráhagyás a másik félre). Az eredmények alapján az alábbi kérdéseket fogalmazta meg:

1. Mivel magyarázható, hogy a pedagógusok (ugyanazon személyek esetében) a problémamegoldás tekintetében teljesen eltérő módon viselkednek a kollégáikkal (szimmetrikus kapcsolat), mint a diákjaikkal (aszimmetrikus kapcsolat)?
2. A fent említett problémát a pedagógus vezetési tulajdonságának személyiségjegyei (autokrata, demokrata) miként befolyásolják?
3. A problémahelyzetek sajátosságai mennyire befolyásolják a konfliktusmegoldó stratégiákat?

Az első két kérdésre a választ az Engländer–Kovács-féle VATT (vezetői attitűdök) skála felhasználásával adta meg. Megállapította, hogy a megkérdezettek jelentős részét (71%) a demokratikus személyiségjegyek (12,5-es érték felett) jellemzik. A pedagógusok konfliktuskezelési módszereinek és vezetési stílusuk személyiségjegyeinek összehasonlításából azt a következtetést vonta le, hogy a demokratikus személyiségjegyek nem garantálják a hatékony módszerek alkalmazását a konfliktushelyzetekben. A harmadik kérdésre a magyarázatot három alapvető konfliktusmegoldási stratégia (problémamegoldó, vesztes, győztes) alapján megfogalmazott állításokra adott válaszokból levont következtetések elemzése során kapta meg.

Szabó Éva (2006) a pedagógusok és a szülők nézeteltéréseinek vizsgálatával foglalkozott. Egy 1999-ben végzett kutatásában a pedagógusok és szülők közötti viszonyt vizsgálta a nevelési stílusok, a tanárrá válást befolyásoló tényezők és a legkedvesebb és a legkevésbé kedvelt tanár tulajdonságainak tárgyában. 2003-ban egy olyan vizsgálatot is végzett, amelyben az iskola és a tanárok szerepvállalását, valamint a siker fogalmának értelmezését vizsgálta. Eredményeiből azt a következtetést vonta le, hogy az alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákat a szituációk jellegzetességei erősen befolyásolják, így azokat külön kell értékelni. A szülők és a tanárok véleménye néhány eset kivételével nagyon hasonló volt. A kutatások eredményeit figyelembe véve megállapítja, hogy a konstruktív együttműködés a leginkább elfogadott hozzáállás, az elkerülés (passzivitás) pedig a legkevésbé.

#### 4. KUTATÁSI KÉRDÉS ÉS HIPOTÉZIS

Vizsgálatom során a pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak azonosítására törekedtem, a szakmai tapasztalat, a kor, a nem és az adott szervezet kulturális sajátosságait figyelembe véve. A szakirodalom áttanulmányozása alapján az alábbi kérdések és hipotézisek fogalmazódtak meg bennem.

*1. Mutatható-e ki eltérés a nem és a kor mentén történő megkülönböztetés alapján a konfliktuskezelési módszerek megválasztásában?*

Feltételezésem szerint a nők és az idősebbek kompromisszumkereső, együttműködő módszereket alkalmaznak gyakrabban, míg a férfiak és a fiatalabbak a versengő, önmegvalósító módszereket preferálják.

*2. Miként befolyásolja a szakmai tapasztalat a konfliktuskezelési módszerek megválasztását?*

Úgy vélem, hogy a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok problémamegoldó, konszenzusalapú konfliktuskezelési módokat választanak.

*3. Befolyásolja-e a szervezeti kultúra milyensége az adott szervezet tagjai konfliktuskezelési módszereinek megválasztását?*

A szervezeti kultúra sajátosságai befolyásolják a konfliktuskezelési módszerek megválasztásának gyakoriságát. Azt feltételezem, hogy a szervezeti kultúra a sajátosságainak megfelelő konfliktuskezelési módszereket támogatja, ezek megjelenése dominánsabb lesz az adott kultúrátípusban.

## 5. A VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA

A bemutatott hipotézisek vizsgálatára kérdőíves adatfelvételt végeztem. A két konstruktumot három kérdőív segítségével vizsgáltam. A szervezeti kultúra vizsgálatát két kérdőív segítette. Quinn „versengő értékek” modellje az adott szervezet kultúráját tipologizálta, míg Robbins kultúradimenziói a további árnyalását tették lehetővé (vö. KOVÁCS és mtsai. 2005). Az egyén konfliktuskezelési módszereit a Thomas–Kilmann szerzőpáros által kidolgozott konfliktuskezelő kérdőívvel vizsgáltam.

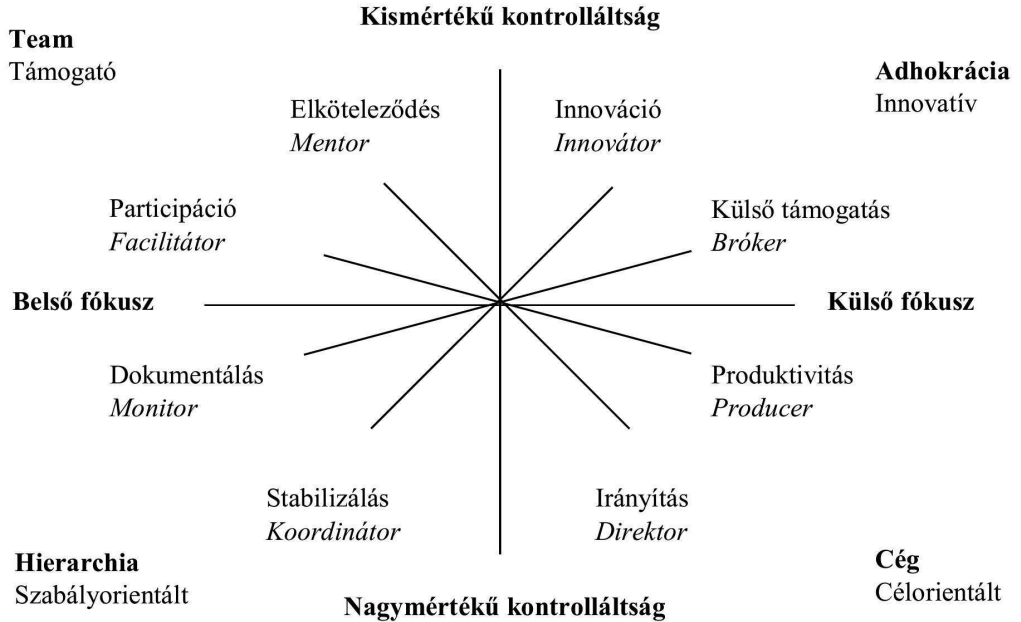
### 5.1 A VERSENGŐ ÉRTÉKEK MODELLE

Quinn és Rohrbaugh „versengő értékek” modellje (1983, id. KOVÁCS–PERJÉS–SASS 2005) általánosságban alkalmazható az egyes szervezetek hatékonyságkritériumainak feltárására. Az elnevezés arra utal, hogy a szervezetek különféle értékekre koncentrálnak törekednek hatékonyságuk, eredményességük növelésére. A modell egy háromdimenziós szervezeti keretet határoz meg a hatékony szervezetekre vonatkozóan:

1. a szervezet fókusza lehet belső, személyorientált, vagy külső, szervezeterorientált;
2. a szervezeti kultúrával kapcsolatban lehet stabilitást preferáló, és/vagy előnyben részesítheti a rugalmasságot;
3. a vágyott célok elérése kapcsán a hangsúly lehet az eszközön, amellyel a célt eléri, vagy fókuszálhat a célra.

Az első két dimenzió a szervezeti kultúra hatékonyságával kapcsolatos négy alaptípust írja le, míg a harmadik az ezeken belüli eszköz- vagy célorientált szemléletmódot határozza

meg. Quinn két tengely – kontrolláltság, illetve a belső és külső fókusz – mentén helyezte el a négy típust, aminek eredményeként a 2. ábrán látható szervezetikultúra-típusokat kapta.



2. ábra: Quinn „versengő értékek” modellje (Bíró–SERFŐZŐ 2003 nyomán)

Quinn így kapott alapmodelljei közül a *szabályorientált* kultúrátípusban jól definiált szerepek alakulnak ki. Itt a legfőbb elvárás, hogy kövessék a szabályokat, és fontos a formális pozíciók tisztelete. Ezt a modellt a befelé irányultság, a kontrollálás és az ellenőrzés magas foka jellemzi, ez rendet, kiszámíthatóságot, stabilitást, egyensúlyt eredményez. Két fontos folyamat tartozik ide: a dokumentálás és a stabilizálás. Ennek tükrében a vezető két elsődleges szerepe a megfigyelés és a koordinálás. Monitoroként tudja, hogy mi történik a szervezetben, a koordinátortól pedig elvárják, hogy fenntartsa a szervezet egészének struktúráját, és biztosítsa működését. Ezzel szemben az *innovatív* kultúrában a kreativitáson és a kockázatvállaláson van a hangsúly, ezt a modellt az információ szabad áramlása, a csapatmunka és a tagok állandó továbbképzése jellemzi. A tagokat nem ellenőrzik, hanem lelkesítik, ösztönzik, a kifelé irányultság mellett a kontrolláltság kismértékű, a legfőbb erősség az alkalmazkodóképesség és a változni tudás. A vezető két fő szerepe: az innovátor és a bróker. Az innovátor feladata, hogy felismerje és előmozdítsa a szükséges változásokat, a bróker a külső legitimitás fenntartására törekszik. A *célorientált* kultúra esetében a hangsúly a profiton, a produktivitáson, a hatékonyságon van. A feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legfontosabb ebben a szervezettípusban, melyet a kontroll, az ellenőrzés magas foka és a kifelé irányultság jellemez. Meghatározó az eredményességre törekvés és az irányítás-utasítás. A vezető két elsődleges szerepe: a direktor és a producer. Direktorként

a vezető megfogalmazza az elvárásokat, míg producerként a feladatra, a munkára összpontosít, érdeklődik a beosztottak felől, motiválja őket. Ezzel szemben a *támogató* kultúra az egyetértést, az összetartást, a csapatmunka szerepét és fontosságát hangsúlyozza, fontos szerepet juttatva a belső kontrollnak is. Ebben a kultúrában az emberi erőforrásokon, az egyéni fejlődés lehetőségén és az elkötelezettségen van a hangsúly. Ez a szervezeti kultúra a belső folyamatokra figyel, ugyanakkor rugalmas. A vezető két elsődleges szerepe: a facilitátor és a mentor. A facilitátortól azt várják, hogy segítse elő az együttes erő kifejtését, míg a mentortól a tagok képességeinek, készségeinek fejlesztését, tréninglehetőségek biztosítását várják. A mentor segít megtervezni az alkalmazottak egyéni fejlődését. (BÍRÓ-SERFŐZŐ 2003) Quinn kérdőíve hat kérdéscsoportot fogalmaz meg, ezek

- a szervezet karakterére, alapvető jellegére;
- a szervezetet összetartó erőre;
- az egység vezetőjére;
- a szervezeti légkörre;
- a siker értékelésére;
- a vezetési rendszerre vonatkozóan.

Minden egyes kérdéscsoporton belül négy állítás található, amelyek az egyes kultúrátípusok sajátosságait tükrözik. A válaszadók feladata, hogy százalékosan meghatározzák, melyik állítás mennyire igaz az intézményükre. Kérdésenként 100 pontot oszthatnak szét a négy válasz között, az egyes kultúrátípusra vonatkozó értékeket az arra vonatkozó válaszok pontjának átlagértékéből kapjuk.

## 5.2 A SZERVEZETI DIMENZIÓK VIZSGÁLATA

A szervezeti kultúra további árnyalását szolgálja a Robbins (1993, id. KOVÁCS–PERJÉSSASS 2005) által kidolgozott, Bakacsi (1996) által továbbfejlesztett 11 kultúradimenzió, mely a tagok szervezeti kultúrával kapcsolatos érzéseit meghatározó jellemzőkből indul ki.

Az alábbi kulcsdimenziókkal jellemzik a szervezetet:

1. *Munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás:* A dimenzió két végpontján a szervezettel mint egészszel való azonosulás, illetve bizonyos munkacsoportokkal vagy munkakörrel való azonosulás jelenik meg.
2. *Egyén- vagy csoportközpontság:* Az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak. Az egyéni oldalra a szabadság, függetlenség, felelősség támogatása a jellemzőbb, míg a csoportközpontság esetén a vezetés a csoportcélokra helyezi a hangsúlyt.
3. *Humánorientáció:* A feladat- vagy kapcsolatorientált vezetés dimenziója. Szintén a vezetés és a beosztottak viszonyát jellemzi; mennyire figyel a vezetés a szervezeti feladatok megoldásának emberekre gyakorolt következményeire.

4. *Belső függés vagy függetlenség:* Az integráció szintjére utal. A szervezeti egységek függetlenségét, valamint a központi koordináció, centralizáció mértékét határozza meg.
5. *Erős vagy gyenge kontroll:* A szabályozás, a beosztottak ellenőrzésének közvetlen felügyeletének mértékére utal.
6. *Kockázatvállalás-kockázatkerülés:* A szervezet bizonytalansággal kapcsolatos toleranciájára utal. Mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás, mennyire tűrik a bizonytalanságot.
7. *Teljesítményorientáció:* A jutalmazási rendszert jellemzi. A jutalmazási rendszer mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékben vesz figyelembe más tényezőket.
8. *Konfliktustűrés:* A vezetést, illetve a szervezetet abból a szempontból jellemzi, hogy mennyire megengedett vagy bátorított az egyet nem értés nyílt felvállalása.
9. *Cél-, illetve eszközorientáció:* Szintén a vezetést jellemzi abból a szempontból, hogy a szervezeti eredmények vagy a célélérés folyamata kap-e hangsúlyt.
10. *Nyílt vagy zárt rendszer:* A szervezet és a környezet viszonyát jellemzi. Ebben a dimenzióban a szervezet külső változásokra való reagálókészsége, illetve ennek hiánya jelenik meg.
11. *Rövid vagy hosszú távú időorientáció:* A szervezet jövőtervezésének távlatát jeleníti meg.

Az elméleti keret alapján a Kovács Zoltán által kidolgozott kérdőívben speciálisan az iskolai környezetre vonatkozóan 22 értékpárral jellemezhetjük a szervezeteket. Minden egyes dimenzióra két-két állításpár vonatkozik. A válaszadók 1-től 7-ig jellemezhetik az adott kultúrát annak megfelelően, hogy az adott állítás mennyire jellemző a kultúrájukra, így az egyes értékek dominanciáját a pontszám mérete jelzi.

### 5.3 A THOMAS–KILMANN-MODELL

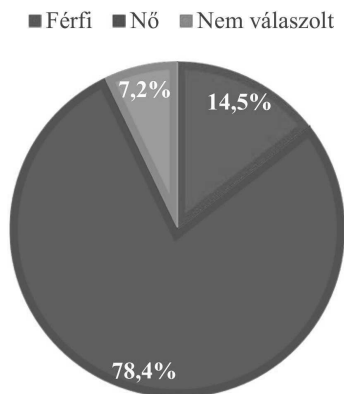
A modell elméleti hátterét korábban már ismertettem. A kérdőív 30 állításpárt tartalmaz. A válaszadónak mindig a rá legjellemzőbb, a hozzá közelebb eső állítást kell jelölnie. A kérdőív mind az öt felsorolt konfliktuskezelési módra ad egy-egy pontszámot, amely jelzi, hogy milyen gyakran választottuk az egyes megoldási lehetőségek közül az adott viselkedésmintát. Az eredmény a konfliktuskezelési módok dominanciáját, használatának rutinszerűségét, gyakoriságát adja meg. (THOMAS–KILMANN 1974, 2002, 2007)

## 6. A VIZSGÁLATI MINTA

Összesen 26 iskolát vizsgáltam meg, 808 db kérdőívet osztottam ki, melyből 589-et (73%) töltöttek ki. A kutatásban való részvétel iskolánként eltérő: 13 intézményben 80% feletti, 9 intézményben 70–80% közötti, 4 intézményben pedig 70% alatti volt a részvétel.

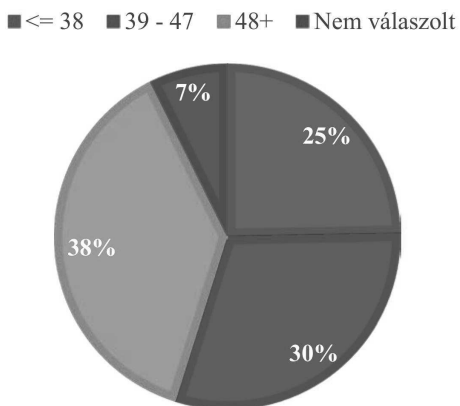
Kultúrátípusok tekintetében a huszonhat intézményből 10 támogató (N = 213), 2 innovatív (N = 78) és 13 szabályorientált (N = 279) kultúrát azonosítottunk.

A minta nemi megoszlása jól szemlélteti a pedagógusi pálya egyre intenzívebb elnőiesedését (3. ábra): 14,5% férfi (85 fő) és 78,4% nő (460 fő) töltötte ki a kérdőívet, illetve a nemre vonatkozó kérdést.



3. ábra: A vizsgálati minta nemek szerinti megoszlása

A kor szerinti megoszlás vizsgálata kapcsán elmondható, hogy a válaszadók 38%-a (223 fő) 48 évnél idősebb, 30%-a (177 fő) 39 és 47 év közötti, míg mindösszesen 25% (145 fő) azok aránya, akik 38 évnél fiatalabbak. A válaszadók 7%-a nem válaszolt erre a kérdésre (4. ábra).



4. ábra: A vizsgálati minta kor szerinti megoszlása

## 7. EREDMÉNYEK

A következőkben a hipotézisek mentén ismertetem a vizsgálat eredményeit.

### 7.1 KONFLIKTUSKEZELÉSI MÓDSZEREK KOR ÉS NEM SZERINTI VIZSGÁLATA

A pedagógusok konfliktuskezelési szokásait vizsgálva elmondható, hogy a leggyakrabban megválasztott módszer a kompromisszumkeresés (25,7%) és az elkerülés (23,7%). Abban az esetben, ha a gyakoriság vizsgálatánál minden személynél a két legnagyobb értéket kapott módszert vesszük figyelembe, akkor a gyakran választott módszerek közé kerül harmadik helyen az alkalmazkodás.

A nemi sajátosságok elemzésére ANOVA vizsgálattal került sor. Az eredmények arról árulkodnak, hogy a nemek között szignifikáns különbséget nem lehet meghatározni. Az eltéréseket elemezve azonban elmondható, hogy a férfiakra jellemzőbb a kompromisszumkeresés, míg a nők inkább választják az elkerülést és az alkalmazkodást.

A kor szerinti vizsgálatnál a korábban ismertetett kategóriákat vettem alapul. Hasonlóan a nemi sajátosságokhoz, szignifikáns eredményeket itt sem mutatott a vizsgálat. A következő tendenciákat sikerült azonosítani:

- A kor előrehaladtával növekszik az önérvényesítésre, a versengésre való hajlandóság.
- Az idősebbeket markánsabban jellemzi a kompromisszumkeresés.
- Ezzel szemben a konfliktushelyzetek elkerülése kevésbé jellemzi az idősebb pedagógusokat.

Összegezve, kutatásom első hipotézisét nem sikerült szignifikáns eredménnyel alátámasztani, ugyanakkor az eredmények elősegítik a tendenciák körvonalazását.

### 7.2 A SZAKMAI TAPASZTALAT HATÁSA A KONFLIKTUSKEZELÉSI MÓDSZEREKRE

A szakmai tapasztalat és a konfliktuskezelési minta megválasztásának összefüggéseit először gyakorisági elemzéssel, majd korrelációs számítással vizsgáltam. A pedagógusokat szakmai tapasztalat alapján kategóriákba soroltam. Az 1. táblázat a szakmai tapasztalat alapján képzett öt kategóriát szemlélteti. A kategóriák kialakításánál figyelembe vettem a minta arányos eloszlását.



1. táblázat: A pedagógusok szakmai tapasztalat mentén való csoportosítása

Kategória	Gyakoriság	Százalék
9 év alatt	94	16,0
10–15 év	98	16,7
16–22 év	89	15,2
23–28 év	104	17,7
29–32 év	77	13,1
33 év felett	89	15,2
Nem válaszolt	36	6,1
Összesen	587	100,0

A csoportok között szignifikáns eltérést nem sikerült azonosítani, ugyanakkor elmondható, hogy a több szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusokra (33+) kevésbé jellemző a kompromisszumkeresés, az elkerülés és az alkalmazkodás, míg a versengés és a problémamegoldás markánsabban jelenik meg náluk, mint a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusoknál. A korrelációszámítás nem eredményezett szignifikáns együttjárásokat.

Összegezve, kutatásom második hipotézisét sem sikerült szignifikáns eredményekkel alátámasztani, ugyanakkor az eredmények alkalmasak tendenciák körvonalazására.

### 7.3 A SZERVEZETI KULTÚRA ÉS A KONFLIKTUSKEZELÉSI MÓDSZEREK ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA

A szervezetikultúra-típusok vizsgálata során a quinni modell alapján, elsődleges kulturális sajátosságként 10 támogató, 2 innovatív és 13 szabályorientált kultúrát észleltek a szervezetek tagjai. Célorientált kultúra nem került a vizsgálati mintába. A konfliktuskezelési módszerek gyakorisági elemzése alapján elmondható, hogy a legmarkánsabban megjelenő konfliktuskezelési módszer a *kompromisszumkeresés* és az *elkerülés*. Kultúránként vizsgálva a konfliktuskezelési mintákat megállapítható, hogy

- az *innovatív kultúra* leggyakrabban megjelenő konfliktuskezelési módszere a problémamegoldás és a kompromisszumkeresés;
- a *támogató kultúrában* a kompromisszumkeresés és az elkerülés jelenik meg markánsan, ugyanakkor több intézményben a problémamegoldás és az alkalmazkodás is dominánsan van jelen;
- a *szabályorientált kultúra* legmarkánsabb módszere az elkerülés, ugyanakkor domináns szerepet kap a kompromisszumkeresés is.

A konfliktuskezelési minták gyakorisági elemzése mellett az egyes kultúrák közötti eltérések konkretizálásához ANOVA elemzést és T-próbát végeztem.

Az ANOVA vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az egyes kultúrátípusok között két faktorban, a *versengésnél* és az *elkerülésnél* jelenik meg szignifikáns eltérés. A 2. táblázat a T-próba eredményeit szemlélteti.

2. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések az egyének konfliktuskezelési módszereinek tükrében – a T-próba szignifikanciaértékei, N = 572

	Innovatív		Támogató		Szabályorientált	
	Támogató	Szabályorientált	Innovatív	Szabályorientált	Innovatív	Támogató
<b>Versengés</b>	,047	,008	,047	,476	,008	,476
<b>Problémamegoldás</b>	,054	,115	,054	,549	,115	,549
<b>Kompromisszumkeresés</b>	,430	,682	,430	,577	,682	,577
<b>Elkerülés</b>	,096	,006	,096	,133	,006	,133
<b>Alkalmazkodás</b>	,092	,268	,092	,381	,268	,381

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy

- az *innovatív kultúrájú* szervezetekben az egyének szignifikánsan versengőbbek, határozottabban jellemzi őket a problémamegoldás, ugyanakkor nem jellemző rájuk az elkerülés;
- a *támogató kultúrával* rendelkező szervezetek a szabályorientálttól szignifikánsan nem határolhatóak el, míg az innovatívval szemben kevésbé versengő és problémamegoldó módszereket mutatnak;
- a *szabályorientált kultúra* szignifikánsan elkerülőbb és kevésbé versengő egyénekkel jellemezhető a másik két kultúrával szemben.

A szervezetikultúra-típusok közötti eltérések a konfliktuskezelési mintázatok mellett tovább árnyalhatók a szervezetikultúra-dimenziók vizsgálatával. Az egyes kultúrátípusok dimenzionális elkülönítésére ANOVA vizsgálatot és T-próbát végeztem. Az eredmények alapján a kultúradimenziók mentén is szignifikánsan elkülöníthetők az iskolai szervezeti-kultúra-típusok (3. táblázat).

3. táblázat: Az egyes kultúrátípusok közötti eltérések a Robbins-féle kultúradimenziók tükrében – T-próba szignifikanciaértékei, N = 572

	Innovatív		Támogató		Szabályorientált	
	Támogató	Szabályorientált	Innovatív	Szabályorientált	Innovatív	Támogató
Szervezettel/munkakörrel való azonosulás	,000	,000	,000	,181	,000	,181
Egyén-/csoportközpontúság	,793	,209	,793	,029	,209	,029
Kapcsolatorientáció/feladatorientáció	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Belső függés/függetlenség	,006	,730	,006	,000	,730	,000
Erős/gyenge kontroll	,852	,003	,852	,000	,003	,000
Kockázatvállalás/kockázatkerülés	,068	,000	,068	,004	,000	,004
Teljesítménykritérium/egyéb	,002	,000	,002	,580	,000	,580
Konfliktustűrés/-kerülés	,000	,075	,000	,000	,075	,000
Cél-/eszközorientáció	,000	,008	,000	,016	,008	,016
Zárt/nyílt rendszer	,254	,675	,254	,274	,675	,274
Rövid távú/hosszú távú időorientáció	,006	,018	,006	,461	,018	,461

Az eredményeket az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

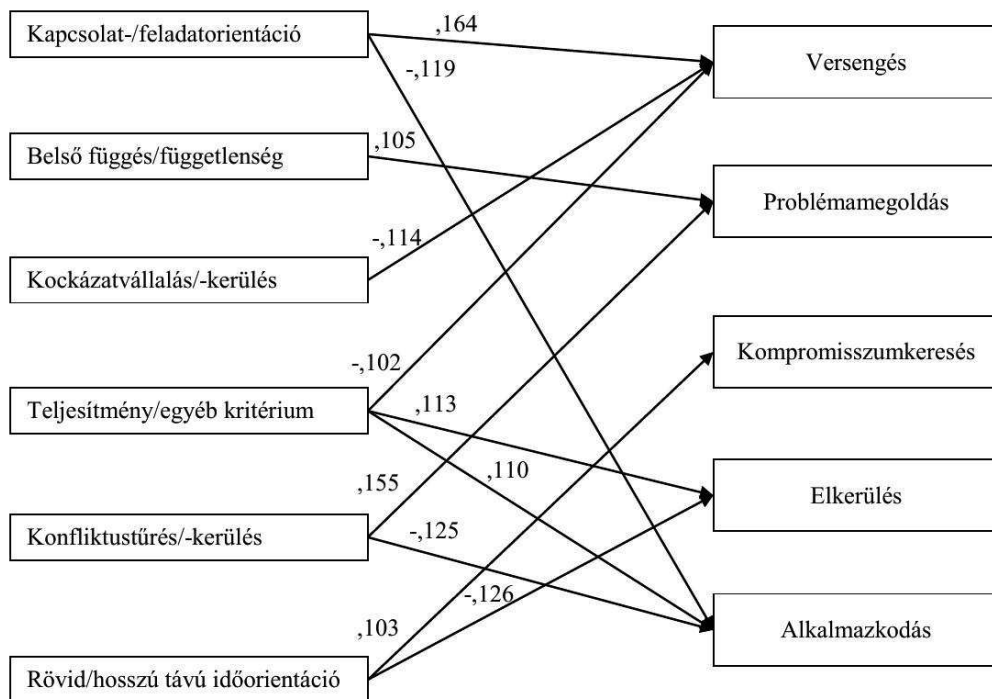
- Az *innovatív kultúrát* jellemzi – szignifikánsan eltér a másik két kultúrától – a szervezettel való azonosulás, a feladatorientáció, az egyéb kritériumok alapján történő értékelés, a célorientáció és a rövid időorientáció dimenziókban.
- A *támogató kultúránál* jelenik meg legmarkánsabban a kapcsolatorientáció, a konfliktustűrés és az eszközorientáció.
- A *szabályorientált kultúrát* is jellemzi a kapcsolatorientáció, az erős kontroll és a kockázatkerülés, valamint az eszközorientáció, mely dimenzióban a két előző kultúra-típus között helyezkedik el.

A szervezetikultúra-típusok dimenzionális elhatárolását követően lehetőség kínálkozik a konfliktuskezelési módszerek és a szervezetikultúra-sajátosságok árnyaltabb összefüggéseinek vizsgálatára. A következőkben a szervezetikultúra-dimenziók hatását vizsgálom az egyén(ek) konfliktuskezelési módszereire. Az alább bemutatandó eredményeket regressziószámítással kaptam. (Csak a szignifikáns eredményeket ismertetem.)

Hatásvizsgálat céljából többváltozós regresszióvizsgálatot végeztem. A vizsgálatban a Robbins-féle dimenzionális megközelítést használtam fel. A vizsgálat során a teljes mintát figyelembe vettem.

- A szervezetikultúra-dimenziók kapcsán, a szervezetben dominánsan megjelenő feladatorientáció (beta = 0,164; t = 3,071; p = 0,002), kockázatvállalás (beta = -0,114; t = -2,250; p = 0,025) és a teljesítménykritériumok (beta = -0,102; t = -1,950; p = 0,052) alapján történő értékelés növeli az egyének *versengését*. A zárt rendszer közel szignifikáns eredménnyel szintén hozzájárul a versengés kialakulásához, fejlődéséhez.
- A szervezeti kultúra függetlensége (beta = 0,105; t = 2,152; p = 0,032) hozzájárul a problémamegoldáshoz, ugyanakkor érdekes módon a konfliktuskerülés (beta = 0,155; t = 2,642; p = 0,008) is a *problémamegoldást* támogatja.
- A kompromisszumkeresésre egyedül a hosszú távú időorientáció (beta = 0,102; t = 2,143; p = 0,033) gyakorol hatást. A hosszú távú időorientáció elősegíti a kompromisszumkeresés kialakulását.
- Az *elkerülés* esetében az eredmények a rövid távú időorientációnál (beta = -0,126; t = -2,630; p = 0,009) és az egyéb kritériumok alapján történő értékelésnél (beta = 0,113; t = 2,145; p = 0,032) mutatnak szignifikáns, általánosítható hatást, azaz a két dimenzió erősödése kedvez az elkerülő konfliktuskezelési mintázat megjelenésének.
- Az *alkalmazkodást* az eredmények szerint a kapcsolatorientáció (beta = -0,119; t = -2,225; p = 0,026), az egyéb kritériumok alapján történő értékelés (beta = 0,110; t = 2,088; p = 0,037) és a konfliktustűrés (beta = -0,135; t = -2,119; p = 0,035) segíti elő.

A szervezeti kultúra hatásának vizsgálata kapcsán általánosságban elmondható, hogy a felállított modell a hatásnak kis részét magyarázza, az  $r^2 \approx 0,05$ , ugyanakkor a két konstruktum közötti kapcsolat és hatásmechanizmus erős szignifikanciát mutat:  $p < 0,05$ . Tehát elmondható, hogy a szervezeti kultúra befolyásolja az egyén konfliktuskezelési mintázatát. Egyértelmű, hogy a személyes konfliktuskezelési mintázatok kialakulásában, illetve alkalmazásának dominanciájában más befolyásoló tényezők is markánsan vannak jelen. Éppen ezért a modell magyarázó értékének ( $r^2$ ) alacsony mivolta elfogadható és értelmezhető. Feltételezésem szerint az érzelmi intelligencia tényezőinek hatása jóval markánsabban fog megjelenni. Az 5. ábra az eddigi eredményeket ábrázolja. (A nyilakon a számok a béta-értékeket szemléltetik.)



5. ábra: A szervezeti kultúra hatása az egyén kompromisszumkezelési mintázatára

## 8. ÖSSZEĞZÉS

A konfliktuskezelési mintázatok elemzésére vonatkozóan több vizsgálat hangsúlyozza, hogy a pedagógus személyes jellemzői, valamint az intézmény által képviselt értékek megnyilvánulnak az oktató konfliktuskezelési szokásaiban. Ezeket az eredményeket az általam végzett elemzések is igazolják, elsősorban a szervezeti kultúrát illetően. A személyes jellemzők (kor, nem, szakmai tapasztalat) mentén végzett vizsgálatok eredményei tendenciák körvonalazását segítették elő, az erre vonatkozó hipotéziseket nem sikerült szignifikáns eredményekkel alátámasztani. Eredményeimet összegezve, felvetéseimre a következő válaszok adhatók.

*1. Feltételezésem szerint a nők és az idősebbek kompromisszumkereső, együttműködő módszereket alkalmaznak gyakrabban, míg a férfiak és a fiatalabbak a versengő, önmegvalósító módszereket preferálják.*

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy hipotézisem a vizsgálati minta alapján részben igaznak tekinthető, ugyanakkor eredményeim nem általánosíthatók. A vizsgálati mintából származó eredmények a hipotézisben megfogalmazott tendenciákat igazolják, azaz a férfiakra és a fiatalabb generációkra inkább jellemző az önmegvalósítás, míg a nők inkább együttműködő módszereket választanak.

2. *Úgy vélem, hogy a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok problémamegoldó, konszenzusalapú konfliktuskezelési módokat választanak.*

Hasonlóan az első hipotézishez, szignifikáns eredményekkel nem sikerült alátámasztani a feltevésemet, ugyanakkor a minta alapján elmondható, hogy a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok gyakrabban választanak konszenzusalapú, problémamegoldó, valamint versengő kezelési módszereket.

3. *A szervezeti kultúra sajátosságai befolyásolják a konfliktuskezelési módszerek megválasztásának gyakoriságát. Azt feltételezem, hogy a szervezeti kultúra a sajátosságainak megfelelő konfliktuskezelési módszereket támogatja, ezek megjelenése dominánsabb lesz az adott kultúrátípusban.*

A hipotézis vizsgálatánál a quinni kultúrátípusok adják a viszonyítási pontot, a besorolás alapját, ugyanakkor a robbinsi kultúradimenziók és a konfliktuskezelési mintázatok kapcsolata – korreláció és regressziós eredmények egyaránt – is hozzájárultak az egyes konfliktuskezelési minták besorolásához.

Az *innovatív* szervezeti kultúra feltételezésem szerint a problémamegoldó, esetleg a versengő konfliktuskezelési módszert preferálja. A vizsgálatok eredményei feltevésemet megerősítették. A gyakorisági leírás alapján elmondható, hogy a problémamegoldás a leggyakrabban előforduló konfliktuskezelési minta, míg második helyen a kompromisszumkeresés szerepel. A statisztikai vizsgálatok eredményei alátámasztják a problémamegoldás preferáltságát. Szignifikánsan jobban jellemzi ezt a kultúrát a problémamegoldás és a versengés, mint a másik két vizsgált kultúrátípust. Az *innovatív* kultúrátípust jellemző Robbins-dimenziók konfliktussal való kapcsolata is alátámasztotta ezeket az eredményeket.

Összességében elmondható, hogy habár a gyakorisági vizsgálat a problémamegoldást és a kompromisszumkeresést mutatja a legnagyobb számban, az *innovatív* kultúra preferált konfliktuskezelési mintázata a *problémamegoldás és a versengés*.

A *támogató* szervezeti kultúrára vonatkozóan azt feltételeztem, hogy a kompromisszumkereső és problémamegoldó konfliktuskezelési módszert preferálja. Feltételezésemet a vizsgálatok részben igazolták. A gyakorisági vizsgálat kapcsán a kompromisszumkeresés és az elkerülés jelent meg legmarkánsabban. Ugyanakkor a kultúrák sajátosságainak feltárása során, valamint a kultúradimenziók konfliktuskezelési mintázattal való kapcsolata alapján a preferált konfliktuskezelési formának a *kompromisszumkeresést* tekinthetjük.

A *szabályorientált* szervezeti kultúrában azt feltételeztem, hogy a preferált konfliktuskezelési forma az alkalmazkodás és az elkerülés. A gyakorisági elemzés alapján az elkerülés jelent meg elsődleges mintaként, ugyanakkor domináns szerepet kap a kompromisszumkeresés is. A kultúrátípusok közötti eltéréseket vizsgálva, a szabályorientált kultúra szignifikánsan elkerülőbb és kevésbé versengő a másik két kultúránál. A teljes vizsgálatot figyelembe véve elmondható, hogy a szabályorientált kultúra elsődlegesen preferált konfliktuskezelési módszere az *elkerülés*.

Az alkalmazkodással kapcsolatos felvetésem cáfolatát úgy gondolom, hogy a fogalom több szempontú értelmezése eredményezte. Eszerint az alkalmazkodás nemcsak egy másik

személynek történő behódolást jelent, hanem egy távlati cél elérésének eszközeként is alkalmazható.

A *célorientált* szervezeti kultúrára vonatkozó feltevésemet nem tudtam vizsgálni. Ilyen típusú kultúrával a közoktatási intézmények között nem találkoztam.

## HIVATKOZÁSOK

- BAKACSI GY. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÍRÓ B. – SERFŐZŐ M. (2003): Szervezetek és kultúra. In: HUNYADY GY. – SZÉKELY M. (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 481–541.
- GOMBOCZ J. (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: BIRÓNÉ NAGY E. (szerk.): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 147–172.
- GORDON, TH. (1989, 1994): T. E. T. *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- HORVÁTH-SZABÓ K. (1997): Az iskolai konfliktusokról. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KLEIN S. – FARKAS K. (1989): Mennyire sért? Tanárok és tanárjelöltek véleménye pedagógiai konfliktusszituációkról. *Módszertani füzetek 25*. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged.
- KOVÁCS Z. – PERJÉS I. – SASS J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: FARAGÓ K. – KOVÁCS Z. (szerk.): *Szervezeti láttelek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 51–64.
- MÁTÓNÉ SZABÓ Cs. (2009): Az ifjúsági szubkultúrák szocializációs hatásainak iskolai kezelése. In: BÁBOSIK I. – TORGYIK J. (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 251–270.
- MÁTÓNÉ SZABÓ Cs. (2010): Változó pedagógusszerepek a XXI. században. In: GLAVANOVICS A. – SZELE B. (szerk.): *Európai kultúra, narratívák, diskurzusok*. A Budapest Fórum tanulmánykötete. Alba Polisz Tudományos Park Egyesület, Székesfehérvár. 77–95.
- NÉMETH Zs. (2011): *Az utánpótlásban dolgozó labdarúgóedzők konfliktuskezelő kultúrájának mintázata*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- QUINN, R. E. – ROHRBAUGH, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.
- ROBBINS, S. P. (1993): *Organizational behavior*. Prentice-Hall International, Inc., Englewood Cliffs, NJ.
- SZABÓ É. (2006): *Szeretettel és szigorral*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZATMÁRI Z. (2006): *A szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében*. Doktori értekezés. Pannon Egyetem, Interdiszciplináris Bölcsész- és Társadalomtudományok Doktori Iskola.

- SZEKSZÁRDI F. (1987): *Konfliktusok az osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZŐKE-MILINTE E. (2004): Pedagógusok konfliktuskezelő kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1., 26–39.
- SZŐKE-MILINTE E. (2006): *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség: A pedagógusok krízis-kommunikációjának fejlesztése*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- THOMAS, K. W – KILMANN, R. H. (1974): *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Xicom, New York.

**BALÁZS LÁSZLÓ** szervezetpszichológus, kommunikációs szakértő, a Dunaújvárosi Főiskola főiskolai adjunktusa, A Kommunikációs Nevelésért Egyesület vezetőségi tagja. Fő kutatási területe: szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata; az érzelmi intelligencia szerepe a szervezeti folyamatokban, különös tekintettel a konfliktushelyzetekre; az érzelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben és az oktatás folyamatában. Fontosabb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (2014, 256 pp.), *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei* (2013, 126 pp.), *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában* (2013, PhD disszertáció). Főbb oktatási terület: szervezetpszichológia, szervezeti kommunikáció, konfliktuskezelés, készségfejlesztő tréningek.



# A GEOMATECH PROJEKT PILOTPROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA

CSAPODI CSABA

ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium

## ABSZTRAKT

2013 őszén indult a GEOMATECH projekt, amelynek keretében – többek között – 1200, a matematikaoktatást támogató digitális tananyag készül a GeoGebra program felhasználásával. A projekt első évében elkészült tananyagok egy részét és az ezek bemutatását segítő internetes keretrendszert teszttanítások során próbáljuk ki 2014 szeptembere és 2015 februárja között. A teszttanítások során összegyűjtött tapasztalatokat visszajelezzük a projekt különböző csoportjai (módszertanosok, tananyagfejlesztők, szoftverfejlesztők) felé, akik ezeket a reflexiókat felhasználják a már elkészített tananyagok javítására és a jövőben készülő tananyagok fejlesztésére. Ez a pilotprogram 18 iskolában 24 tanár bevonásával körülbelül 850 diákot érint az általános iskola 2. évfolyamától az érettségi előtt álló diákokig. A segédanyagokat és a hozzájuk tartozó tanári és diákútmutatókat 240 órán keresztül teszteljük, az órák előtt és után interjúkat készítünk az óratartó tanárral és a diákokkal, az órák egy részét videokamerával is rögzítjük. A pilotprogram során egy kérdőívet is kitöltetünk a diákokkal. A kérdőív a tanulók matematikához, a matematikaórákhoz kapcsolódó attitűdjeit méri. A kérdőívet összesen háromszor (a teszttanítások előtt, közvetlenül a pilotórák után és valamikor később a tanév folyamán) töltetjük ki a diákokkal. A cikkben – az egész projekt rövid ismertetése után – a pilotprogram részleteinek és az előzetes felmérés eredményeinek a bemutatására kerül sor.

## 1. A GEOMATECH PROJEKT

### 1.1 A PROJEKT CÉLJAINAK ÖSSZEFOGLALÁSA

2013 szeptemberében indult el az Új Széchenyi Terv TÁMOP Programja keretében (3.1.12-12/1-2013-0001 számmal) a *GEOMATECH elnevezésű kiemelt közoktatás-fejlesztési* projekt. A projekt legfontosabb célja a hazai matematikai és természettudományos közoktatás hatékonyságának és vonzerejének javítása, hogy a továbbtanulók nagyobb arányban válasszanak a felsőoktatásban műszaki és természettudományos szakokat. Szintén célja a projektnek hozzájárulni ahhoz, hogy az oktatásban megeremődjenek a felülvizsgált Nemzeti alaptanterv rendszeréhez illeszkedő oktatási anyagok bevezetésének és alkalmazásának feltételei. Cél továbbá elősegíteni a pedagógusok módszertani ismereteinek, eszköztárának megújítását, az IKT-eszközök alkalmazásának elterjesztését az oktatásban, illetve erősíteni az általános és középiskolás korosztály motivációját

a matematika és a természettudományos tárgyak tanulása iránt, valamint fejleszteni a természettudományos és műszaki kompetenciáikat. Végül szándékunk a keletkező tapasztalatok és a kutatási tevékenységek segítségével összegyűjtött jó gyakorlatok visszacsatolása a hazai oktatáspolitikai döntéshozatalba, továbbá a projekt mint országos, mintaértékű fejlesztés bemutatása hazai és nemzetközi szakmai és szakpolitikai körökben.

A projekt célcsoportjába a 6–18 éves tanulók, tanáraik, illetve a közoktatási intézmények vezetői tartoznak. A pedagógus-továbbképzési programba tervezetten 800 közoktatási intézmény bevonása a cél, amelyek kiválasztása során szempont, hogy a bevont intézmények reprezentatív mintául szolgáljanak, azaz megfelelően tükrözzék a magyar közoktatási rendszer sajátosságait, területi eloszlás, intézménytípusok stb. szempontjából.

A projekt során készülő digitális tanegységek a GeoGebra nevű szoftverrel készülnek el. Ez a világ egyik legjelentősebb, ingyenes, az interneten szabadon hozzáférhető, több platformon futó dinamikus matematikai szoftvere, amely a matematika és társtudományai oktatását hivatott segíteni minden korosztály számára az általános iskolaitól az egyetemi szintig. A megcélzott fejlesztéseknek fontos eleme a társtudományokkal való kapcsolattartás, amelyet a szoftver is jelentős mértékben képvisel.

A projekt során kifejlesztésre kerül egy olyan – az interneten elérhető – keretrendszer, amely lehetővé teszi az elkészült digitális segédanyagok és a hozzájuk tartozó módszertani útmutatók és feladatok bemutatását, tanórai és otthoni felhasználását.

### 1.2 A PROJEKT SORÁN MEGVALÓSULÓ TEVÉKENYSÉGEK

A GEOMATECH projekt során nagyon sok különböző, de összekapcsolódó tevékenység zajlik párhuzamosan, az alábbiakban vázlatosan mutatjuk be ezeket.

- A GeoGebra szoftver fejlesztését jelentő tevékenységek:
  - a szoftver kezelő- és megjelenítési, nyelvi, valamint 3D-s funkcióinak javítása;
  - az adatbázis kereshetőségének, strukturálásának kialakítása a NAT-hoz illeszkedő keretrendszer kialakításával;
  - a keretrendszerben a tananyag értékelését, lektorálását lehetővé tévő elemek, funkciók fejlesztése; a keretrendszer mobiltelefonos és táblagépes funkcióinak megteremtése;
  - a szoftver és a keretrendszer kompatibilitásának megteremtése a hazai közoktatási intézmények IKT-infrastruktúrájával.
- Digitális tananyagok, tananyagegységek, kapcsolódó módszertani segédletek kidolgozása:
  - az új Nemzeti Köznevelési Rendszerhez, a felülvizsgált Nemzeti alaptantervhez és a kerettantervekhez kapcsolódó, digitális formában megjelenő, új, a matematikai és az „Ember és természet” műveltségi terület fejlesztését, gyakoroltatását célzó oktatási anyagok létrehozása a GeoGebra szoftver alkalmazásával;

- a kifejlesztett tartalom tanórai alkalmazásához szükséges pedagógiai módszertani segédletek fejlesztése;
- a kifejlesztett oktatási tartalmak akkreditációjával, minőségbiztosításával, elektronikus közzétételével kapcsolatos tevékenységek.
- Pilotprojektek lebonyolítása:
  - a matematikai oktatási tartalmak előzetes tesztelése, a tapasztalatok visszacsatolása, a fejlesztés korrekciója;
  - a természettudományi és technikai kompetencia fejlesztését, a gyakorlatorientált képzést és/vagy a kreativitás fejlesztését szolgáló oktatási tartalmak fejlesztése a GeoGebra és egyéb külső perifériás eszközök alkalmazásával, ezen tananyagok kísérleti jellegű bevezetése, tesztelése, visszacsatolás, a fejlesztés korrekciója.
- Akkreditált pedagógus-továbbképzések kidolgozása és megvalósítása:
  - a kifejlesztett oktatási tartalmak bevezetéséhez szükséges új pedagógus-továbbképzések tematikájának, akkreditációs anyagának kidolgozása (6 db 60 órás képzés: matematika és természettudomány területeken, alsó és felső tagozat, ill. középiskola);
  - a fentiek akkreditációja (PAT rendszerben);
  - a pedagógus-továbbképzések tananyagfejlesztése;
  - a pedagógus-továbbképzések digitális és nyomtatott tananyagainak előállítása;
  - a pedagógus-továbbképzéseken oktatók felkészítése, tananyag kidolgozása, akkreditáció, vizsgáztatás (2 db 90 órás képzés, FAT rendszerben akkreditált);
  - a pedagógus-továbbképzések megszervezése, lebonyolítása, vizsgáztatás (800 iskola, 2400 pedagógus);
  - módszertani tanácsadás, help-desk szolgáltatás biztosítása.
- Nemzetközi jó gyakorlatok átvétele, adaptálása, módszertani kutatások:
  - a matematika és a természettudományok oktatásához kapcsolódó nemzetközi oktatási stratégiák és jó gyakorlatok vizsgálata, adaptációja;
  - a tananyag-fejlesztési, szoftverfejlesztési és pedagógus-továbbképzési tevékenységekhez kapcsolódó nemzetközi tanulmányutakon, konferenciákon való részvétel;
  - belföldön szervezett hazai és nemzetközi workshopok, konferenciák megszervezése és lebonyolítása a kutatás eredményeinek publikálása és disszeminációja érdekében.
- Eredmények hazai és nemzetközi disszeminációját segítő, illetve a projektben érintett tantárgyakat a célcsoportok körében népszerűsítő tevékenységek:
  - országos, ill. nemzetközi matematikai és természettudományos versenyek meghirdetése, lebonyolítása.

## 2. A MATEMATIKAI PILOTPROGRAM

A fent vázlatosan bemutatott tevékenységek közül a továbbiakban a projekt matematikai pilotprogramját ismertetjük. Fontos kiemelni, hogy Magyarországon nem tudunk digitális tananyagok ilyen volumenben történő, ilyen mértékben dokumentált kipróbálásáról.

### 2.1 A MATEMATIKAI PILOTPROGRAM RÉSZTVEVŐI

A matematikai pilotprogram vezetője felel a program eredményes véghezviteléért. A teszt-tanítások szervezését matematikatanár szakos végzettségű lebonyolító kollégák végzik. A projekt honlapján jelentkezhetek azok az iskolák, amelyek részt kívántak venni a pilotprogramban. A teszt-tanításokra önként jelentkező matematikatanárokat kerestünk.

### 2.2 A MATEMATIKAI PILOTPROGRAM MENETRENDJE

A matematikai pilotprogram 2014 májusában vette kezdetét, és összesen 12 hónapon keresztül zajlik. Az első hónapokban a munkatársak kiválasztása, a pilotban részt venni kívánó iskolák felkérése, az iskolák tanárainak megkeresése zajlott. Júliustól alkalmazásra került öt fő pilotlebonyolító kolléga (Bagota Mónika, Kosztra Gábor, Sáray Szilvia, Szabó Bálint, Szathmári Nóra).

A felhívásunkra jelentkező iskolák közül kiválasztottunk 18-at, ezek közül 14 budapesti, 4 vidéki (Csömör, Nagymaros, Seregélyes, Siófok). Az iskolák között általános iskola, gimnázium, szakközépiskola egyaránt szerepelt. Ezekben az iskolákban összesen 24 tanárral vettük fel a kapcsolatot, akik 48 csoportban tervezték a teszt-tanítások elvégzését összesen 240 órában. A matematikai pilotprogramba bevont csoportokban hozzávetőlegesen 850 diákot értünk el. A legfiatalabbak második osztályosok voltak, a legidősebbek az érettségire készülõ osztályokból kerültek ki.

A tanárok számára augusztus végén tartottunk egy 1 napos felkészítést arról, hogy milyen feladataik lesznek a program során. A felkészítés során bemutattuk az egész projektet, módszertani segítséget nyújtottunk a teszt-tanítások lebonyolításához, ismertettük a visszajelzések elkészítésének mikéntjét.

A teszt-tanítások megkezdése előtt adminisztratív feladatokat is el kellett végezni. Így engedélyt kellett kérnünk a programban érintett diákok szüleitől, hogy az órák egy részéről videofelvételt és az órák után a diákokkal interjút készíthessünk elemzések készítése céljából.

A teszt-tanítások 2014 szeptemberében kezdődtek meg. Több nem várt nehézség is hátráltatta a munkát. Nehéz volt a megfelelő időpontok kialakítása. Problémát okozott, hogy nem minden tanár talált az elkészült anyagok között a tanórára bevihető, témakörben és korosztályban megfelelő tananyagot. Technikai nehézségek is adódtak: nem minden segédanyag működött előírászerűen. Így a tervezettnél kicsit lassabb ütemben haladtak az

óralátogatások. Szeptemberben 20, októberben 44, novemberben 59, decemberben 49 óra lebonyolítására került sor. A fennmaradó kb. 70 órát 2015 januárjában és februárjában látogatjuk meg.

Az óralátogatásokkal párhuzamosan zajlik a visszajelzések nyújtása, erről az alábbiakban olvashatók részletek.

2015 márciusában és áprilisában a pilotprojekt lezárása történik, ekkor összesítjük a tapasztalatokat, végezzük el az attitűdtesztek kiértékelését.

### **2.3 A MATEMATIKAI PILOTPROGRAM LEGFONTOSABB CÉLJAI**

- a készülő matematikai oktatási tartalmak és a készülő keretrendszer működésének tesztelése;
- a tapasztalatok visszacsatolása, a fejlesztés korrekciójának segítése;
- módszertani kutatások elvégzése.

#### **2.3.1 A készülő matematikai oktatási tartalmak és a készülő keretrendszer működésének tesztelése**

A tanórákon több szempontból is vizsgáljuk az elkészített tanegységek megfelelő működését. Néhány szempont ezek közül:

- általános szempontok, mint
  - a tanári felkészülés a digitális eszköz használatára a tanórán;
  - az IKT-eszközök használatának előnyei és hátrányai;
  - a diákok tanórai viselkedése, aktivitása;
- módszertani szempontok, mint
  - a metaadatok (javasolt évfolyam, szint, munkaforma stb.) megfeleltetése;
  - az esetleges szakmai hibák kiszűrése;
  - a kezelhetőség, a láthatóság vizsgálata;
  - az útmutatók használhatósága;
- technikai szempontok, mint
  - a keretrendszer működése, használhatósága;
  - a segédanyagok futtatási jellemzői;
  - a segédanyagok megjelenése különböző eszközökön (projektor, monitor, telefon).

#### **2.3.2 A tapasztalatok visszacsatolása, a fejlesztés korrekciója**

A pilotórák lebonyolításával párhuzamosan zajlik a tapasztalatok visszajelzése a projekt különböző csoportjai felé. Az egyes csoportok a saját működési szabályzatuk szerint végzik ezek alapján a munkájuk esetleges korrekcióját. Az egyes csoportok és a nekik szóló visszajelzések típusai:

- a módszertani csoportnak
  - a módszertani szempontok;

- a tananyag-fejlesztési csoportnak
  - a segédanyagok kezelhetősége, láthatósága, egyértelműsége;
  - az útmutatók használhatósága;
- a szoftverfejlesztési csoportnak
  - a keretrendszer működése;
  - a GeoGebra szoftver működése;
- a képzési csoportnak
  - a pilotórák képzések szempontjából releváns tapasztalatai;
  - a pilotórák videofelvételeinek átadása.

### 2.3.3 Módszertani kutatások

A GEOMATECH projekt módszertani kutatásainak vezetője Lavicza Zsolt, a Cambridge-i egyetem professzora, a Nemzetközi GeoGebra Intézet egyik vezető kutatója. Az ő irányítása mellett dolgoztuk ki a pilotprogram részleteit, amihez a témában fellelhető nemzetközi szakirodalmat (COBB–CONFREY et al. 2003; JOHNSON–ONWUEGBUZIE 2004; JOHNSON–ONWUEGBUZIE et al. 2007) is tanulmányoztuk. Ezekből a tanulmányokból kiderült, hogy hogyan érdemes megtervezni, lebonyolítani és dokumentálni az óralátogatásokat.

Az óralátogatások befejezését követően a pilotprogram vezetőjének két hónap (2015 március–április) áll rendelkezésére a begyűjtött adatok rendszerezésére, elemzésére, a tapasztalatok megosztására a projekt többi résztvevőjével, valamint a nyilvánossággal (cikkek publikálása, előadás szakmai konferenciákon stb.).

Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a matematikai pilotprogram során alkalmazott adatgyűjtéseket.

## 3. ADATGYŰJTÉS A MATEMATIKAI PILOTPROGRAM SORÁN

Mint korábban említettük, a GEOMATECH projekt matematikai pilotprogramja a tervek szerint 240 óra tesztanításból áll. Az órákat, azok előzményeit és a levont tapasztalatokat részletesen rögzíteni kívánjuk. Ehhez a következő eszközöket vesszük igénybe.

### 3.1 ELŐZETES INTERJÚ A TANÁRRAL

A pilotlebonyolítók minden óra előtt megbeszélést folytatnak az adott tanárral. Ennek során segítik a tanár felkészülését az órára, illetve interjút készítenek a kollégával, és ezt a beszélgetést diktafonnal rögzítik. A megbeszélés során érintett kérdések:

- Mivel foglalkozott az adott tanulócsoporthoz ez előtt az óra előtt?
- Hogyan kapcsolódik az adott óra a tanítás folyamatába?

- Milyennek látja a tanár a kiválasztott tanegységet az óra előtt? Miért ezt a tanegységet választotta?
- Milyen módszertani célkitűzést szeretne megvalósítani az óra folyamán? Hogyan fogja segíteni az adott tanegység ezt a célt?
- Felkészült-e a tanár arra, ha egy esetleges technikai probléma meggátolja a számítógép használatát az óra folyamán? Ha igen, akkor hogyan?
- Volt-e bármi, ami nehézséget okozott az órára való felkészülés során?
- Milyennek találta a tanár az adott tanegységhez tartozó útmutatót? Elegendő segítséget kapott belőle az adott tanegység kezeléséhez, a lehetséges kérdésekhez?

### 3.2 ÓRALÁTOGATÁSI JEGYZŐKÖNYV

Minden óráról egy kb. 5 oldalas részletes jegyzőkönyvet készít a lebonyolító kolléga. Ebben az órartartás mindenféle adatát rögzíti, mint például a csoport létszáma, a fiú-lány arány, a csoport homogenitási jellemzői képesség szempontból, a terem típusa és elrendezése. Szintén feljegyzi az órán használt technikai eszközök paramétereit (hardveradatok, szoftververziók, projektorfelbontás stb.).

Ezután sor kerül az óra menetének részletes leírására a legfontosabb tanári és diáktevékenységek rögzítése által.

A jegyzőkönyv végén módszertani és technikai megjegyzéseket tesz a lebonyolító, végül az általa fontosnak tartott javaslatokat fogalmazza meg a projekt többi csoportja (szoftverfejlesztés, tananyagfejlesztés, módszertanosok, képzés) felé.

### 3.3 DIÁKINTERJÚ AZ ÓRA UTÁN

Minden óra után (ötödik osztálytól felfelé) megkérjük az órát hallgató diákokat, hogy fogalmazzák meg röviden a véleményüket, az alábbi kérdések mentén:

- Értékeljék az órát először a saját szavaikkal!
- Miben volt ez a tanóra más, mint a többi?
- Hogyan érzik a saját aktivitásuk szempontjából az órát?
- Szívesen vesznek-e részt ilyen típusú órákon?

Az interjúkat diktafonnal rögzítjük.

### 3.4 TANÁRI INTERJÚ A TAPASZTALATOKRÓL

Minden óra után megkérdezzük az órát tartó tanárt is tapasztalatairól, a következő kérdéseket feltéve:

- Értékelje először saját szavaival az óra menetét!
- Mennyire sikerült megvalósítania a terveket?

- Mennyire felelt meg az adott tanegység az előzetesen megfogalmazott módszertani elvárásoknak?
- Hogy látja a diákok órai viselkedését?
- Mi az, amit esetleg másként csinálna legközelebb?

### 3.5 NÉHÁNY ÓRA VIDEÓRA RÖGZÍTÉSE

Minden tanárnál legalább egy órát kamerával is rögzítünk. Ennek célja egyfelől az, hogy azok számára is tudjunk órákat mutatni, akiknek kevés tapasztalata van IKT-eszközökkel megtámogatott tanórák megtartásában (például az akkreditált továbbképzéseink során). Másfelől kutatási célokra is felhasználhatóak ezek a felvételek, mint arról korábban már említést tettünk.

## 4. AZ ATTITŰD TESZTEK

A fenti, elsősorban kvalitatív adatok mellett kvantitatív adatgyűjtést is végzünk. Ehhez Berta Zsófia, a Szegedi Tudományegyetem doktori iskolájának hallgatója, a GEOMATECH projekt természettudományi pilotprogramjának tagja Korom Erzsébettel, az SZTE Neveléstudományi Intézetének munkatársával előkészített egy tanulói kérdőívet, a fizika tantárgyhoz kapcsolódóan. Ezt a tanulói kérdőívet alakítottuk át úgy, hogy a matematikapilot során tudjuk alkalmazni.

Az attitűdtesztek kitöltésével és értékelésével vizsgálni kívánjuk: van-e kimutatható különbség a vizsgált kérdések tekintetében a tesztanítások megkezdése előtt és után? Változik-e a tanulók hozzáállása a matematikaórákhoz, a matematika tantárgyhoz a bemutatásra kerülő digitális tananyagok következtében? Változik-e a diákok matematikáról alkotott képe ez alatt az idő alatt? Azt is megpróbáljuk mérni, hogy van-e különbség a kérdésekre adott válaszok között közvetlenül a tesztanítások után és néhány hónap elteltével? Kíváncsiak vagyunk arra is, hogy van-e összefüggés a matematikaosztályzat és a vizsgált kérdésekkel kapcsolatban bekövetkezett változások között.

A teszteseteket a diákoknak névvel ellátva kell kitölteniük, így lehetőségünk van az egyes diákok véleményében, hozzáállásában bekövetkezett változásokat mérni és elemezni.

A teszteseteket a pilotprogramban részt vevő felső tagozatos és középiskolás diákokkal töltöttük ki.

Mint említettük, három tesztet szeretnénk a diákokkal kitöltetni. Az elsőt a tesztanítások megkezdése előtt, a másodikat közvetlenül a tesztanítások befejezése után, a harmadikat pedig később, a tanév vége felé 2015 május-júniusában.



#### 4.1 TESZT A PILOTTANÍTÁSOK MEGKEZDÉSE ELŐTT

A Mellékletben teljes egészében bemutatjuk az első kérdőívet, melyet a pilotlebonyolítók irányítása mellett töltöttek ki a gyerekek. A tapasztalatok azt mutatták, hogy ötödik-hatodik osztályban még helyenként nehézséget okozott a kérdések megértése, ezeken az évfolyamokon több segítséget igényeltek a diákok a kérdőív kitöltéséhez.

Úgy véljük, hogy az első öt kérdés nem szorul különösebb magyarázatra.

A hatodik kérdésre azért van szükség, hogy ki tudjuk szűrni a tehetséges gyerekeket a kitöltők közül. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a matematikaosztályzat önmagában nem mutatja meg teljes egészében a diákok képességeit. Egy jeles osztályzat nem jelent feltétlenül tehetséges diákot és fordítva: egy jó (4-es) osztályzat mögött is állhat kimagasló tanuló. A szakkörre járás, illetve egy versenyen való eredményes szereplés (helyezés) viszont nagy valószínűséggel jól jelzi az átlagon felüli képességű diákokat.

A kilencedik kérdéssel kontrollálhatjuk a nyolcadik kérdésre adott válaszokat.

A tizedik az egyes tantárgyakhoz fűződő viszonyt, a tizenegyedik a matematikaórák jellemzőit, a tizenkettedik a matematikához és annak tanulásához való viszonyt hivatott mérni.

Az 5. fejezetben az órák előtti tesztek néhány fontosabb megállapítását és legjellemzőbb adatait mutatjuk be.

#### 4.2 TESZT KÖZVETLENÜL A PILOTTANÍTÁSOK BEFEJEZÉSE UTÁN

Vizsgálódásunk fő célja, hogy a matematikával, a matematikaórákkal, a matematika tanulásával kapcsolatos attitűdök esetleges változását vizsgáljuk a projekttel kapcsolatban. Az igazán érdekes ennek eredménye lenne. Jelen cikk írásának pillanatában majdnem az összes csoportban zajlanak még a tesztanítások, így jelenleg nem állnak rendelkezésünkre ezek a kérdőívek.

Annyit tudunk csak bemutatni, hogy a fent olvasható kérdőívnek melyek azok a kérdései, amelyeket újra fel kívánunk tenni a diákoknak. Az első négy kérdést az azonosítás miatt tesszük majd fel újra. Az utolsó három kérdésre (10, 11, 12) adott válasz pedig a kutatásnak a tárgyát képezi.

#### 4.3 TESZT HÓNAPOKKAL A PILOTTANÍTÁSOK BEFEJEZÉSE UTÁN

Elképzelésünk szerint a kérdőívet a tanév vége felé még egyszer kitöltetjük a diákokkal. Úgy gondoljuk, hogy a vizsgált attitűdökben közvetlenül a tesztanítások után bekövetkező esetleges pozitív hatásoknak akkor van igazi jelentősége, ha ezek hosszabb távon is megmaradnak. Úgy véljük, hogy nem csak a diákok hozzáállásában várható változás, hanem a tanárok is remélhetőleg változtatnak korábbi tanítási szokásaikon és többször használnak dinamikus szoftvereket (például a GeoGebrát) a matematikaórákon.

Ennek az utolsó kérdőívnek a kitöltése azért okozhat nehézséget, mert 2015 május-júniusában már nem leszünk szerződéses viszonyban sem a lebonyolítókkal, sem a teszt-tanításokat végző tanárokkal. Így ekkor már csak önkéntes alapon kérhetjük meg őket a munkában való részvételre.

A 4.2 pontban szereplő módosított tesztet töltenék ki ekkor is a diákokkal.

## 5. AZ ELŐZETES TESZT EREDMÉNYEI, ÉRTÉKELÉSE

A 850, projektbe bevont, teszt-tanításon részt vevő diák közül végül 672 töltötte ki az előzetes attitűdtesztet. Nem töltötte ki 130 alsó tagozatos tanuló (ezt eredetileg is így terveztük), és kb. 50 diák egyéb okokból.

Az egyes kérdésekre adott válaszok eloszlását mutatjuk be az alábbiakban, ahol szükségesnek látszik, ott megjegyzéseket is fűzünk a kapott adatokhoz.

### 4. Évfolyam

Évfolyam	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Diákok száma	48	59	73	130	90	95	82	83	5

5. Nemed                                      fiú: 346                                      lány: 326

6. Az előző tanévben ...

... jártál-e matematikatagozatra vagy fakultációra?    igen: 126

... jártál-e matematika-szakkörre?                                      igen: 114

... indultál-e matematikaversenyen?                                      igen: 250

Ha igen, értél-e el helyezést?                                      igen: 92

7. Az idei tanévben hány órád van egy héten matematikából?

3 óra: 200                                      4 óra: 340                                      5 vagy több óra: 126

Ezek az adatok is azt mutatják, hogy a projektbe bevont diákok nem jelentenek reprezentatív mintát a teljes magyarországi diákságra nézve, hiszen mintegy 20%-uk emelt óraszámú tanuló a matematikát, továbbá mintegy 40%-uk indult valamilyen matematikaversenyen. Persze ez utóbbi adatot fenntartással kell kezeljünk, hiszen nagyon sokféle, eltérő nehézségű verseny zajlik matematikából az országban.

8. Milyen volt az osztályzatod az előző tanév végén az alábbi tárgyakból?

	átlag	adatok száma
Matematika	3,88	668
Fizika	3,71	482
Biológia	3,96	393
Földrajz	3,91	410
Magyar	4,19	663
Történelem	4,00	620

Természetismeret	4,24	157
Környezetismeret	4,28	58

10. Mennyire szereted a következő tárgyakat? (Az adott kérdésre válaszolók százalékos arányában.)

	1	2	3	4	5	Átlag
Matematika	4	11	27	36	21	3,6
Fizika	9	20	32	22	16	3,1
Kémia	13	17	26	25	19	3,2
Természetismeret	5	11	30	32	19	3,6
Angol/német	3	5	20	38	33	3,9
Magyar	4	8	20	38	33	3,7
Történelem	4	10	21	31	32	3,9
Földrajz	8	10	31	34	17	3,5
Biológia	5	10	31	31	23	3,6

Ezekből az adatokból az látszik, hogy a „humán” tárgyakat a gyerekek jobban kedvelik és ezekből jellemzően jobb jegyeket is szereznek, mint a „reál” tantárgyakat. Ez utóbbi alól a természet- és környezetismeret tárgyak képeznek kivételt, ami nyilván azzal (is) magyarázható, hogy ezek a tárgyak alsóbb évfolyamokon szerepelnek a diákok tanulmányai során.

11. Mennyire jellemzők az előző tanév matematikaóráira a következő állítások?

	1	2	3	4	5	Átlag
1. Tankönyvet vagy munkafüzetet használtunk.	6	7	15	40	31	3,9
2. A tanórák főként a tanári magyarázattal teltek.	2	14	28	40	14	3,5
3. Tanulói kiselőadást lehetett vállalni.	49	31	13	5	1	1,8
4. Csoportmunkában dolgoztunk.	27	36	25	10	1	2,2
5. A tanár érdekessé tette számunkra a matematikaórákat.	9	16	23	32	18	3,4
6. A tanár használt számítógépet és kivetítőt (pl. diasort mutatott be).	37	24	18	13	7	2,4
7. A tanár digitális tananyagot (pl. animáció, videó, játék) használt.	56	22	13	6	2	1,8
8. Interaktív táblánál oldottunk meg feladatokat.	56	22	10	8	2	1,8
9. Az órákon mi magunk vetettünk fel gyakorlati problémákat.	10	28	33	22	6	2,9
10. A tanár megoldásra váró problémákat vetett fel, majd hagyta, hogy megtaláljuk a megoldási módszereket.	5	14	30	37	13	3,4

12. Mennyire értesz egyet az alábbi, a matematika tanulásával kapcsolatos kijelentésekkel?

	1	2	3	4	5	Átlag
A matematikaórákon tanultakat jól tudom hasznosítani a gyakorlati életben.	6	14	25	39	14	3,4
Értem a matematikaórákon tanult tananyagot.	2	10	16	46	25	3,9
A matematika tantárgy nehéz számomra.	21	29	24	15	9	2,6
Nagyon érdekel a matematika.	14	16	27	26	15	3,0
Szabadidőmben szívesen foglalkozom matematikával.	38	24	21	12	4	2,2
Olyan területen szeretnék továbbtanulni, ahol fontos a matematika.	24	17	19	17	21	2,9
Szeretem, amikor interaktív táblánál oldunk meg feladatokat.	14	8	32	20	25	3,4
Jobban megértem a matematikát, ha a tanár valamilyen számítógépes alkalmazással mutatja be.	21	16	35	15	11	2,8
Hasznos lenne, ha matematikaórákon feladatokat számítógép használatával oldanánk meg.	15	11	35	19	18	3,2
Szívesen használnám a számítógépet a matematika házi feladat elkészítése során.	18	15	24	18	24	3,1

A 11. kérdésre adott válaszokból jól látható, hogy a tanórák többsége tanári magyarázattal telik és a tanórák többségén a (papíralapú) tankönyv vagy füzet jelenti a tanulási segédeszközt. Az is világos, hogy kevés osztályban van mód kiselőadással készülni vagy csoportmunkában dolgozni. (A kiselőadással kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ez a műfaj távolabb áll a matematikától, mint más tárgyaktól.) Szintén megállapítható, hogy ezekben a csoportokban – a projektet megelőzően – ritkán vagy soha nem használt a tanár IKT-eszközöket a tanítás során.

A 12. kérdésre adott válaszokból az olvasható ki, hogy a felmérésben részt vevő gyerekeket közepesen érdekli a matematika, alapvetően értik, és nem tartják kimondottan nehéznek. (Itt újra utalnunk kell arra, hogy mindez – nagy valószínűséggel – nem reprezentálja a teljes magyarországi diákság véleményét ezekben a kérdésekben.) Érdekes, hogy az utolsó négy állítás esetében, amelyek az IKT-eszközök tanórai használatáról szóltak, a diákok közepes érdeklődést mutattak, és válaszaik meglepően egyenletesen oszlottak meg a lehetséges válaszok között.

Igazán érdekes az lesz, ha már a pilotprogram utáni attitűdtesztek is a birtokunkban lesznek, és így választ kaphatunk – többek között – az alábbi kérdésekre:

- Hogyan változott a diákok attitűdje a matematika tantárggyal kapcsolatban?
- Jobban vagy kevésbé jól értették a matematikaanyagot a diákok a projekt során?
- Szívesebben foglalkoztak-e a matematikával szabadidejükben?
- Hasznosabbnak tartják-e az IKT-eszközök használatát a tanítási órákon?
- Van-e összefüggés a diákok matematikaosztályzata és a fenti kérdésekben bekövetkező esetleges változások iránya és mértéke között?
- Van-e különbség a fiúk és a lányok attitűdjeinek változása között?
- Mely évfolyamok esetében tapasztalunk nagyobb, illetve kisebb különbséget a projekt előtt és után?

## 6. ÖSSZEZÉS

A GEOMATECH projekt matematikai pilotprogramja éppen zajlik, miközben ez a cikk készül. Ezért a cél most nem a teljes program eredményeinek ismertetése volt, hanem a program felépítésének, elemeinek a bemutatása. Kevés ilyen volumenű és jellegű pilotprogram zajlott eddig Magyarországon, ezért a pilotprogram vezetőjének, résztvevőinek sokszor a saját ötleteikre, kreativitásukra, elgondolásaikra kellett építeniük a program kitalálása és lebonyolítása során. Az eredményességről akkor tudunk majd beszámolni, ha a teljes program a végére ért, és értékeltük az eredményeket. Minderre várhatóan 2015 áprilisában kerül sor, ezt követően terveink szerint a nyilvánosság számára is bemutatjuk majd mindezt szaklapokban és konferenciákon.

## HIVATKOZÁSOK

- COBB, P. – CONFREY, J. et al. (2003): Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- JOHNSON, R. B. – ONWUEGBUZIE, A. J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- JOHNSON, R. B. – ONWUEGBUZIE, A. J. et al. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.

CSAPODI CSABA 2000–2013-ig az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola matematika (vezető)tanára volt. Jelenleg a GEOMATECH projekt módszertani szakértője és matematikai pilotprogramjának vezetője. Emellett az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben (OFI) az érettségi vizsgával kapcsolatos változtatási javaslatokkal foglalkozó matematika munkacsoport vezetője. A Debreceni Egyetem matematika didaktikai doktori iskolájában PhD-hallgató.

## MELLÉKLET – Az attitűdteszt a pilottanítás megkezdése előtt

### KEDVES TANULÓ!

Az alábbi kérdőívvel szeretnénk felmérni a matematika tanulásával kapcsolatos tapasztalataidat: milyen tanítási módszerekkel talákoztál eddig, mennyire kedveled a matematikaórákat.

Kérünk, hogy **minden** kérdésre válaszolj! A személyes adataidat titkosan kezeljük az adatelemzés során. A kérdések főként az előző tanév matematikaóráira vonatkoznak.

Együttműködésedet köszönjük!

1. Neved:.....

2. Iskolád neve: .....

3. Iskolád székhelye (település): .....

4. Osztályod: .....

5. Nemed                                      fiú                      lány

### 6. Az előző tanévben ...

... jártál-e matematikatagozatra vagy fakultációra?	igen	nem
... jártál-e matematika-szakkörre?	igen	nem
... indultál-e matematikaversenyen?	igen	nem
Ha igen, értél-e el helyezést?	igen	nem

### 7. Az idei tanévben hány órád van egy héten matematikából? .....óra

### 8. Milyen volt az osztályzatod az előző tanév végén az alábbi tárgyakból?

(Minden sorban csak egy számot karikázz be és csak azoknál a tárgyaknál válaszolj, amelyeket az előző tanévben tanultad!)

a) Matematika	1	2	3	4	5
b) Fizika	1	2	3	4	5
c) Biológia	1	2	3	4	5
d) Földrajz	1	2	3	4	5
e) Magyar	1	2	3	4	5
f) Történelem	1	2	3	4	5
g) Természetismeret	1	2	3	4	5
h) Környezetismeret	1	2	3	4	5

**9. Mennyi volt a tanulmányi átlagod nagyjából az előző tanév végén? \_\_\_\_\_**

**10. Mennyire szereted a következő tárgyakat?**

*(Minden sorban karikázd be azt a számot, ami kifejezi a véleményedet!)*

	Nagyon nem szeretem	Nem szeretem	Közömbös	Szeretem	Nagyon szeretem
Matematika	1	2	3	4	5
Fizika	1	2	3	4	5
Kémia	1	2	3	4	5
Természetismeret	1	2	3	4	5
Angol/német	1	2	3	4	5
Magyar	1	2	3	4	5
Történelem	1	2	3	4	5
Földrajz	1	2	3	4	5
Biológia	1	2	3	4	5

**11. Mennyire jellemzők az előző tanév matematikaóráira a következő állítások?**

*(Minden sorban X-szel jelöld be azt az oszlopot, ami kifejezi a véleményedet!)*

	Soha (1)	Néha (2)	Eseten- ként (3)	Gyak- ran (4)	Mindig (5)
1. Tankönyvet vagy munkafüzetet használtunk.					
2. A tanórák főként a tanári magyarázattal teltek.					
3. Tanulói kiselőadást lehetett vállalni.					
4. Csoportmunkában dolgoztunk.					
5. A tanár érdekessé tette számunkra a matematikaórákat.					
6. A tanár használt számítógépet és kivetítőt (pl. diasort mutatott be).					
7. A tanár digitális tananyagot (pl. animáció, videó, játék) használt.					
8. Interaktív táblánál oldottunk meg feladatokat.					
9. Az órákon mi magunk vetettünk fel gyakorlati problémákat.					
10. A tanár megoldásra váró problémákat vetett fel, majd hagyta, hogy megtaláljuk a megoldási módszereket.					

**12. MENNYIRE ÉRTESZ EGYET AZ ALÁBBI, A MATEMATIKA TANULÁSÁVAL KAPCSOLATOS KIJELENTÉSEKKEL? (MINDEN SORBAN KARIKÁZD BE AZT A SZÁMOT, AMI KIFEJEZI A VÉLEMÉNYEDET!)**

*A számok jelentése:*

*1: egyáltalán nem értek vele egyet, egyáltalán nem igaz rám*

*2: nem nagyon értek vele egyet, nem nagyon igaz rám*

*3: számomra közömbös, nekem mindegy*

*4: nagyjából egyetértek, nagyjából igaz rám*

*5: teljesen egyetértek, teljesen igaz rám*

a) A matematikaórákon tanultakat jól tudom hasznosítani a gyakorlati életben.	1	2	3	4	5
b) Értem a matematikaórákon tanult tananyagot.	1	2	3	4	5
c) A matematika tantárgy nehéz számomra.	1	2	3	4	5
d) Nagyon érdekel a matematika.	1	2	3	4	5
e) Szabadidőmben szívesen foglalkozom matematikával (pl. számrejtvényeket, versenyfeladatokat oldok meg).	1	2	3	4	5
f) Olyan területen szeretnék továbbtanulni, ahol fontos a matematika.	1	2	3	4	5
g) Szeretem, amikor interaktív táblánál oldunk meg feladatokat.	1	2	3	4	5
h) Jobban megértem a matematikát, ha a tanár valamilyen számítógépes alkalmazással mutatja be.	1	2	3	4	5
i) Hasznos lenne, ha matematikaórákon feladatokat számítógép használatával oldanánk meg.	1	2	3	4	5
j) Szívesen használnám a számítógépet a matematika házi feladat elkészítése során.	1	2	3	4	5



# MAGISTER NON NASCITUR, SED FIT

(A mesterek nem születnek, azzá válnak)

FARKASNÉ ÖKRÖS MARIANNA – MURÁNYI ZOLTÁN

EKF Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet  
Eszterházy Károly Főiskola, Természettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A tanárképzésben köztudottan nagy hagyományokkal büszkélkedő egri Eszterházy Károly Főiskolán 2003-tól folyik kémia szakos mestertanárképzés, melynek elsődleges célja a már jellemzően kémia-tanári diplomával – esetleg más szakon alapfokozaton vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettséggel – rendelkező kollégák felkészítése a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben ellátandó kémia-tanári feladatokra. Természetszerűleg a korábban szerzett szaktárgyi ismeretek felfrissítése mellett a legmodernebb szakmódszertani tudnivalóknak, módszereknek, fejlesztési irányzatoknak a megismertetése a leginkább hangsúlyos eleme a képzésnek, melynek sikeres teljesítése esetén általános iskolai tanárból okleveles kémia-tanárrá (*master of teacher*) válnak hallgatóink. Évtizednyi tapasztalatunk, hogy az „iskolatípus-váltás”, az általános iskolai tanárból középiskolai tanárrá válás folyamata nem egy esetben már a képzés során is nehézséget, problémát jelent a hallgatóknak. Gondolunk itt elsősorban a tanulók életkorából adódó különbségekre, a módszertani fegyvertár jól definiálható és szükségszerű bővítésére, a felzárkóztatás, a tehetséggondozás és egyáltalán a tananyagtartalmakban és követelményszintekben megmutatkozó különbségekre. Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a mesterképzésben megszerzett magasabb fokozat birtokában, az immáron középfokú intézményekben is tanító kémia-tanároknak milyen mértékben sikerül azonosulniuk a középiskolai kémia-tanár szerepével, milyen konkrét nehézségekkel szembesülnek a pedagógiai tervezésben, a felkészülésben, a mérés-értékelésben és maguknak a tanóráknak a megtartásakor, azaz a mindennapok tanári gyakorlatában. Megállapításainkat a képzések során szerzett oktatói tapasztalatainkra és nem utolsósorban a mesterképzésben végzett hallgatóink körében lefolytatott kérdőíves felmérésre alapozzuk.

## 1. BEVEZETÉS

A tanárképzésben köztudottan nagy hagyományokkal büszkélkedő egri Eszterházy Károly Főiskolán 2006-tól folyik kémia szakos mestertanárképzés, melynek elsődleges célja a már jellemzően kémia-tanári, esetleg más alapszakon, vagy más felsőfokú képzés keretében szerzett diplomával rendelkező kollégák felkészítése a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben ellátandó kémia-tanári feladatokra.

Természetszerűleg a korábban szerzett szaktárgyi ismeretek felfrissítése mellett a legmodernebb szakmódszertani tudnivalók, módszerek, fejlesztési irányzatok megismertetése a képzés leginkább hangsúlyos eleme, melynek sikeres teljesítése esetén középiskolai kémia-tanárrá válnak hallgatóink.

Évtizednyi tapasztalatunk, hogy az „iskolatípus-váltás”, az általános iskolai tanárból középiskolai tanárrá válás folyamata nem egy esetben már a képzés során is nehézséget, problémát jelent a hallgatóknak. Gondolunk itt elsősorban a tanulók életkorából adódó különbségekre, a módszertani fegyvertár jól definiálható és szükségyszerű bővítésére, a felzárkóztatásban, a tehetséggondozásban és egyáltalán a tananyagtartalmakban és követelményszintekben megmutatkozó különbségekre.

## 2. A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS BEMUTATÁSA

Tanulmányunkban, amelyet egy későbbi kiterjesztett kutatásunk előfutárának szánunk, arra a kérdésre keressük a választ, hogy a mesterképzésben megszerzett diploma birtokában, az immáron középfokú intézményekben is tanító, illetőleg az újabb diploma megszerzésével erre már felhatalmazott kémia tanároknak milyen mértékben sikerül azonosulniuk a középiskolai kémia tanár szerepével, milyen konkrét nehézségekkel szembesülnek, szembesülhetnek majdan a pedagógiai tervezésben, a felkészülésben, a mérés-értékelésben és maguknak a tanóráknak a megtartásakor, azaz a mindennapok tanári gyakorlatában. Megállapításainkat a képzések során szerzett oktatói tapasztalatainkra és nem utolsósorban a mesterképzésben korábban végzett hallgatóink körében lefolytatott kérdőíves felmérésre (N = 55) alapozzuk. Az online kérdőív kitöltése anonim módon és önkéntes alapon történt. A kérdőívben feltett kérdéseket a Függelék tartalmazza.

Magister non nascitur, sed fit

---

Felmérésünkben arra keressük a választ, hogy a mesterképzést követően hogyan hasznosulnak a megszerzett ismeretek.

**I. Mikor szerezte meg a diplomáját a kémia tanár mesterképzésben?**  
Diploma szerzés éve

**II. Milyen iskolatípusban tanított a képzést megelőzően (képzés alatt)?**

**III. Jelenleg milyen iskolatípusban tanít?**  
(legmagasabb óraszámban)

**IV. Végez-e érettségi felkészítést kémia tantárgyból?**

**V. Végez-e érettségizetetői feladatokat kémia tantárgyból?**

1. ábra: A kérdőív felülete

### 3. A FELMÉRÉSBŐL NYERT ADATOK

A mesterképzésben diplomát szerzett 126 tanárból 105 főt, a végzettek 83%-át sikerült elérni. A <http://1drv.ms/1qWhZCo> címen közreadott kérdőívet 55 kolléga töltötte ki. Ez a megkeresettek 52%-a, a végzettek 44%-a. Jobbára a 2012–2014 időintervallumban végzettek válaszoltak (64%).

1. táblázat: Iskolatípusok a képzés alatt és után

Iskolatípus	Képzés előtt/alatt (fő)	Képzést követően (fő)
Általános iskola	30	29
Szakiskola	0	1
Gimnázium	13	14
Szakközépiskola	12	10
Nem tanít kémiát	0	1

Összességében szemlélve, az iskolatípus nem változott lényegesen, nagyjából ugyanannyian tanítanak MA diplomával is az általános iskolában, mint korábban nélküle (55%, ill. 53%). Van, aki gimnáziumból szakiskolába vagy általános iskolába távozott, illetve azóta már nem tanít kémiát 1 fő.

Maguknak a változásoknak a vizsgálatából azonban több érdekes tény is felszínre kerül, például, hogy a válaszadók 45%-a (N = 25) már eleve középfokú intézményben (gimnáziumban vagy szakközépiskolában) tanított a képzés ideje alatt is, illetve, hogy a képzést követően csupán 4 fő, azaz a korábban általános iskolában tanítók kb. 13%-a került át középfokú intézménybe: 2 fő gimnáziumba, 2 fő szakközépiskolába.

**Véleményünk szerint a középszinten megfelelő fokozatú képesítés nélkül tanítók viszonylag magas száma a szakos ellátottságban hosszú évek óta mutatkozó utánpótlási problémákat igazolja, még a viszonylag kis N érték ellenére is.** Másként fogalmazva, az adatokból az is kitűnik, hogy a mesterképzésben megszerzett diploma a válaszadó tanárok 45%-ánál (N = 25) járult hozzá ténylegesen a gimnáziumba vagy szakközépiskolába kerüléshez, vagy tette azt legitimé.

A válaszadók 44%-a (N = 24) tanít középfokú intézményben, gimnáziumban vagy szakközépiskolában a képzést követően is. A középiskolai kémia-tananyagtartalmak és az érettségi követelmények ismertségi fokát mutatja, illetve hasonlítja össze a következő táblázat.

2. táblázat: Ismeretek szintje

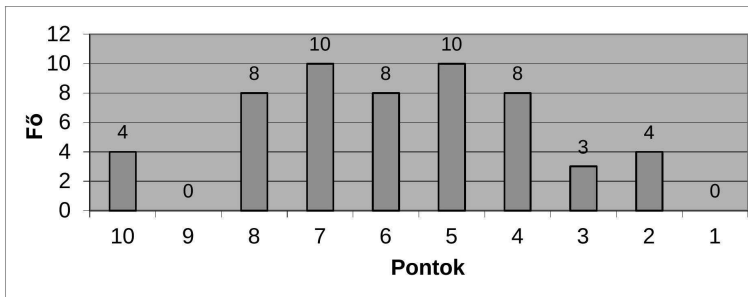
Pontszám	Tananyag-tartalom	Érettségi követelmények
10	35%	22%
9	33%	20%
8	18%	29%
7	9%	18%
6	5%	5%
5	0%	2%
4	0%	4%
<= 3	0%	0%

A válaszadók 67%-a (N = 37) vélekedik úgy, hogy elég jól ismeri a középiskolai tananyag-tartalmakat, 27%-uk (N = 15) jól ismeri, 6% (N = 3) pedig kevésbé. Ezzel szemben az érettségi követelményeket jól ismerők aránya már csak 42% (N = 23). Ugyanez az érték a gimnáziumban tanítóknál (N = 14) a következőképpen alakul: 50% (N = 7) nagyon jól ismeri, 29% (N = 4) jól, míg 7%-uk (N = 1) már csak közepes mértékben ismeri, és 14% (N = 2) vallja úgy, hogy kevésbé ismeri.

**Megítélésünk szerint mindkét mutatót feltétlenül javítani szükséges, egyfelől már a képzés során is, másrészt törekedni kell arra, hogy a pedagógusokban kialakuljon az önképzés és a célirányos pedagógus-továbbképzéseken való részvétel iránti igény, hajlam.** Fodor (2010: 116) szerint:

A pedagóguspálya sikeres gyakorlásához – többek között – nélkülözhetetlen az úgynevezett tantárgy-pedagógiai (szakmódszertani, metodikai, metodológiai) felkészültség is, hiszen csakis ennek birtokában válik lehetségessé az adott tantárgy anyagába foglalt jellegzetes ismeretek, fogalmak, elvek és elméletek eredményes megtanítása...

Egyetértvén ezzel a megállapítással, különösen fontosnak tartjuk a végzett hallgatók módszertani kultúrájával kapcsolatos visszajelzéseket. „Az Ön megítélése szerint mekkora különbség mutatkozik az általános iskolai és a középiskolai kémiatanítás módszertanában?” kérdésre a válaszadók átlagban 6 pontot adtak (1: minimális; 10: maximális). Összességében magas azoknak az aránya (45%), akik átlag alatti pontszámmal válaszoltak (N = 25), valamivel többen (N = 26), a válaszadók 47%-a gondolja számottevőnek a módszertani különbséget, és a válaszadók 7%-a (N = 4) gondolja azt igen nagyinak.



2. ábra: Különbségek a módszertanban

A válaszadók többsége szerint (55%, N = 30) lényeges különbség mutatkozik a tanulók életkori sajátosságainak leginkább megfelelő módszertanban. Árnyaltabb képet kaphatunk, ha a konkrét iskolatípusokra lebontva is elemezzük az értékeket. Az összes válaszadó 47%-a (N = 27) dolgozott a képzés előtt és a képzést követően is általános iskolában. Esetükben az átlagérték 5 pont, aminél magasabbat 38%-uk (N = 10) adott. Figyelemre méltó, hogy ezzel szemben az iskolatípust váltóknak már a 60%-a adott 7 pontot vagy annál magasabbat. Megítélésünk szerint ezek az adatok azok, amelyek a tényleges tanári gyakorlatból, annak összehasonlításából erednek és így a valós módszertani különbségeket leginkább tükrözik. Mindezek alapján igazolva látjuk azon hipotézisünket, mely szerint a már több éve pályán lévő pedagógusok számára is nélkülözhetetlen a szakmódszertani, metodikai ismeretek mesterképzésbeni újraértelmezése.

A mindenkori tanári munka egyik legfontosabb eleme a felkészülés, a tanórák, foglalkozások alapos megtervezése. Tapasztalatunkat, mely szerint a mesterképzésbe belépő gyakorló tanárok számára is sok esetben kihívás egy-egy foglalkozásnak, tanórának a korszerű didaktikai elveken alapuló, megfelelő szintű megtervezése, alátámasztják az „Önnek mennyire okoz gondot az órák megtervezése?” kérdésre adott válaszok. Egy tízes skálán, amelyben az 1-es a „semmilyen gondot nem jelent”, a 10-es pedig a „súlyos problémát jelent” válasszal volt egyenértékű, az alábbi eredmények adódtak:

3. táblázat: A tervezés nehézségei

Pontérték	Jelölés (fő)	(%)
1	15	27
2	7	13
3	10	18
4	8	15
5	3	5
6	2	4
7	2	4
8	8	15
9	0	0
10	0	0

Csupán az összes válaszadó 27%-a (N = 15) véli úgy, hogy egyáltalán nem okoz gondot számára a pedagógiai tervezés, míg 19% (N = 10) a tízes skálán a 7-es, 8-as értéket jelölte be. Az egyes értékeket összevetve a középiskolai tananyag ismertségi mutatóival, megállapítható, hogy azok számára, akik jobban ismerik a tananyagtartalmakat, a tervezés is kevesebb problémát jelent. Ez érthető, hiszen a konkrét tervezést meg kell, hogy előzze magának a tanítandó témának, tananyagtartalomnak a meghatározása. A „mit tanítsak” nélkül kivitelezhetetlen és értelmetlen is a „hogyan”. Annak tudatában, hogy a válaszadók mesterképzést végzett gyakorló tanárok, és mint ilyenek vélhetően több diplomával és többéves tanítási gyakorlattal rendelkeznek, ha nem is aggasztónak, legalábbis elgondolkodtatónak tartjuk ezeket az értékeket, és szükségesnek gondoljuk magának a tanári MA képzésnek az ideje alatt a pedagógiai tervezés terén mutatkozó hiányosságoknak a pótlását, mind a képzők, mind pedig a gyakorló tanárok (hallgatók) vonatkozásában. Sajnálatos módon az utóbbi évek gyakorlata nem követelte meg a pedagógusoktól a tanulócsoporthoz és tanítási egységekre lebontott részletes tervezést, így meglátásunk szerint ennek módszere a gyakorló tanárok jelentős hányadánál feledésbe is merült, illetve a pályakezdők esetében igazából nem is alakulhatott ki.

A mai magyar oktatás jellemzően curriculumjellegű és szabályozását tekintve háromszintű. Ezek a szintek: a Nemzeti alaptanterv szintje, kerettantervi szint és az iskolai helyi tanterv szintje (FARKASNÉ ÖKRÖS 2013: 197–202). A tantárgyi helyi tantervek képezik az alapját a csoportszintű tanmeneteknek, melyekből végső soron az egyes tanítási egységek (tanórák, foglalkozások) egyedi tervezetei származnak. A legújabb szabályozás kötelezővé teszi a pedagógus számára, hogy „oktatómunkáját éves és tanórai szinten, tanulócsoporthoz igazítva, szakszerűen megtervezve végezze” (Nkt. 62. § /1/). Fontos hangsúlyozni, hogy a tanítási órák tervezése mellett, hogy immáron törvényi kötelezettség is, pedagógiaiailag is indokolt. Ahogy Hunyadyné és M. Nádasi (2004: 121) is kifejti,

sokszor lehet találkozni olyan nézettel, hogy az óra megtartásához elég a szaktárgyi tudás, annak meg úgymint birtokába jutott a pedagógus képzése során. Csakhogy az óra tervezése nem a szaktárgyi ismeretek felidézését vagy újra tanulását, kibővítését jelenti csak, hanem annak átgondolását, hogy ebből a tudásból mit kell, érdemes, lehetséges a tanulók számára közvetítenünk, hogy ezt a tananyagot hogyan érthetik meg, hogyan dolgozhatják fel, hogyan fedezhetik fel a gyerekek.

A tervezés problémakört egy másik aspektusból is megközelítettük. A „Mennyire tudatosan készül a tanóráira?” kérdésre 9 pontos átlagérték adódott, a válaszadók közül 58% (N = 32) jelölte a 10-es értéket, a 9 és 8 pont valamelyikét pedig egyaránt 15-15% (N = 8). Ez a három érték együttesen 87%-ot jelent (N = 48), ami egyértelműen a tudatos tanári tervezés dominanciáját mutatja. Azoknak az átlaga, akiknek nincsenek problémáik a pedagógiai tervezéssel (N = 15), 9 pont. Érdekes, hogy erre a kérdésre még a tervezési nehézséggel leginkább küszködők is (N = 8) – 1 fő kivételével – 10 pontot adtak, az átlag ebben az esetben még magasabb, konkrétan 9,85 pont lett.

Az értékekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanórákra, foglalkozásokra való készülés tudatos, a kollégák kerülnek az *ad hoc* jellegű tanítást, ugyanakkor sokak számára az alapos tervezés problémát okoz. Mindezekből egyenesen következik, hogy **a pedagógiai tervezést is (újra)tanulni, gyakorolni kell, akár még a mesterképzésen belül is.**

Szorosan ehhez a tárgykörhöz tartozik az újbóli képzés során szerzett módszertani ismeretek hasznosíthatósági, hasznosulási foka, konkrétan a „Mennyire hasznosak a képzés során szerzett szakmódszertani ismeretek?” kérdésre adott válaszok. Ebben az esetben is egytől tízig lehetett pontozni (1: egyáltalán nem, 10: a lehető legnagyobb mértékben), az eredményeket mutatja a 4. táblázat.

4. táblázat: Módszertani ismeretek hasznosulása

Pontérték	Jelölés (fő)	(%)
1	2	4
2	2	4
3	2	4
4	3	5
5	2	4
6	2	4
7	3	5
8	14	25
9	6	11
10	19	35

A válaszadók 35%-a (N = 19) véli úgy, hogy a mesterképzés során újjal megszerzett módszertani ismereteik maradéktalanul hasznosulnak tanári munkájukban. További 20 fő a még „elég jól hasznosul” minősítés 8 és 9 pontjának valamelyikét jelölte meg, így összességében megállapíthatjuk, hogy a kérdőívet kitöltők 71%-a (N = 39) számára jól hasznosíthatók az új ismeretek, míg a fennmaradó 29% (N = 16) válasza megoszlik az 1–7 pontok között. A válaszok átlagértéke közel 8 pont, és mindösszesen a válaszadók 4%-a (N = 2) jelölte az „egyáltalán nem” válasz lehetőséget. A már az átlagtól is jelentősen eltérő 1–5 pontértékek (N = 11) 20%-os aránya magasnak, kedvezőtlennek tűnik, ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az érintett 11 válaszadó közül a képzést megelőzően 7 fő (64%) és közülük még a képzést követően is 6 fő (55%) általános iskolában tanított. Ennek ismeretében a középfokú intézményben tanítók esetében a teljes merítésre vonatkoztatva 11%-ra (N = 6) tehető azoknak az aránya, akik bevallásuk szerint kevesebbet profitáltak a képzésből, legalábbis ami a módszertani kultúrát illeti. A 11 fő átlagban 6 pontot adott az általános iskolai és középiskolai módszertan eltéréseit firtató kérdésre, közülük ketten 8, hárman pedig 7 pontot adtak. A kapott értékek összhangban állnak azokkal a gyakorlóiskolai vezetőtanári tapasztalatokkal, miszerint az általános

iskolában tanítóknak problémát jelent a gimnáziumi korosztályhoz való igazodás, mind a korosztályi sajátosságok, mind pedig az ajánlatos munkaformák, módszerek (hogyan tanítsunk) tekintetében. Nem egy esetben ehhez még hozzájárul a tananyagtartalmak (mit tanítsunk) ismeretének és a kísérletezőképességnek a hiánya is.

Számos hazai és nemzetközi tanulmány is megfogalmazza, hogy a kémia egy kísérletező tudomány, éppen ezért az elvégzett kísérletek száma és kivitelezésük minősége rendkívül fontos mind a tanítás-tanulás eredményessége, hatékonysága, mind pedig a tantárgyi attitűd szempontjából (FARKASNÉ ÖKRÖS – MURÁNYI 2014: 180–186). Ennek okán szükségesnek véltük egy erre vonatkozó kérdés beépítését is az előzetes kutatásba.

A „Milyen gyakorisággal kísérletezik?” kérdésre a „Sosem” opciót egyetlen válaszadó sem jelölte meg, minden tanórán kísérletezik 31% (N = 17), hetente egyszer 56% (N = 31), míg csupán havonta egyszer 13% (N = 7). Az általános iskolában tanítóknál (N = 29) 34% (N = 10) kísérletezik minden órán, ugyanez a mutató a középiskolai tanárok (gimnázium és szakközépiskola) esetében már csak 21%. Összességében az általános iskolában kísérleteznek többen. Indokolt lenne maguknak a rendszeres kísérletezést akadályozó tényezőknek a részletes vizsgálata is, egy olyan önálló kutatás lefolytatása, melynek eredményei jelentős mértékben hatással lennének a tananyagcsökkentés, az óraszámemelés, a laboráns munkakör általánossá tétele, a természettudományos laboratóriumok kialakítása és általában a természettudományos oktatás érdekében kifejtett erőfeszítések eredményeire.

A módszertani kultúrára és a kísérletezésre vonatkozó kérdések mellett legalább olyan fontos a kémia tanításában használatos új módszerek feltárását segítő kérdésre adott válaszok vizsgálata. A kémiatanárok 45%-a alkalmaz valamilyen **kooperatív technikát**. Az összes válaszadó 19%-a nevesítette magát a **projekt** módszert, a **játék** az esetek 7,5%-ában fordul elő, elenyésző a **vita** (3%). A **felfedezettő-kísérletező tanulást (IBST)** a kérdőívet kitöltők mintegy 26%-a alkalmazza, ők jellemzően gimnáziumi tanárok.

Szemléltetőeszközök vonatkozásában még mindig domináns a **PowerPoint** prezentáció (30%), ugyanakkor megjelennek a **tudásrepozitóriumok** (pl. SDT),<sup>1</sup> a **digitális tan-és szemléltető anyagok** (animációk, 3D modellezés, videó) a felsorolásban. A digitális táblát a válaszadók 22%-a említi (pl. SMART). Egy esetben találkozunk a **tablettel** mint eszközzel.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a kérdőívet kitöltők *milyen kémiatanár-továbbképzésen vennének részt szívesen*. A válaszok a következőképpen kategorizálhatók: középiskolai szakmódszertan, IKT-támogatású kémiaoktatás, a kémiai kísérletezés újszerű módszerei, kémiai számítások, feladatmegoldási stratégiák tanítása, differenciálás, tehetséggondozás (versenyfelkészítés), érettségifelkészítés (közép- és emelt szinten), tantervi szabályozás, tananyagtartalmak, tankönyvek, környezeti és hétköznapi kémia, laborgyakorlat, projektkutatás, iskolai szertárhulladék kezelése.

Túlzás nélkül állítható, hogy az itt felsoroltakkal – mint problémákkal – szinte napi rendszerességgel találkoznak a gyakorló kémiatanárok. Még ebben a kis volumenű felmérésben

<sup>1</sup> A mesterképzésben a *Tudásbázisok használata a kémiatanításban* önálló tanegységként szerepel.



is jól érzékelhető, hogy a gyakorló kémia tanároknak milyen nagyfokú és széles spektrumú igénye mutatkozik a hiánypótló, a gyakorlatias, hasznos és praktikus ismereteket nyújtó szakmai továbbképzések iránt. A felsorolást áttekintve azonban elgondolkodtató, hogy a szakmai ismereteket megújító, a tudományterület legújabb eredményeit, azok gyakorlati aspektusait megismertető továbbképzésekre nincs igény. Reményeink szerint ennek fő oka az, hogy a képzésben kellően intenzív a szakmai tartalmak átadása.<sup>2</sup>

Nagyon tanulságosak és nem egy esetben megfontolandók is a válaszadók által megfogalmazott egyéb megjegyzések, amelyeket az alábbiakban szintén szó szerint adunk meg:

– Szerettem Egerbe járni és hiányzik. Abból élek, amit ott tanultam.

– Sajnos két éve nem kaptam pénzt vegyszerekre, így amit tavaly meg tudtam csinálni kísérleteket, idén már nem tudom. Alapvető vegyszerek fogytak el.

– Még mindig borszeszégővel rendelkezik a „jól felszerelt” kémia „laborom”, igazi múzeumi tárgy.

– Nagyon kedveltem az EKF-képzést. Tetszik a kérdőív elnevezése.

– Módszertani megújulás kellene azoknak, akik 10–30 éve szereztek a diplomájukat, mert a mai gyerekeknél nem működnek azok a fogások, amik működtek 5-10-15 éve.

Annak ellenére, hogy csupán egyetlen válaszadó (2%) véleményét tükrözi, nem hagyható figyelmen kívül a következő megállapítás: „Aki 20 évig általános iskolában tanított eddig, nehezen birkózik meg az emelt szintű kémiaérettségi szintjével, ami rettentő kínos a diákok előtt.” Felvetődhet, hogy eredménytelen az a mesterképzés, amelyből olyan tanár kerül ki, aki nem képes az emelt szintű érettségire felkészíteni a diákjait. Megítélésünk szerint ebből az egy előfordulásból ilyen súlyos általános következtetést egy képzés egészére nem vonhatunk le, hiszen más képzésekhez hasonlóan a mesterképzés követelményei sem csak jeles eredményekkel teljesíthetők. Ez a probléma szinte az oktatás minden szintjén, szintjén létezik. Feltétlenül továbbgondolásra érdemes, hogyan lehet a képzés kimeneti eredményein ilyen tekintetben is javítani, ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy önmagában egy bizonyítvány, egy diploma megléte még nem elégséges feltétele a jó szakemberré válásnak, és nincs ez másként a kémia tanárok esetében sem.

#### 4. ÖSSZEGRÉS

A felmérést egy későbbi, nagyobb volumenű kutatásunk előkészítésének szánjuk, az itt bemutatott kérdőív értelemszerűen majd számos ponton módosításra, kiegészítésre, finomításra szorul, a feldolgozás most alkalmazott módszereihez hasonlóan. **Az előkészítés és a tapasztalatszerzés mellett elsődleges célunk volt a kutatási téma létjogosultságának tényekkel való bizonyítása.** Eredményeink és következtetéseink még ilyen kis

<sup>2</sup> Kémia tanár MA képzési háló elérhetősége: [http://old.ektf.hu/tik\\_kalauz\\_2014/units1.html](http://old.ektf.hu/tik_kalauz_2014/units1.html)

mintaszám esetében is tanulságosak, és akár újabb pedagógus-továbbképzések indítását is generálhatják a már meglévők szükségyszerű átgondolása mellett.

Felmérésünkben mesterképzésben diplomát szerzett egykori hallgatóink működtek közre. Reményeink szerint valamennyien – és az olvasók is – osztoznak abbéli meggyőződésünkben, hogy a mesterek nem születnek, hanem azzá válnak.

## HIVATKOZÁSOK

FARKASNÉ ÖKRÖS M. (2013): NAT-2012, mint a természettudományos műveltség alapköve? In: PAJTÓKNÉ TARI I. – TÓTH A. (szerk): *Változó Föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés 2013*. Eszterházy Károly Főiskola Földrajz Tanszék, Eger. 197–202.

FARKASNÉ ÖKRÖS M. – MURÁNYI Z. (2014): Felfedezettő tanulás vs. krétakémia. In: TORGYIK J. (szerk): *Sokszínű pedagógiai kultúra III. 2014*. International Research Institute s.r.o., Komárom. 180–186.

FODOR L. (2010): *Általános iskoladidaktika*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.

HUNYADY GY. – M. NÁDASI M. (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA: A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény. *Magyar Közlöny*, 162.: 39 622–39 694. <http://www.magyarokozlony.hu> (Letöltés ideje: 2015. január 30.)

**FARKASNÉ ÖKRÖS MARIANNA** kémia–földrajz–informatika szakos tanár, mesterpedagógus, szaktanácsadó. Oktatási tevékenységei: kémiaoktatás, vezetőtanár, tudásbázisok alkalmazása a kémiaoktatásban, kémiatörténet. Kutatási területei: a kémiatanítás módszertana, természettudományos vizsgálati módszerek elvén alapuló tanítás, infokommunikációs technikák, integrált természettudományos oktatás és környezeti nevelés. 2011-ben az év pedagógusa.

**MURÁNYI ZOLTÁN** matematika–kémia szakos tanár, intézetigazgató, főiskolai tanár. Egyik oktatási területe a kémiatanítás módszertana, fő tevékenységi területe a tehetséggondozás, a tudománydisszemináció és a motiváció, különös tekintettel a demonstrációs kísérletezésre. Science on Stage fődíjas, 2011-ben az év leginnovatívabb kémiatanára.

## FÜGGELÉK

Az online kérdőív kérdései:

1. *Mikor szerezte meg a diplomáját a kémiatanár mesterképzésben?*
2. *Milyen iskolatípusban tanított a képzést megelőzően (képzés alatt)?*
3. *Jelenleg milyen iskolatípusban tanít?*
4. *Végez-e érettségifelkészítést kémia tantárgyból?*
5. *Végez-e érettségiztetői feladatokat kémia tantárgyból?*
6. *Válaszolja meg egy tízes skálán az alábbi kérdéseket:*
  - 6.1 *Mennyire ismeri a középiskolai tananyagot?*
  - 6.2 *Mennyire ismeri a középszintű érettségi követelményeket?*
  - 6.3 *Az Ön megítélése szerint mekkora különbség mutatkozik az általános iskolai és a középiskolai kémiatanítás módszertanában?*
  - 6.4 *Önnek mennyire okoz gondot az órák megtervezése?*
  - 6.5 *Mennyire tudatosan készül a tanóráira?*
  - 6.6 *Mennyire hasznosak a képzés során szerzett szakmódszertani ismeretei?*
7. *Milyen gyakorisággal kísérletezik?*
8. *Milyen kémiatanár-továbbképzésen venne részt szívesen?*
9. *Milyen új módszereket ismer / alkalmaz a kémiatanításban?*

# A TÁBLAGÉPEK HATÁSA AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA: EGY VIDEÓS INTERAKCIÓNÉLEMZÉS LEHETŐSÉGEI ÉS KIHÍVÁSAI<sup>1</sup>

GULYÁS ENIKŐ – NAGYNÉ KLUBBER MÁRTA – RACSKO RÉKA

Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola

## ABSZTRAKT

Az IKT-eszközök oktatásba való integrálása vezető trendként jelenik meg a kormányzati politikában, mint a digitális befogadás, a társadalmi integráció és a tanulási lehetőségek kiszélesítésének alternatívája. (*Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014–2020; The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition; MARÉS 2012; SCHOCK 2012; VOTA 2011.*) A táblagépek alkalmazása ugyanis új dimenziókat nyit meg a tartalomkonstruálás és -szervezés terén, valamint új lehetőségeket mutat az interaktivitás, a szórakoztatás és az interakciók kapcsán. Tanulmányunkban az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 2013/2014-es tanévében zajlott pilot osztálytermi interakcióra és az informális tanulásban betöltött szerepére szeretnénk fókuszálni a videós interakcióelemzés módszerével. Az e-biblioterápiás foglalkozások felvételeinek elemzésétől azt vártuk, hogy a 6. osztályos diákok ( $N = 10$ ) az első foglalkozáshoz képest kevesebb alkalommal állnak fel és mennek oda társaikhoz, azonban gyakrabban mosolyognak. Az elemzésnek köszönhetően elmondhatjuk, hogy a foglalkozások utolsó alkalmával a diákok szignifikánsan többet mosolyogtak ( $t' = -4,205$ ;  $p = 0,003$ ), mint az első alkalommal. A 3. osztályban arra voltunk kíváncsiak, hogy az iPadre és az ÉrTem munkafüzetre hányszor történik utalás (kérdés, utasítás) egy tanóra alatt, a tanár vagy a diákok ( $N = 20$ ) által, így kívántuk felmérni az eszközök kihasználtságát. Az eredmények közzlése során megosztjuk a videós interakcióelemzés és a Noldus Observer XT használatával kapcsolatos tapasztalatainkat. Az ezzel kapcsolatos nehézségeink megosztása azok számára is segítséget nyújthat, akik a programot saját kutatásuk során kívánják használni.

## 1. BEVEZETÉS

A személyes tanulási környezetek kialakítása a 21. század IKT-determinált világában egyre nagyobb jelentőséggel bír a köznevelés formális és informális színterein egyaránt. Az IKT-eszközök oktatásba való integrálása vezető trendként jelenik meg a kormányzati politikában, a digitális befogadás minél magasabb szintű megvalósulása érdekében, a digitális állampolgárrá nevelés céljából, a társadalmi integráció eredményességéért, valamint

---

<sup>1</sup>A tanulmány a Társadalmi Megújulás Operatív Program IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés címet viselő, TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosító számú projekt keretében készült. A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

a tanulási lehetőségek kiszélesítésének alternatívájaként (*Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014–2020; The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*).

A táblagépek megjelenése az előbb említett célok megvalósításában egy alkalmas alternatívaként jelenik meg, hiszen az elektronikus tanulási környezet kialakításában új dimenziókat nyit meg, a tartalomkonstruálás és -szervezés új megoldásai révén, valamint új lehetőségeket mutat az interaktivitás, a szórakoztatás és a kreativitás fejlesztése és a tanár-diák, valamint a diák-diák interakciók kapcsán. Tanulmányunkban az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 2013/2014-es tanévében zajlott pilot osztálytermi interakcióra és az informális tanulásban betöltött szerepére szeretnénk fókuszálni a videós interakcióelemzés módszerével. Jelen munkánk célja elsősorban az interakcióelemzés számítógépes, szoftveresen támogatott lehetőségének bemutatása, valamint a felvételek, az elemzés és az értékelés szempontjából történő tapasztalatok ismertetése. A Noldus Observer XT program bemutatását a klasszikus interakcióelemzés történetével, valamint a videós interakcióvizsgálatok áttekintésével kezdjük. Ezt követően a szoftver bemutatására és nemzetközi alkalmazásának bemutatására vállalkozunk. A munkánk célja a vizsgálat során szerzett tapasztalatok ismertetése, amelyre az erősség-gyengeség-lehetőség-veszély négyes csoportosítást alkalmazzuk, amely során a szoftverben rejlő potenciálokat elemezzük. A későbbi kutatásaink során a kapott eredmények, összefüggések, jelenségek elemzésére is vállalkozunk.

## 2. AZ INTERAKCIÓELEMZÉS MÓDSZERTANA

### 2.1 AZ INTERAKCIÓELEMZÉS TÖRTÉNETE

Az emberi, állati viselkedéssel – beleértve a pszichés mozzanatokot és a személyközi interakciókat – foglalkozó tudományok gyakran alkalmazott vizsgálati módszere a megfigyelés, mely lehetővé teszi a lezajló folyamatok elemeinek azonosítását és részletező elemzését (nem beszélve a résztvevő megfigyelés adta lehetőségekről). Pedagógiai alkalmazásairól Falus Iván részletes leírást ad (FALUS 2000), melyek közül jelen írásunkban kiemelten az osztálytermi, kiscsoportos interakciók vizsgálatával foglalkozunk.

Az oktatás minden színterén különböző interakciók valósulnak meg. Ezek az interakciók hatással vannak a tanulókra, azok családjára, a tanárookra és közvetett módon az egész társadalomra. Ezek az interakciók fontos szerepet töltenek be a tanulók életében, azonban a mindennapi szociális kapcsolatok nehezen tanulmányozhatók. A jelenlegi kutatási módszerek (interjúk, felmérések, megfigyelések) ezeket az összetett hatásokat nem tudják megfelelően mérni. Egyik legfőbb problémájuk, hogy szubjektívek, valamint a megfigyelés során a megfigyelő figyelmét nem tudja minden, az interakcióban részt vevő személyre kiterjeszteni, így természetesen nem is kaphat teljes képet az eseményekről. Ezen problémák és hiányosságok kiküszöbölésére szolgál az események audiovizuális felvételen történő rögzítése. Ez az eljárás a technológiai fejlődés adta lehetőségek kihasználásával utat nyit a pedagógiai vizsgálódás professzionalizálásában.

Az osztályban zajló események elemzéséhez különféle szempontsorok kialakítása állt a tudományos tevékenység középpontjában. Flanders tíz komponensből álló listát hozott létre az 1960-as években, amelyet Zelina kibővített (BOHONY 1996). Flanders a tanári kommunikáció verbális elemeit azonosította. Brophy 1981-ben ezt kibővítve a dicséret további nyolc funkcióját írta le (DORNAI 2005). A verbalitás mint uralkodó tanári kommunikációs forma vizsgálata mellett a nonverbális elemek kutatását Cheffers szervezte rendszerbe CAFIAS néven<sup>2</sup> (idézi: WRIGHT–WALKUSKY 1995), míg ehhez kapcsolódva kifejezetten a testnevelésóra elemzésének objektív módját jelentette az ATL-PE<sup>3</sup> szempontrendszer (WRIGHT–WALKUSKY 1995). Furlas az osztálytermi keretek között zajló kommunikáció szituatív vizsgálatában 1988-ban írta le a tanulók szóbeli nyelvhasználatának tizenhat funkcióját (pl. vitatkozás, gondolatok közvetítése, információközlés stb.). Munkásságát alapul véve a finn Kumpulainen a tanulók számítógéppel folytatott kollaboratív kommunikációjának hatását vizsgálta írásfejlődésükre, tanulásukra vonatkoztatva (KUMPULAINEN–WRAY 1999), valamint a szociális interakciók terén (KUMPULAINEN–WRAY 2002).

## 2.2 A VIDEÓS INTERAKCIÓNÉLEMZÉS LEHETŐSÉGEI, TECHNIKÁI

A hagyományosan papíron regisztrált, megfigyelői jelenlétet igénylő módszer esetében a vizsgálatokat támogató eszközkészlet fejlődésében új perspektívát nyitott az audiovizuális eszközök megjelenése (magnó, videokamera), mivel a megfigyelni kívánt események rögzítése, újrajátszása lehetővé vált általuk. Jelentősége a megismételhetőség és az időbeli függetlenség.

A videóval támogatott megfigyelési technika területén a tanári kommunikáció, illetve a hatékony pedagógiai munka vonatkozásában Sallai Éva videomentori programja (VINCZE 2013) a folyamatok aprólékos elemzését tette lehetővé.

Ez az eljárás is kötődik a technikai fejlődéshez, amely magával vonja az igényt a megfigyelés lebonyolításához és az eredmények kiértékelésére használatos eszközök tekintetében történő fejlesztésekre.

Az audiovizuális információk feldolgozásához hatékony segítséget jelenthet Erikson szerint a jól bevált statisztikai módszerek, táblázatkezelők alkalmazása mellett például a V prizma, ami egy olyan rendszer, amely a felvételt és egy szövegszerkesztő programot képes összehangolni. A vágóprogramok (pl. FinalCut Pro, Adobe Premiere) segítségével képkockákat vehetünk ki a felvételtől, és ezeket magyarázatokkal láthatjuk el. Az interakciók elemzésénél a verbális és nonverbális jelek rögzítésére és elemzésére alkalmas programok is rendelkezésre állnak (pl. MS Excel, Filemaker Pro). Ezek a szoftverek nagyban megkönnyítik a feldolgozást és az elemzést a címkézés lehetőségével, azonban veszélyük lehet, hogy használatukkal túl gyorsan kezdünk hozzá az analitikus elemzéshez (ERIKSON

<sup>2</sup> Cheffers' Adaptation to Flander's Interaction Analysis System, 1980

<sup>3</sup> Academic Learning Time – Physical Education

[é. n.]). Az azonban bizonyos, hogy a technológia fejlődésével egyre könnyebb elvégezni ezeket az elemzéseket. Míg korábban néhány jól kiképzett embernek kellett figyelnie egy-egy tanórán, hogy az előre megtanult szempontok szerint vizsgálhassa a látottakat, hallottakat, addig most ezt egyetlen ember is megteheti, a szempontokat nem szükséges bemagolni, az adott, kétséges részleteket többször visszanezheti, a technika segítségével köszönhetően az adott részleteket akár már a felvételen magán is bejelölheti, címkézheti. A különböző szoftverek a jelölések alapján képesek statisztikai elemzésre, a gyakoriság vizsgálatához ma már nem szükséges táblázatot létrehozni és manuálisan kitölteni, mert a gépek már elkészítik ezt helyettünk, ennek köszönhetően pedig több időnk jut az alaposabb elemzésre.

Ezen folyamat része a Noldus viselkedéselemző szoftver is, amelyet kutatásunkban felhasználtunk. Előnye, hogy akár tizedmásodperc pontossággal határozhatjuk meg az események bekövetkeztét, az összefüggések felismerését pedig a beépített statisztikai modul végzi, amely az elemzés objektivitását is elősegíti. Természetesen nem lehet eltekinteni a lehetséges torzító hatásoktól, mint például, hogy az elkészített felvételek eleve befolyásoltak lehetnek, ha például a kamera zoomja kiemel vagy eltakar a látótérből, illetve a kamera elhelyezése is információhordozó, attól függően, mely szereplőt helyezi a fókuszba.

Ugyanakkor Erikson a nyers videofelvételek használatát ajánlja a különböző szociális interakciók rögzítésére, és javaslatot tesz a felvétel készítésének részleteire is, mint

minimális kamerával történő szerkesztés, ami azt jelenti, hogy folyamatosan (lehetőleg széles látószögű lencsével), kevés kameramozgással és kevés zoomolással történik, amely hasonlít a talk-show-k felvételére, amikor is a kamera az egyik beszélgetőpartnerről a másikra vált.

A kamera apró mozgatása ezenkívül a résztvevők számára is kevésbé zavaró. Szintén előnyként említi meg, hogy az ily módon készített felvétel objektív, „folyamatos és teljes körű felvételt ad a társas kapcsolatokról... s olyan mozzanatokot mutat be, amelyekre a felvételt készítő nem figyel, miközben rögzíti a látottakat”.

A felvételek elemzése során nincs lehetőségünk minden történés megfigyelésére és elemzésére, mivel nagyon sok információt tartalmaz egy-egy felvétel. Ezért a kutatóknak szelektálniuk kell, előre meghatározott megfigyelési szempontrendszerrel kell követniük, amely változókat és hipotéziseket tartalmaz. A módszer sajátossága azonban, hogy természetesen az adott szempontok megfigyelése során előfordulhat szubjektív reakció a kutató részéről, hiszen ő dönti el, hogy az adott jelenséget hogyan ítéli meg. Az értelmezés befolyásolása mellett a tömeges kódolás, vagy akár a molekuláris mikroanalízis is befolyásolhatja a kutatási eredményeket, hiszen bizonyos szakaszok kiemelésével torzíthatjuk a képet, ha általánosítjuk a látottakat előfordulásuk gyakoriságára való tekintet nélkül (ERIKSON [é. n.]).

Az elemzés három alapvető gyakorlati módját írja le Erikson tanulmányában. Ennek első típusa a deduktív út, amely hat lépésben történik.

1. lépés: A videofelvétel egyszeri megtekintése megállítás nélkül, miközben a verbális és nonverbális jelek idejét mérjük.
2. lépés: A felvétel újranézése, a főbb részek elhatárolása, visszanezése. Megfigyelési szempontok jelzése egy idővonalon: például a testtartás változása, a főbb témák váltakozása, nagyobb hallgatások.
3. lépés: Egy adott szakaszban a beszélő és a hallgatók egymáshoz való viszonyának vizsgálata. Rögzítjük a verbális és a nem verbális interakciókat is. A szakasz kisebb (3–7 másodperces) részekre osztása, ezek részletező elemzése.
4. lépés: Az egész eseménysor átalakítása rövidebb, elemezhető, összefüggő egységekké kiemelve a testtartás, távolság, tekintet alakzatait, amelyek tovább kódolhatók a ki-jelentések és gesztusok funkcióival, a beszéd hangzásvilága alapján.
5. lépés: Egy szereplőre való szűkítés, aki az elemzésnél személyesen jelen van, így lehetősége van reflektálni a látottakra. Alternatívája: egy nagyon hasonló felvétel megtekintése és annak kommentálása. (Beépítése a 2. lépés után ajánlott.)
6. lépés: A jellegzetes és kevésbé jellegzetes részletek detektálása, annak megállapítása, hogy egy-egy esemény mennyire reprezentatív a felvételen. Az összehasonlításhoz más felvételek, valamint gyakorisági táblázatok is felhasználhatók.

A második típusú elemzés az induktív utat képviseli.

1. lépés: Egyetlen interaktív eseményen belül választjuk ki a tudományos kutatás bizonyos kommunikatív vagy pedagógiai funkcióit.
2. lépés: Azonosítjuk a számunkra fontos részleteket, rögzítjük a tanár kérdéseit, a tanuló válaszait, a különböző gesztusaikat. A felvétel többször megnézhető annak érdekében, hogy minden vizsgált jelenséget azonosíthassunk.
3. lépés: A vizsgált jelenségek gyakoriságának táblázatba vezetése, az események eloszlásának vizsgálata.
4. lépés: A beszéd cselekedeteire összpontosítunk, használhatunk idézést vagy más részletező leírást.

Az elemzés harmadik útja a „kézzelfogható tartalommal rendelkező megközelítés”, amikor a felvétel megtekintésekor a tantárgyi tartalmakra, matematikai, természettudományos vagy műveltségbeli jártasságot vizsgáljuk. A felvétel többször megnézhető a pontos feldolgozás érdekében.

### 3. A NOLDUS OBSERVER XT PROGRAM BEMUTATÁSA

A Noldus Observer XT elődjét Lucas Noldus fejlesztette ki 1989-ben,<sup>4</sup> melyet darazsak élettani viselkedésének megfigyeléséhez alakított ki. Ez az eszköz egy általános célú segédprogram volt a viselkedés leírásához és elemzéséhez, és hamar felhívta még a pályán kívüliek figyelmét is a viselkedésvizsgáló szoftverfejlesztési vállalkozás kezdetére. A The

<sup>4</sup> Forrás: A Noldus hivatalos honlapja: <http://www.noldus.com/about-noldus/our-history>



Observer 1990-ben jelent meg, 2004-ben a Noldus Information Technology már hardvergyártóként debütált. Ezután fejlesztették ki az integrált rendszereket, hardvereket, szoftvereket és komplett laborfelszerelést, illetve többszobás (multi-room) kutatói létesítményeket kínáltak. 2011-ben egy kutatólabor is alakult, amelynek tíz tagja vendég oktatókból, posztdoktori, doktori, illetve mestertanulmányokat folytató hallgatókból áll.

A Noldus Information Technology kínálatában az állati és emberi viselkedés elemzésére számos kiegészítő szoftver áll rendelkezésre. Az emberi viselkedés vizsgálatában a Noldus Observer XT program a viselkedés kódolására és elemzésére alkalmas. Emellett arckifejezések analizálására szolgál a FaceReader, a feltűnésmentes megfigyelésre pedig az Observation Lab alkalmas, míg lehetőség van szemmozgáskövető szoftver használatára is.

A Noldus Observer XT a megfigyelési adatok összegyűjtésére, elemzésre és a kapott eredmények prezentálására használható, egyszerre videokódoló és -elemző szoftver.

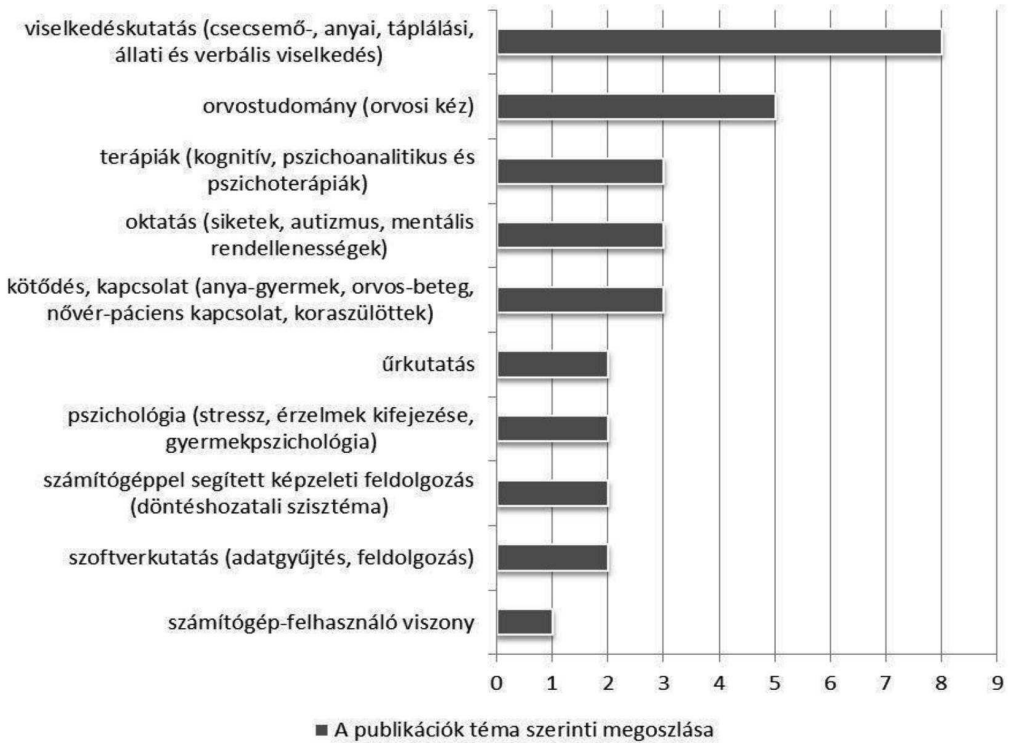
A program a pszichológia, a bűnügy és a jog területén, a klinikai kutatásokban (orvos-beteg, nővér-gyermek kommunikáció), az oktatás vagy a gyógypedagógia területein (autizmuskutatásokban vagy az életmódjavulás vizsgálatánál) is felhasználásra került különféle kutatások alkalmával.<sup>5</sup>

Az EBSCO adatbázisban található nemzetközi irodalmak alapján összeállított diagram szemlélteti azokat a korábbi kutatási irányokat, amelyekben a Noldus Observer XT (The Observer XT) használata előfordult 2010–2013 között. Leggyakrabban a különféle viselkedéskutatásokban használták a szoftvert, amelyekben a verbális viselkedés mellett (OLIVEIRA–PINHO 2013; RUIZ-SANCHO–FROJAN-PARGA 2013; TAFFORIN 2013) az anya-gyermek kapcsolatát figyelték meg többek között a táplálás tekintetében (REYNA–BROWN 2012). A kutatások olyan rendellenességekre térnek ki, mint az autizmus, különböző mentális eltérések (tic-zavar), illetve a siketek oktatásának kérdései. Nagy hangsúlyt kap ezek mellett a szoftverkutatás, illetve a számítógéppel összefüggő kognitív folyamatok vizsgálata a publikációk sorában.

A hazai kutatások közül kiemelendő a szoftver alkalmazása az adatok feldolgozásában a Szegedi Tudományegyetem által végzett két vizsgálatban, melyeket a 2014-es pszichológiai nagygyűlésen mutattak be. Szokolszky Ágnes és Kékes Szabó Marietta vizsgálta ottthoni körülmények között a fantáziajáték megjelenését és minőségét három-három autizmus spektrum zavarral rendelkező, valamint tipikus fejlődésű gyermek esetében. Emellett a családstruktúrát feltérképezéséhez készített a Kékes–Kőváry szerzőpáros videofelvételeket a családon belüli kommunikáció jellemzőinek vizsgálatához tipikus, ideális és konfliktushelyzetekben. Mindkét esetben a statisztikai elemzést az SPSS for Windows Evaluation Version 20.0 statisztikai programmal végezték.

A program használatához egy vagy több videofelvétel párhuzamos elemzésére van lehetőség. A megfigyelés megkezdéséhez elemzési séma kialakítása (vagy licenchozzáférés függvényében a beépített sémák használata) szükséges. A beépített sémák a gyakori kutatási helyzetekhez szabottak (mint például az anya-gyermek interakció), így az ahhoz használható szempontrendszer elemeit tartalmazzák. A kutatási célokhoz igazított, saját

<sup>5</sup> Forrás: a Noldus hivatalos honlapja: <http://www.noldus.com/the-observer-xt/observer-xt-research>



1. ábra: Kimutatás a külföldi szakirodalom alapján a Noldus Observer XT programmal végzett kutatások témájának megoszlásáról

készítésű séma részei a megfigyelni kívánt személy vagy személyek (alany), azok viselkedésére vonatkozó jellemzők, amelyek vagy egymással párhuzamosan futó, vagy egymást kizáró cselekvések (ül vagy áll) lehetnek. A cselekvés módosítói a megfigyelésben részt vevő eszközök. A séma tartalmazhat több párhuzamos változót, ezek módosítása azonban az elemzés során már nem lehetséges, kizárólag a beépített elemek variálhatók, ezért a séma körültekintő megtervezése és létrehozása szükséges.

A kódolási folyamat a beilleszthető videofelvételek vagy hanganyagok segítségével történik. A megfigyelés közben, vagy visszajátva az egyes kategóriáknak megfelelő megfigyelési szempontok érvényesülését billentyűkombinációkkal jelezhetjük, így a lejátszást felfüggesztve minden kategóriaelem beállítására van lehetőség. A kódolás folyamatosan megjelenik a képernyőn, ezáltal ellenőrizhető, követhető, javítható.

Az elemzés beépített statisztikai modullal történik, amely során vizuális idődiagramot kapunk a bekódolt tevékenységek gyakoriságáról, illetve az eredmények reliabilitását is vizsgálhatjuk.

A konklúziók levonásához és az eredmények disszeminálásához van lehetőségünk a videofelvételekből kis egységek kiemelésére és azok feliratozására.

A kapott statisztikai eredmények exportálhatók, így további statisztikai elemzőprogramokban további értelmezésük lehetséges.

Saját kutatásunkban két fő területen végeztünk elemzéseket a The Observer XT segítségével, melyeket a következőkben bővebben ismertetünk. Kutatásunk biblioterápiás foglalkozások, valamint tanórák vizsgálatára terjedt ki, ahol a szoftver segítségével korábban rögzített és vágott videofelvételek felhasználásával tanulmányoztuk a résztvevők viselkedését. A továbbiakban a szoftverrel kapcsolatos tapasztalatainkról számolunk be részletesen.

#### 4. A NOLDUS OBERSERVER XT TAPASZTALATAI

A videós interakcióelemzéssel és a Noldus Observer XT szoftverrel kapcsolatos tapasztalataink közlésére legalkalmasabbnak a SWOT-analízist tartottuk, amelyben az erősség, gyengeség, lehetőség és veszély szempontok alapján elemeztük a lehetőségeket. Mindegyik szempont esetében fontosnak tartottuk a felvétel, a kódolás és az elemzés/értékelés fázisok különválasztását, hiszen az interakciók vizsgálatát ez a három fő munkafázis jellemezte.

##### 4.1 ERŐSSÉGEK

A felvétel készítése és kezelése során azt tapasztaltuk,<sup>6</sup> hogy a két kamerával, két kameraállásból rögzített egyazon esemény egyszerre történő megjelenítését a szoftver lehetővé teszi, amely elősegíti a későbbi kódolás szinkronitásának biztosítását. Ezen túlmenően lehetőségünk van a két felvétel együttes kezelésére, például a felvétel megállítására és elindítására, így segítve elő a szimultán megfigyelést. A program többféle médiaformátumot is támogat (mpeg, avi, mpg, wmv, mp4), illetve csak a hang elemzésére is van lehetőségünk.

A kódolás során – több kódolókulcs rendelkezésre állása esetén – lehetőségünk van a párhuzamos kódolásra, hiszen a főkulcsra csak az elemzés során lesz szükségünk. Egy-egy esemény elemzésénél az adott interakció bekövetkezésének meghatározására századmásodperc pontossággal van lehetőségünk, ami által lehetővé válik a többféle kutatási területen való alkalmazás (például pszichológia, orvostudomány, biológia).

A több kódoló által végzett kódolás esetén a rendszer erősségeként jelenik meg, hogy a kódolt eseményhez megjegyzések fűzhetőek. (Megjegyzendő azonban, hogy az észrevételek [memo] exportálására nincs lehetőség.)

Az elemzésre és értékelésre a főkulcs alkalmazásával nyílik lehetőségünk. A program erőssége, hogy a szűrési lehetőségek széles választéka áll rendelkezésünkre (ezeket grafikus formában is tudjuk kivitelezni), amely által egyszerű statisztikai mutatók (a leíró statisztika alapmutatói) generálhatóak le. A szűrésnek megfelelően az eredmények grafikus ábrázolására is van lehetőség. A másodelemzések elvégzéséhez az adatok kiexportálhatóak a más statisztikai célszoftverekben történő alkalmazásra.

---

<sup>6</sup>A felvételt a biblioterápia esetén a kutató, Gulyás Enikő készítette, a szövegértés-vizsgálatnál a Líceum Televízió munkatársai végezték.

A kódolási sémák kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy ugyanazzal a sémával több felvételt is kódolhatunk, és ezen kódolásokat a szoftver külön és egyben is tudja kezelni az elemzés során.

A fent említett erősségek alapján kijelenthetjük, hogy a program előnye az időtakarékoság és a beépített modul segítségével a megismételhetőség biztosítása.

Tapasztalataink szerint a Noldus Observer XT program elsősorban a deduktív kutatási stratégia alkalmazása során használható. A személyes triangulációt (inter-intrakódolás) támogatja a program, ami a megbízhatóságot (reliabilitás) biztosítja.

1. táblázat: A videós interakcióelemzés erősségeinek összefoglalása a felvétel/kódolás/elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/értékelés
<ul style="list-style-type: none"> <li>a két kamerával rögzített egyazon esemény egyszerre történő megjelenítése</li> <li>a kétkamerás felvétel elemzése során mindkét felvételt egyszerre állítja meg, illetve indítja el</li> <li>a program többféle médiaformátumot támogat (pl. wmv, mp4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kódolókulcsok segítségével párhuzamosan többen is kódolhatnak, a főkulcsra az elemzéshez van csak szükség</li> <li>századmásodperces pontossággal határozható meg egy-egy esemény bekövetkezése</li> <li>a kódolt eseményekhez megjegyzés írható</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>szűrési lehetőségek gazdag választéka</li> <li>egyszerű statisztika generálása</li> <li>diagramok automatikus készítése a szűrésnek megfelelően</li> <li>eredmények kiexportálásának lehetősége Excelbe</li> <li>ugyanazzal a sémával több felvételt is kódolhatunk, ezeket külön és egyben is tudja kezelni az elemzés során</li> <li>deduktív kutatásokban jól alkalmazható</li> <li>időtakarékosság</li> </ul>

## 4.2 GYENGESÉG

Az erősségek után számba vettük a rendszer esetleges gyengeségeit is. Az első problémának a magyar nyelvű útmutató hiányát éreztük, illetve a használatra vonatkozó publikációk közül sem ismeretes a jó gyakorlatokat, know-how leírásokat tartalmazó.

A felvétel kapcsán gyengeségként tapasztaltuk, hogy a kétkamerás felvételeknél az utólagos szinkronizálás nem biztosított a programban, ugyanis nincs arra lehetőség, hogy ha két felvétel nem ugyanabban az időpillanatban indul el, az egyik indítását ennek megfelelően késleltetve tegyük meg.

A kódolás folyamata időigényes, mert a kódolási folyamat lépései nem automatizálhatóak, nincs lehetőség a kódok szoftverrel történő „megtanítására” és alkalmazására.

A kódolási séma a kódolás kezdetét követően nem változtatható meg. A korlátozás részben érthető, hiszen megkezdett kódolásban kutatás-módszertanilag nem megengedett az utólagos módosítás, hiszen a korábban bevitt adatok így nem lesznek érvényesek. Emellett a kódolás során nem szabályozható, hogy milyen időegységben mutassa a kódokat, csak századmásodperc használatára van lehetőség.

A felvétel elemzése során problémát okozott, hogy a felvétel időcsúszkája finom tekerésre nem alkalmas, illetve a felvétel visszatekerésére, visszafelé történő lejátszására sem. Meg kell jegyezni, hogy bár a szoftver tartalmaz erre vonatkozó funkciót, ez a gyakorlatban 4-5 másodperces lassított visszajátszást tesz lehetővé.

Az időpontokhoz írt megjegyzések kiexportálására nincs lehetőség, azok nem jelennek meg a későbbi eredmények formátumában.

Több kódoló egyidejű, kollaboratív munkájára nincs lehetőség. A kódolásnál a megfigyelés alanyainak különböző szempontok szerinti csoportosítására, rendezésére nincs lehetőség.

Az elemzés/kiértékelés során hiányként tekintünk az SPSS formátumba történő ki mentésre, ugyanis erre a Noldus nem biztosít közvetlen lehetőséget. (Meg kell jegyeznünk, hogy a frissített verziókról nincsenek tapasztalataink.) Ehhez tartozik, hogy a diagramok kezelése nehézkes.

2. táblázat: A videós interakcióelemzés gyengeségeinek összefoglalása a felvétel/kódolás/elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/értékelés	Egyéb
<ul style="list-style-type: none"> <li>ha a 2 kamerás felvétel nem pontosan ugyanakkor kezdődik, akkor a programban nincs arra lehetőség, hogy az egyiket megadott késéssel indítsa el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>időigényes</li> <li>a kódolási folyamat lépései nem automatizálhatóak (semmi nincs automatizálva)</li> <li>megfelelő licenc hiányában</li> <li>a felvétel csúszkája finom tekerésre nem alkalmas</li> <li>a felvétel visszatekerésére, visszafelé történő lejátszására nincs lehetőség</li> <li>az időpontokhoz írt megjegyzések nem jelennek meg a kiexportált formátumban</li> <li>több kódoló egyidejű kollaboratív munkája nem lehetséges</li> <li>a kódolásnál a megfigyelés alanyainak különböző szempontok szerinti csoportosítása, rendezése nem lehetséges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nincs lehetőség a közvetlen SPSS-be importálásra</li> <li>nincs lehetőség bonyolultabb statisztikai műveletek (t-próba) programon belüli elvégzésére</li> <li>a diagramok kezelése nehézkes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>magyar nyelvű útmutató hiánya</li> </ul>

### 4.3 LEHETŐSÉG

A szoftver lehetőségeiben azokat a meglévő és később beépíthető, lehetséges funkciókat vesszük számba, amely véleményünk szerint segítheti a későbbi fejlesztést. A felvétel kapcsán mindenképpen hozzáadott érték a többkamerás felvétel használatának alternatívája, amely lehetővé teszi az elemzés teljesebbé tételét. A kódolás során az automatizálás (pl. karba tett kéz, keresztbe tett láb felismerése), a környezet és a megjelölt rész közti különbség automatikus érzékelésének biztosítása. Azért tartjuk adekvátnak ezen funkciók beépítését, hiszen bizonyos paraméterek alapján például az arc és mozgások felismerése technikailag már megoldott (lásd okostelefon arcfelismerő funkciója), és jól alkalmazható lenne az interakciók elemzésénél.

A többféle kódolási séma alkalmazása jó lehetőség, hiszen megvalósulhat ezáltal ugyanazon felvétel több aspektusból, kutatási oldalról történő vizsgálata. A kódolás során jó lehetőségeket látunk a részfolyamatok vizuális megjelenítésében, amely során a már bekódolt részek nem csak a kódtáblában, hanem a felvételen is bejelölésre kerülnének. Ehhez kapcsolódóan fejlesztendő területnek tartjuk a kódolás szinkronitásának ellenőrzését is beépített modul segítségével.

Az elemzés/értékelés során hasznos lenne az összetettebb statisztikai próbák (pl. matematikai statisztika) közvetlen elvégzése.

Szerencsés lenne az időintervallumok átállítása (pl. századmásodpercről tizedmásodpercre).

A használat elterjedését/elterjesztését illetően szerencsésnek tartanánk egy magyar nyelvű tutoriált, amely vagy nyomtatott, vagy oktatóvideó formában készülne el gyakorlati példákkal.

3. táblázat: A videós interakcióelemzés lehetőségeinek összefoglalása a felvétel/kódolás/elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/értékelés
<ul style="list-style-type: none"> <li>többkamerás felvétel előnyei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>automatizálás: pl. karba tett kéz, keresztbe tett láb, a környezet és a megjelölt rész közti különbség automatikus érzékelése</li> <li>többféle kódolási séma alkalmazhatósága</li> <li>a kódolás során a részfolyamatok vizuális megjelenítése</li> <li>a kódolás szinkronitásának ellenőrzése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bonyolultabb statisztikai műveletek (t-próba) elvégzése</li> <li>magyar nyelvű segédlet készítése</li> </ul>

#### 4.4 VESZÉLY

A videós interakcióelemzés veszélyeire is szeretnénk reflektálni. Úgy gondoljuk, hogy a megfelelő felvétel elkészítése számos buktatót hordoz magában, hiszen például a vágások növelik a megfigyelés szubjektívitasának fokát, valamint ennek során megnő a közvetített információ torzításának esélye (hangharapás veszélye).

A kódolás során a legnagyobb veszélyfaktornak a kódoló szubjektív szemléletét látjuk, hiszen a kimaradt elemzési egységek/események befolyásolják a kódolás egységességét és reliabilitását. A főkulcs és a kódolókulcs esetében problémásnak látjuk, hogy a verziókban adódó eltérések esetlegesen kompatibilitási gondokhoz vezethetnek.

A megfigyelés pontosságát befolyásolja a gyengeségek között már említett felvétel csúszkájának nehézkes kezelése, ami a megismételhetőséget nehezíti és a századmásodperces megfigyelés esetén pontatlanságot eredményezhet.

Az elemzés során a veszélyek közé sorolható megítélésünk szerint az előzetes hipotézisek igazolhatóságának való megfelelés kényszere, amely miatt szubjektív elemzések is születhetnek.

4. táblázat: A videós interakcióelemzés veszélyeinek összefoglalása a felvétel/kódolás/elemzés-értékelés szempontok alapján

Felvétel	Kódolás	Elemzés/értékelés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• megfelelő felvétellel szükséges</li> <li>• a vágások növelik a megfigyelés szubjektívitasát</li> <li>• a vágás során megnő a „hangharapás” jelenségének kockázata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a kódoló szubjektívitasága</li> <li>• a főkulcs és a kódolókulcsok nem biztos, hogy ugyanazt a verziót tartalmazzák, és így nem kompatibilisek egymással</li> <li>• a felvétel csúszkájának nehézkes kezelése a megismételhetőséget nehezíti, a századmásodperces időmérés ismételt megfigyelés esetén pontatlanságot eredményezhet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az előzetes hipotézisek igazolhatóságának való megfelelés</li> <li>• a fentebb említett veszélyek miatt szubjektív elemzések elkészülése</li> </ul>

## 5. ÖSSZEZGÉS

A videós interakciós elemzés általunk használt szoftveres megoldása, a Noldus Observer XT program számos lehetőséget rejt, amelyek nagyban megkönnyítik a későbbi másodelemzéseket. Tanulmányunkban szerettünk volna átfogó képet adni az osztálytermi interakciók során történő elemzések tapasztalatairól, erősségeiről, gyengeségeiről, az alkalmazásban rejlő lehetőségekről, veszélyekről. Nem volt célunk egy valódi SWOT-analízis készítése, azonban úgy véljük, hogy a fent ismertetett négy szempont, és az azokon belül vizsgált három tényező (felvételek; kódolás; elemzés-értékelés) új aspektusból vizsgálja a szoftver lehetőségeit.

A későbbiekben szeretnénk az elemzéseket több tényező alapján közölni, és több vizsgálat eredményeiből szándékozunk összefüggéseket bemutatni az e-biblioterápia és a táblagépek osztálytermi alkalmazása kapcsán.

## HIVATKOZÁSOK

- BOHONY M. (1996): Tanár-tanuló interakciós kapcsolatok az oktatástechnológiában. In: *Agria Media '96: Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: október 10–12.* EKTF, Eger. 76–88. [http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/1996/cikk/bohony%20maria\\_001.pdf](http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/1996/cikk/bohony%20maria_001.pdf) (Letöltés ideje: 2014. október 1.)
- DORNAI E. (2005): A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói. In: BALOGH L. – TÓTH L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Neumann Kht., Budapest. [http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0006/balogh\\_pedpszich0006.html](http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0006/balogh_pedpszich0006.html) (Letöltés ideje: 2014. október 1.)
- ERIKSON, F. [é. n.]: *Videós információk meghatározása és elemzése: Néhány kutatási eljárás és magyarázatuk.* [http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/Videos\\_informaciok\\_meghatarozasa\\_es\\_elemzese.pdf](http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/Videos_informaciok_meghatarozasa_es_elemzese.pdf) (Letöltés ideje: 2013. november 23.)
- FALUS I. (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KÉKES SZABÓ M. – KÖVÁRY Z. (2014): Családi organizáció és egészség, avagy a „legbelső kör” diszharmonija és következményei. Poszter. In: *„Határtalan pszichológia” – Az MPT XXIII. Országos Tudományos Nagygyűlése.* Kivonatkiötet.
- KUMPULAINEN, K. – WRAY, D. (1999): *Analysing interactions during collaborative writing with the computer: an inovative methodology.* Eric, Blomington. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432779.pdf> (Letöltés ideje: 2014. október 10.)
- KUMPULAINEN, K. – WRAY, D. (2002): *Classroom Interaction and Social Learning: From theory to practice.* Routledge Falmer, London. <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=108047520> (Letöltés ideje: 2014. október 10.)
- Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (2014): *Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014–2020*, <http://nkfih.gov.hu/download.php?docID=28329> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 14.)
- New Media Consortium (2013): <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 14.)
- Noldus: <http://www.noldus.com/about-noldus/our-history> (Letöltés ideje: 2015. március 15.)
- OLIVEIRA, A. – PINHO, C. et al. (2013): Usability testing of a respiratory interface using computer screen and facial expressions videos. *Computers in Biology and Medicine*, 43(12), 2205–2213.
- REYNA, B. A. – BROWN, L. F. et al. (2012): Mother-infant synchrony during infant feeding. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 669–677.



- RUIZ-SANCHO, E. M. – FROJAN-PARGA, M. X. et al. (2013): Functional analysis of the verbal interaction between psychologist and client during the therapeutic process. *Behavior Modification*, 37(4), 516–542.
- SZOKOLSZKY Á. – KÉKES SZABÓ M. (2014): A tárgyhasználat fejlődése. Egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Poszter. In: „*Határtalan pszichológia*” – Az MPT XXIII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Kivonatkiötet.
- TAFFORIN, C. (2013): Time effects, cultural influences, and individual differences in crew behavior during the Mars-500 experiment. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 84(10), 1082–1086.
- VINCZE T. (2013): Az interakció értelmezése, vizsgálatának lehetőségei a pedagógiában. *Iskolakultúra*, 23(2), 58–64.
- WRIGHT, S. – WALKUSKI, J. (1995): The use of systematic observation in physical education. *Teaching and Learning*, 16(1), 65–71. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/423/1/TL-16-1-65.pdf> (Letöltés ideje: 2014. szeptember 14.)

**NAGYNÉ KLUJBER MÁRTA** gyógypedagógus tanár és terapeuta, pedagógiatanár, valamint magyar nyelv és irodalom tanár. Doktori tanulmányait 2014-ben kezdte meg az Eszterházy Károly Főiskolán. Kutatási témája a szenzoros integrációs terápia hatásosságának elemzése. Egy videós megfigyelési módszer, valamint a Noldus Observer XT szofver segítségével a terápiás kapcsolatot, valamint a terapeuta-gyermek interakciót vizsgálja.

**RACSKO RÉKA** az Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatica Intézetében tanársegéd. Mesterszintű tanulmányai mellett (informatikatanár és pedagógiai értékelés és mérés tanára) az elektronikus tanulási környezetet vizsgáló kutatásokat végzett. Jelenleg PhD-hallgató, kutatási területe az elektronikus tanulási környezet.

**GULYÁS ENIKŐ** az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Kutatási területe a biblioterápiás alkalmazások fejlesztése a hazai oktatási rendszerben. Számos szempontot vizsgál pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és irodalmi nézőpontból. Különböző módszerekkel elemzi a biblioterápia fejlesztésének hatásait: pl. tesztekkel, a Noldus viselkedéselemző programmal és a MaxQDA szövegelemző programmal. Elsősorban annak lehetőségeit vizsgálja, hogy miként lehet a biblioterápiát és a különféle új technikai eszközöket együttesen alkalmazni: pl. a biblioterápiát iPad-ek használatával, vagy e-biblioterápiával, amely még külföldön is ritkaságnak számít. Célja a módszer tudományos elismertetése, valamint széles körű bevezetése. A biblioterápia mellett olvasáskutatással és a szemmozgás tanulmányozásával is foglalkozik.

# TANULÓI AUTONÓMIATÖREKVÉSEK MINT A TANÁRKÉPZÉS ÚJ KIHÍVÁSAI

KAUTNIK ANDRÁS

Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Neveléstudományi Doktori Iskola

## ABSZTRAKT

Elméleti összegző tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a tanárképzés miként reagálhat a különféle tudományterületek (szociológia, szociálpszichológia, neveléstudomány) által hangoztatott jelenségre, miszerint a mai fiatal generációkat az individualizáció és az autonómiaigény jellemzi. Ezt az igényüket pedig épp a felnőttekkel, így a pedagógusokkal kapcsolatban, a tanítás-tanulás folyamat keretében akarják megélni. A tanulmány gondolatmenete szociológiai nézőpontból kiindulva vizsgálja a generációk közti párbeszédet – először történeti távlatban, majd a gyermekkor- és tanulókutatásokkal kapcsolatban. A záró fejezetben kifejezetten neveléstudományi és gyakorlati perspektívában kísérreljük meg lehetőségek megfogalmazását a tanárképzés számára a tanulói autonómiatörekvések konstruktív kezelése céljával.

## 1. BEVEZETŐ

Mind a szociológiai, mind a pedagógiai szakirodalmak a fiatalok mostani generációjának egyik legjelentősebb különbségét az előzőekhez képest az individualizációban és a megnövekedett autonómiaigényben látják (*Jelentés* 2010, 7.3.2; *Jelentés* 2006, 6.2; *Jelentés* 2003, 6.3.1.1; SZABOLCS–GOLNHOFER 2005; FERENCZ 2014).

Az individualizációval együtt az autonómiaigény tehát generációs jelenség: nem egy adott kulturális vagy etnikai kisebbség igénye, hanem valamennyi fiatalt jellemzi, akik az idézett hazai és nemzetközi kutatásokban részt vettek.

A generációk találkozásának helye az iskola, így az iskoláknak, az oktatás-nevelés világának, szereplőinek, intézményeinek is fel kell készülniük a fiatalok megnövekedett autonómiaigényére. Ennek a felkészülésnek egyik fő színtere a tanárképzés kell, hogy legyen.

A pedagógiai szakirodalomban viszonylag kevés szó esik a mai fiatalok generációs autonómiaigényéről. E felől az igény felől leginkább a gyermekkorkutatások és az ezek keretében értelmezett tanulókutatások írják le a mai fiatalokat.

A magyar közoktatásról szóló jelentések kontextusában is a gyermekkorkutatók foglalkoznak generációs kérdésekkel, gondolkodnak generációkban, ezért gondolatmenetünkben a tanulói autonómia problémáját a generáció- és gyermekkorkutatások horizontján vizsgáljuk, ebben a kontextusban igyekszünk értelmét, jelentését megragadni.

Tudjuk, a tanárképzés nagyon bonyolult, összetett, többszintű rendszer. A tanulmány gondolatmenetében említett kutatások a tanári kompetenciák kialakításával és egy életen

át tartó fejlesztésével kapcsolatban kívánnak értékes információkkal szolgálni. Figyelmünk ezért a pályakezdő szakaszra irányul: a gyakornok lehetőségeit tárja fel az iskolán belül a tanár- és diákgenerációk közti párbeszéd előmozdítására, ezzel a tanulói autonómia megélésének elősegítésére.

Első lépésben tehát fogalomtörténeti és szociológiai szempontú kutatások alapján közelítjük meg a generációk, a generációk egymáshoz viszonyított autonómiájának és párbeszédének kérdéskörét.

## 2. AUTONÓMIA A GENERÁCIÓK KÖZTI PÁRBESZÉD HORIZONTJÁN

Az emberiség a kontinuitás és a folytonos újakezdés, megújulás szimbólumaként mindig is előszeretettel használta a generációk képét. Már a görög istenek is generációkba rendeződtek, és harcot vívtak egymással, a bibliai generációs táblák viszont épp a származás folytonosságát igazolják.

A 20. század elején fogalmazta meg Mannheim Károly generációelméletét, amely napjainkig megkerülhetetlen paradigmává vált a generációkutatások számára. E szerint egy generáció három alapon nyugszik: azonos kulturális kontextus, kronológiai egyidejűség, az események azonos élet- és tudatrétegből való érzékelése (MANNHEIM 2000).

Ez az álláspont egyrészt a comte-i tisztán pozitívista nézet elutasításából született, aki szerint a társadalom a biológiai reprodukcióval fejlődik, minden egyes generáció új lépést tesz előre. Így Comte szerint a lassú fejlődés oka, hogy az előző generáció viszonylag hosszú ideig, akár 30 évig korlátozza a következő állapot kialakulását, amit épp az előző hatásának eltűnése tesz lehetővé (HORNYÁK 2013).

Másrészt a manheimi generációfogalom az ókorig visszavezethető kettősség kibékítésére is törekedett. Hornyák Péter István a generációfogalom kettős fejlődésének útját a metafizika és a történetírás ókori görög gyökeréhez vezeti vissza, ahol az arisztotelészi természettudományos és metafizikai generációkonceptió mellett – ami az időben és térben tapasztalt változatosságban megjelenő egységet fejt ki – megjelenik Hérodotosz koncepciója is, aki mintegy harmincévnyi időtartammal azonosít egy generációt, mint a rendelkezésre álló tapasztalatok egységes forrását (HORNYÁK 2013).

Tehát ez utóbbiban jelenik meg a későbbiekben a születés időpontjára épülő, pozitívista, számadatokkal leírható generációfogalom szemben a romantikus, a német szellemtudományokra épülő közös tapasztalatok, tartalom által egységet alkotó sokféleséggel.

A generációfogalom a nevelés területére a felvilágosodás korában került. A 18. század végén Condorcet-nek a francia nemzetgyűlésben elmondott beszéde és az amerikai *Az emberi jogok nyilatkozata* szerint egyetlen generációnak sincs joga egy következőt saját törvényei alá vonni, inkább az adott törvényhozó hatalom javítására, és nem szolgálatára kell őket képessé tenni (HORNYÁK 2013).

Durkheim a 19–20. század fordulóján oszlatja el a generációk közti kapcsolat racionális mintázatairól alkotható narratívák általános érvényességét, sokkal inkább a véletlenszerű, sorsszerű újdonságra fókuszál a következő generációval kapcsolatban, mint a kontinuitásra. Ekkor kerül a köztudatba a generációs szakadék fogalma is (HORNYÁK 2013).

A 20. század elejétől kialakuló tudásszociológiának köszönhetően a generációk kérdése egyre inkább a kommunikációs elméletek felől vetődik fel (KARÁCSONY 1995; BERGER–LUCKMANN 1998).

A mai szociológiai kutatások is az információszerzés megváltozásáról számolnak be, és azt tekintik generációalkotó tényezőnek, hogy a mai fiatalok egészen más módon szerzik információjukat, hogy identitásukat, világukat felépítsék (FERENCZ 2011, 2014).

Az új, generációalkotó kommunikációs kultúra jellemzője a szövegszerűséggel ellentétben a képiség és az, hogy az egyén előtt korábban nem is remélt kommunikációs szituációk nyílnak meg a médiumok segítségével: olyan terekben mozoghat, gyűjthet az identifikáció szempontjából is meghatározó tapasztalatokat, melyek a korábbi generáció számára elképzelhetetlenek voltak – állapítja meg Ferencz Magdolna *Közös kapocs* c. tanulmányában (2014).

### 3. A GYERMEKKORKUTATÁSOK AUTONÓMIAFELFOGÁSA

Tanulmányunkban a tanulók autonómiaigényét állítjuk ugyan fókuszba, de a tanulók is gyermekek, ifjak, így a tanulói autonómiát a gyermekkorkutatások horizontján kell értelmeznünk, ill. maguk a tanulókutatások mind módszereikben, mind paradigmáikban a gyermekkorkutatásokból merítenek.

A gyermekkorkutatások kontextusában a gyermeki autonómia problematikája abban a kérdésben jelenik meg, hogy önálló ágenciával rendelkezik-e a gyermek az adott társadalom gyermekkorral kapcsolatos elképzeléseivel, elvárásaival szemben (SZABOLCS–GOLNHOFER 2005).

A gyermekkort az adott társadalomban konstruáló tényezők feltárása elsősorban a szociológia módszereivel lehetséges, míg a gyermekek önálló cselekvőképessége a neveléstudomány által is akceptált narratív kutatási paradigmák és módszerek segítségével, melyek újdonsága többek közt az is, hogy megszólaltatják a gyerekek, tanulók hangját.

A gyermekkorkutatások ma már számos versengő modell között zajlanak. A versengő gyermekkor-koncepciókat a kutatási paradigmák sokfélesége eredményezi.

A versengő gyermekkorkutatások alapján képzett gyermekkor-konstrukciók csoportosíthatók aszerint is, hogy mekkora mértékben érvényesítik a szociológiai vagy a narratív kutatási módszerek által képzett gyermekfelfogást, tehát mekkora autonómiát vindikálnak a gyermeknek.

Kritikai szempontból vetik fel a narratív kutatások alapján nagyobb gyermeki autonómiát feltételező irányzatokkal szemben (pl. humanista kutatások), hogy a gyermek eleve a kapott struktúrákban értelmezi magát, ill. értelmezésében kénytelen a szintén az adott környezet által meghatározott nyelvi jelentésmezőket használni, ezért a gyermek hangján – bármennyire önállóan, autonómnak tűnik is – a struktúra vagy a nyelv szólal meg. Természetesen ebből is értékes következtetéseket lehet levonni a gyermeki autonómiát a középpontba állító, hatalmpolitikai diskurzus szempontjából, mert a gyermekek által alkotott narratívák tartalmi dekonstrukciója után egyértelművé válhatnak a rejtett

textuális üzenetek, az elhallgatások, ellentmondások, a hatalmi megnyilvánulások – idézi Canellát Szabolcs és Golnhofer (2005).

A humanista kutatásokra jellemző továbbá az esszencialista jelleg, miszerint a kutatásban figyelmen kívül lehet hagyni a szociális, földrajzi és a szűkebb társadalmi csoport által adott tényezőket, és a társadalmi konstrukciók alatt ott rejtőzik a „gyermek” esszenciája, mely, ha nem is a történelmi koroktól, de az adott társadalmi koncepcióktól nagyban független.

Érdekes következtetést lehet abból levonni, hogy nemcsak a tudományos, hanem a hétköznapi életben is a gyermekek, ifjak versengő gyermekkor-konstrukciókkal találkoznak, melyek között autonóm módon maguknak kell cselekedeteik során egyiket vagy másikat érvényesíteni, életbe léptetni, s e gyermekkoroképekben a felnőtt-társadalom és az iskola is gyakran egymást kizáró, ellentétes jelentéseket hordoz.

Az egyik leggyakrabban kommunikált gyermekkor-kép szerint a gyermek autonóm kis fogyasztó, aki képes megfelelő döntéseket hozni azon boldog álmvilág megteremtése és fenntartása érdekében, amely a lehető legtávolabb áll a felnőttek és az iskola diktatórikus, romlott és elutasítandó életétől. „A gyermekeknek ez az ábrázolásmód azt sugallja, hogy a fogyasztás világa magasabb rendű az iskola reprezentálta felnőttvilágnál” (SZABOLCS 2004). Ezzel együtt azt az intézményrendszert és infrastruktúrát is komoly kihívás éri, mely arra épült, hogy a gyermek – klasszikus értelemben vett – fejlődését biztosítsa. A felvilágosodás korának fejlődésre alapozott gyermekkor-koncepciója már alig szerepel a gyermekekkel folytatott diskurzusokban.

A gyermekek számára ellentétes tartalmakkal kommunikált gyermekkor-konstrukcióra világít rá a Lackfi János *Véletlen* című versével kapcsolatban kialakult vita is. A vers a legutóbb megjelent tankönyvekbe került be (VALACZKA 2014), tehát a felnőtt generáció egy „hivatalos” álláspontjának tekinthető. A költő a fiatalok fogyasztási szokásain és nyelvhasználatán ironizál – zseniálisan. Közösségi oldalakon és más, nagy nézettségű elektronikus médiumokban vita alakult ki arról, hogy az adott versnek van-e helye tankönyvben, ill. megfelelő hozzáállást jelent-e a következő generációval szemben a gúny és az irónia.

Az eset tanulsága szempontunkból az, hogy míg a média világa a gyermeket döntésekre képes, autonóm fogyasztó oldaláról mutatja be, addig a tankönyvben idézett vers ugyanezt a magatartást és a hozzá párosított nyelvhasználatot elítélendőnek tartja, aminek kijavítására az iskola hivatott. Amennyiben elfogadjuk a mai szakirodalomban gyakran fölvetett szempontját, amely az iskolában a hatalomgyakorlás eszközét látja, és dekonstrukciós módszerrel eltávolítjuk a vers elsődleges jelentésrétegét, akkor a költemény a felnőtt-társadalom részéről egy alig rejtett hatalmi megnyilvánulás eszközévé válik: a felnőtt-társadalom, az iskola arra hivatott, hogy a birtokában lévő információmennyiséggel és erkölcsi tőkével a helyes útra terelje a fogyasztás csapdájába tévedt fiatalokat.

Csak két példát ismertettünk arra, hogy a jelen felnőtt-társadalom milyen eltérő módon konstruálja kommunikációjában, egyben értelmezi az úgynevezett gyermekkort. A versengő paradigmák világában a gyermekek számára nemhogy igény az autonómia, hanem kényszerű kötelesség is.

#### 4. TANULÓKUTATÁSOK ÉS TANULÓI AUTONÓMIA

Az iskola világával kapcsolatos gyermekkor kutatásokra is jellemző a fent említett módszertani és tartalmi kettősség, vagyis a szociológiai és a narratív kutatási módszerek és paradigmák érvényesítése. A makroszinten, szociológiai módszerekkel kutatott kérdések (pl. a változó gazdasági körülmények és az iskola belső világának kapcsolata a magyar közoktatásról szóló jelentésekben) mellett a mikroszintű kutatások épp a diákok ágenciájából kiindulva sokszor arra kíváncsiak, hogy mennyiben tudják megőrizni egyéniségüket, egyediségüket, individualitásukat és autonómiájukat egy intézmény keretei között.

Ez a paradigmatis és módszertani kettősség és a hatalomkritikai nézőpont a strukturalista, az interakcionista kutatásokra is érvényes. Az előbbieket arra kíváncsiak, hogy az iskolai dokumentumok, a helyi életet szabályozó előírások, a tér és az idő strukturálása milyen önszemléletet, énképet és tanulói identitást produkál, ennek kialakításában mennyire kap autonóm szerepet a tanuló. Az interakcionista kutatások pedig a tanár–diák interakciók szerkezetére, az iskolai szereplők kommunikációjára fókuszálva elemezték, hogy az interakciókban kinek a nézetei érvényesülnek, ill. a találkozó nézetek hogyan hatnak egymásra.

Szemponctunkból különösen érdekes eredmény, hogy sok esetben az egyéni identitást csupán a tanulói identitás és elvárások jellemző paneleivel tudták megfogalmazni a diákok, és nagyon kevés tér marad az iskolán kívüli identifikációs tevékenységekre (pl. jól tudok kártyázni) felsorolására (SZABOLCS–GOLNHOFER 2005).

A tanulói autonómia vizsgálatok ki kell térni egy olyan döntési területre, ahol a kutatások szerint az életkor növekedésével a tanuló egyre nagyobb fokú autonómiát élvez: ez az erőfeszítések megválasztásának területe, ami összekapcsolódik a tanulási és problémamegoldási stratégiák autonóm megválasztásával (SZABOLCS–GOLNHOFER 2005).

A kutatások sokaságának áttekintése után a legelfogadhatóbbnak a kölcsönösségi modell látszik, mely szerint a diákoknak van lehetőségük autonóm módon megélni individualitásukat az iskola világában is, bár – Golnhofer és Szabolcs megállapításai szerint – a kutatások a tanári és családi normatív szemlélet viszonylag domináns szerepét azonosították a tanulói identitás kialakulásával kapcsolatban (SZABOLCS–GOLNHOFER 2005: 101).

Kritikai szempontként itt is említhető, hogy a tanulók tanulás- és iskolaelméleteivel és önképével kapcsolatos, narratív módszereket alkalmazó kutatások is a felnőttparadigmák mentén teoretizálják a diákok narratíváit.

#### 5. JAVASLATOK A TANÁRKÉPZÉS SZÁMÁRA

A bevezetőben azt jeleztük, hogy a tanárképzés összetett rendszerébe úgy illeszkedik gondolatmenetünk, hogy az aktuális előmeneteli rendszerben az élethosszig fejlesztendő pedagóguskompetenciák témájához szól hozzá. Feltárja, hogy a pályakezdőnek milyen lehetőségei vannak az iskolában a generációk közti párbeszéd előmozdítására, ezzel a tanulói autonómia konstruktív megélésére. Ez a szakasz ugyan a diploma megszerzésével

veszi kezdetét, de szorosan összefügg a képzést záró iskolai gyakorlattal. Minősítő vizsgát a diploma megszerzését követő második gyakornoki év végén tesz a pedagógus, ezzel lép új, pedagógus I. kategóriába (KOTSCHY 2011; *Útmutató*).

A gyakornok pedagógust ekkor még nem véglegesítették, ekkor a generációk és a társadalmi szerepek szempontjából is mediális állapotban van, hatékonyan képes reflektálni két generáció igényeire, lehetőségeire, törekvéseire. Sajátságos lehetőséget és feladatot ad ez az állapot az iskolán belül a generációk közti párbeszéd előmozdítására. A gyakornok – életkoránál, kapcsolatrendszerénél, társadalmi és iskolai szerepénél fogva – előnyös helyzetben van, hogy párbeszédet folytasson azokkal a tanulókkal, akiknek identitását nagyban meghatározza a szociológiai kutatások által emlegetett mediatisált kommunikációs forma (FERENCZ 2014). A virtuális világban szerzett tapasztalatok megosztására, közös értelmezésére, feldolgozására a gyakornok jelenléte, moderáló szerepe az idősebb generációt képviselő tanár számára nagy segítséget jelenthet. Erre a feladatra hangsúlyosan érdemes felkészíteni az iskola világába lépő hallgatókat. Az iskolai, szervezeti és osztályon belüli kommunikációban való tevékeny részvétel képességének fejlesztése elvárásként is megfogalmazódik az életpályamodell alapján pedagógus I. kategóriába lépő személlyel szemben.

Az egész életen át tartó tanulás és fejlődés nézetének megfelelően a minősítés folyamata során ugyanazon nyolc kompetencia elsajátítását mérik a minősítők. Ezek között negyedikként szerepel „A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése”. Ennek egyik indikátora, hogy a pedagógus a tanuló(k) teljes személyiségének fejlesztésére, autonómiájának kibontakoztatására törekszik (*Útmutató*).

Mint láttuk, az autonómia nagyon sokféleképpen értelmezhető fogalom a gyermekek, a tanulók esetében is. Ezért az autonómia tudatos fejlesztése leginkább a reflektivitást jelenti a különféle autonómiánézetekre, az autonómiával kapcsolatos kutatási eredményekre, ill. ezek mindennapi megnyilvánulásainak érzékelésére.

De a reflektív szemlélet a tanulók autonómiaigényével kapcsolatban nem csupán a tudományos eredményekre kell, hogy kiterjedjen. A pedagóguspályára lépőnek saját gyermek- és tanulóképeire is tudatosabban kell reflektálnia, észre kell vennie, hogy saját kommunikációjában milyen hatalmi, hatalomgyakorlási mintázatok jelennek meg. Elegendő teret ad-e a tanulók – mind egyéni, mind közösségi – autonóm önkonstrukciós törekvéseinek?

Ezek a reflexiós folyamatok részét képezhetik annak az alapvetően reflektív szemlélet elsajátításának, melyet maga az életpályamodell és a portfóliókészítés megcéloz (KOTSCHY 2011, *Útmutató*).

Zárásként engedjék meg egy személyes észrevétel megfogalmazását a tanulói autonómia témakörének áttekintése után. Valamennyi, a szakirodalomban, a kutatásokban a tanulók hangjaként azonosított megnyilvánulás közös vonása, rejtett struktúrája, hogy maguk a tanulók, a gyermekek törekszenek önállóan értelmet és jelentést adni annak az időszaknak, melyben a felnőttéletre felkészülnek. Törekednek azokra a lehetőségekre, amelyek csak az ő korosztályukra, életállapotukra jellemzők – talán nem túlzás – felelősen beteljesíteni, az élet által számukra megismételhetetlenül adott szituációban helyt állni.

Ha a tanárképzésben ilyen olvasatban kerül elő a tanulók hangja, a tanulók autonómia-törekvése, akkor a belépő pedagógusgeneráció etikus, konstruktív viszonyt alakíthat ki, partnerként szerepelhet azon törekvések megvalósításában, amelyek első látásra inkább nehézséget, mint lehetőséget jelentenek az iskolai élet számára.

## HIVATKOZÁSOK

- BERGER, P. – LUCKMANN, TH. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Kiadó, Budapest.
- FERENCZ M. (2011): Közel s távol: kommunikáció az internetes ismertségi hálózatok tematikus fórumain II. *Jel-kép*, 31(4), 35–56.
- FERENCZ M. (2014): Közös kapocs – napjaink generációváltásáról. *Vigilia*, 79(9), 642–647.
- HORNÁK P. I. (2013): Generáció a fogalomtörténet mérlegén. *Nagyerdei Almanach*, 4(7), 113–128.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 2006, 2003.*
- KARÁCSONY A. (szerk.) (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KOTSCHY B. (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztemenderjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. [http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a\\_pedagogussa\\_valas\\_es\\_a\\_szakmai\\_fejlodes\\_sztenderdjej.pdf](http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjej.pdf) (Letöltés ideje: 2015. március 26.)
- MANNHEIM K. (2000): A nemzedékek problémája. In: SZÁNTÓ Z. – WESSELY A. (szerk.): *Mannheim Károly: Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 201–255.
- SZABOLCS É. – GOLNHOFER É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- SZABOLCS É. (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 14(3), 27–31.
- VALACZKA A. (szerk.) (2014): *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Útmutató: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal, 2013/2014. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/kiegeszített\\_utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerehez.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf) (Letöltés ideje: 2015. március 26.)

**KAUTNIK ANDRÁS** (42) a budapesti Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium magyartanára, mentálhigiénés szakember, logoterápiás tanácsadó és személyiségfejlesztő. 2013-tól az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Érdeklődése és kutatási területe a tanulói autonómia, a tanulói döntés bevonása a tanítás-tanulás folyamatába.



# A KUTATÁSALAPÚ TANULÁS, TANÍTÁS ÉS TANÁRKÉPZÉS GYAKORLATA

RADNÓTI KATALIN – NAGY MÁRIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Napjainkban a természettudományos nevelés számos problémával küzd. Például nem megfelelő az iskolában tanult/tanított természettudományos tudás alkalmazása a mindennapok során felmerülő problémák megoldásában. Folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége, ami már komoly gazdasági tényezőként is jelentkezik. Több országban elterjedt gyakorlat az *Inquiry Based Learning* (IBL) koncepciója, amelynek lényege, hogy a kutatás képezi a természettudományos nevelés alapját, amely biztosítja, hogy a tanulók átéljék a tudásalkotás folyamatát. A tényleges kutatási tevékenység manuális elvégzésére azonban nem mindig van lehetőség. Ilyen esetekben lehet például a kutatásról filmet nézni, érdekes kutatásokról szóló beszámolókat olvasni és a szövegeket feldolgozni. Az előadásban erre mutattunk konkrét példákat. A szövegfeldolgozásokat tényleges iskolai környezetben kipróbáltuk. A tanulói válaszokat összegyűjtöttük és elemeztük. Az iskolai feldolgozásba olyan tanár szakos hallgatók is bekapcsolódtak, akik az úgynevezett hosszú tanítási gyakorlatukat végezték, közösen elemeztük a diákok válaszait. Az új alapokra helyezendő tanárképzés fontos eleme az úgynevezett kutatásalapú képzés, hogy a képzésből kikerülő tanárok képesek legyenek hasonló jellegű osztálytermi kutatások elvégzésére, melyre példát láthattak.

## 1. BEVEZETÉS

Napjainkban a természettudományos nevelés számos problémával küzd. Például nem megfelelő az iskolában tanult/tanított természettudományos tudás alkalmazása a mindennapok során felmerülő problémák megoldásában. Folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége, ami már komoly gazdasági tényezőként is jelentkezik. A diákok egyre inkább elfordulnak a természettudományos pályáktól. Az oktatásnak ugyanakkor a társadalom rohamos fejlődése következtében egyre több új kihívásnak is meg kell felelnie, a munkaerőpiacon eredményesen alkalmazható műveltség és szaktudás közvetítése szükséges. Ehhez viszont az iskolában fel kell készíteni a diákokat a változásokhoz való alkalmazkodásra, a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra. A magyar iskolák többsége ezzel mintegy szembemenve, a természettudományokat alapvetően önmagában zárt, a köznapoktól elkülönült világként mutatja be, és a gyerekek többségében ez a megközelítés rögzül. Ez nem csak a kutatói utánpótlásra, hanem – még inkább – a szélesebb nyilvánosság és a természettudományok kapcsolatának alakulására van rossz hatással.

## 2. A KUTATÁSALAPÚ TANÍTÁS/TANULÁS (KAT)

Több országban elterjedt gyakorlat a természettudományos nevelés mint a kutatás, illetve a kutatásalapú természettudomány-tanítás koncepciója, amelynek lényege, hogy a kutatás képezi a természettudományos nevelés alapját, irányítja a tanulói tevékenységek megszervezésének és kiválasztásának alapelveit. A kutatásalapú tanulás/tanítás, rövidítve KAT (angolul *Inquiry-Based Learning*, IBL) olyan módszer, amely biztosítja, hogy a tanulók átéljék a tudásalkotás folyamatait. Ezt a megközelítést szeretnénk hazánkban is elterjeszteni. A módszer fő jellegzetessége, hogy a diákok végezzenek kutatással kapcsolatos, illetve kutatásjellegű tevékenységeket a természettudományok tanulása során (NAGYNÉ 2010).

A tényleges kutatási tevékenység manuális elvégzésére azonban nem mindig, nem minden téma esetében van közvetlen lehetőség. Ilyen esetekben lehet például filmet nézni a kutatásról, de lehet érdekes kutatásokról szóló beszámolókat is olvasni és azokat a szövegeket feldolgozni. Ez utóbbi esetben a feldolgozásnak nemcsak a konkrét szakmai tartalmára érdemes kitérni, hanem a kutatás menetének és módszereinek elemzésére is (NAGY és mtsai 2013; RADNÓTI–NAGY 2013). Erre azért van szükség, mert napjaink embere sokféle kutatási eredményről értesül a közmédiából. Ezek egy része tényleges, valódi kutatásnak tekinthető, de nagy részük sajnos az áltudományos kategóriába sorolható. A természettudományos tanóráknak tehát fontos képességfejlesztési feladata, hogy a diákok képesek legyenek a ténylegesen tudományosnak tekinthető híradások elkülönítésére az áltudományos közlésektől. Jelen írásunkban erre mutatunk egy konkrét példát, melyben egy érdekes „konyhafizikai” vizsgálatról szóló kutatási beszámoló a feldolgozandó szöveg (KÜRTI 1996).

## 3. A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSE, LEBONYOLÍTÁSA

A tanszöveg feldolgozásának fő célkitűzése a természettudományos ismeretszerzés fő lépéseinek, mint egy metakognitív tudásrendszernek a tudatosítása a diákokban. Munkánk valójában azt a célt szolgálta, hogy megállapíthassuk, ténylegesen lehet-e ilyen jellegű feldolgozást végeztetni a tanulókkal, továbbá szerettünk volna valamilyen képet kapni az oktatási kísérletbe bevont tanulók eredményességéről ezen a területen. Ezért az alábbi szöveg feldolgozása oktatási kísérlet alkalmával ténylegesen megtörtént több iskolai osztályban, tanulócsoporthoz jellemzően 7-8. évfolyamra járó tanulókkal. A tojás e módszer szerinti elkészítése csak egy tanulócsoporthoz történt meg a leírás szerinti lépéseket követve. Ott sikeres volt. A következő szöveg került a diákok elé:

### ***Téma: Szalmonellamentes lágy tojás készítése***

2×45 perces tanóra, dupla óra keretében szövegfeldolgozás, majd annak alapján manuális tevékenység megtervezése, elvégzése, majd az eredmények elemzése.

### **A feldolgozandó tanszöveg**

„Nyolc évvel ezelőtt volt egy nagy pánik Angliában (nem olyan nagy, mint a mostani [1996] kergemarhakór!), de nagy ijedelmet keltett, amikor az élelmezési miniszterhelyettes asszony bejelentette, hogy az Angliában kapható tojások szalmonella baktériummal fertőzöttek! (A szalmonella ugyan nem halálos betegség, de akinek szalmonellózisa van, az átlagosan egy hónapig beteg.) Egyetlen lehetőség a szalmonellafertőzés elkerülésére, hogy a fertőzéstől való tojást (tehát mindet!) rendesen meg kell főzni! Hát nem lehet lágy tojást csinálni! Az angolok pedig betegesen kedvelik a lágy tojást. Ez tragédia! Még puha rántottát sem lehet készíteni! Ez már a vég! Ez rettenetes dolog!

Gondoltam, közelítsük meg ezt a problémát természettudományosan! Mi is a definíciója a lágy tojásnak? A fehérje még nem teljesen szilárd, a sárgája pedig krémes...

A kérdés az volt: hogyan lehet ilyent csinálni úgy, hogy a bacilusok elpusztuljanak? Megkérdeztem kollégákat is.

Tudjuk, hogy a tojássárgája 60–62 °C körül szilárdul meg. Az emberek úgy fogyasztják a lágy tojást, hogy előbb a sárgáját „isszák meg”, majd a fehérjét. Valószínűleg azért, mert a sárgája nem annyira forró, mint a fehérje.

Meg kell mérni a hőmérsékletüket! Ezt meg lehet valósítani egy nagyon érzékeny hőmérővel: termoelemmel (meg kell fűrni a tojás héját és a termoelem végét a tojássárgájának közepébe helyezni). A mérések szerint a fehérje 2-3 perc után 70 °C-nál tart, de a sárgája legalább 5 percig 40 °C alatt marad.

A következő kérdés: mennyi ideig és milyen hőmérsékleten pusztíthatók el a bacilusok? A hozzáértő kollégák szerint a bacilusok 59–60 °C körül meghalnak (közel negyedórán keresztül kell ezt a hőmérsékletet biztosítani).

Nagyon egyszerű a módszer. Ez a következő: a fehérje 3–3,5 perc után megfő. A sárgája ekkor 35–40 °C. Anélkül, hogy a fehérje tovább szilárduljon, a sárgájának melegednie kell. A tojást kivesszük a forró vízből, és betesszük körülbelül 60 °C-os vízbe. Így a fehérje nem megy 60 °C fölé, de a sárgája tartósan 60 °C közelében lesz. Körülbelül 15 perc múlva tökéletes lágy tojást nyerünk, amiben a bacilusok elpusztultak.

Egy barátom – aki egy állami egészségügyi intézetben dolgozik – ellenőrizte a módszert: egy tojást beoltott körülbelül 5 millió szalmonella bacilussal, s megfőzte az én módszerem szerint. Klasszikusan szép lágy tojást kapott, egyetlen szalmonella nélkül! Ez egy tökéletesen hatékony módszer a szalmonella ellen. Ez egy egészen egyszerű példa arra, hogyan lehet megoldani gasztronómiai problémát természettudományos gondolkodással.”

Forrás: KÜRTI MIKLÓS: Mivel foglakozik egy öreg fizikus? *Fizikai Szemle*, 1996/11. szám. 388. oldal

### **A szöveg felhasználásával válaszoljatok a következő kérdésekre:**

1. Mi volt a kiindulási probléma?
2. Mi volt a kutatási kérdés?
3. Mi volt a kutató, Kürti Miklós feltételezése (munkahipotézise)?
4. Milyen módszert javasolt?

5. Hogyan tesztelték az ajánlott módszert?
6. Milyen eredménye volt az ajánlott módszernek?
7. Milyen hibaforrások lehettek a vizsgálat során?
8. Ti milyen további kutatási kérdéseket fogalmaznátok meg?
9. Ti milyen vizsgálatokat végeznétek még el? Mi lenne a kontrollkísérlet?
10. Milyen mennyiségeket mérnétek meg, mivel és hogyan?
11. Milyen más „fizika a konyhában” probléma megoldása lenne értelmes szerintetek?  
Ekkor mi a kiindulási kérdés? Hogyan oldanátok meg?
12. Napjainkra nézve milyen hatásai vannak a „konyhafizika” létének a fenti mellett?

A feldolgozás lépései az *1. táblázat*ban láthatók, melyben leírtuk az egymást követő tanulói tevékenységeket, az azokhoz tartozó lehetséges tanári segítő kérdéseket, és a fejleszhető tanulói képességeket. Tehát feldolgozási módszerünkkel egyben példát mutatunk arra is, hogy miként fejleszthetők a tanulók különböző képességei szaktárgyi tartalmak tanulása során. A tanári kérdések pedig alkalmat adnak a folyamatos tanári visszajelzésre, mely a formatív értékelés fontos eleme. A tanegység a SAILS (*Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science*) projekt keretében került kifejlesztésre. A SAILS az Európai Unió támogatásával megvalósuló projekt, szakmai vezetését a Dublin City University látja el. 12 partnerország egy-egy egyeteme csatlakozott a projekthez, hazánkból a Szegedi Egyetem Oktatáseméleti Csoportja. A nemzetközi munkacsoport célja, hogy Európában segítse a pedagógusokat a 12–18 éves tanulók kutatásalapú természettudományos oktatásának elsajátításában.

1. táblázat: A téma feldolgozásának lépései

Tanulói tevékenységek	Segítő tanári kérdések	Fejleszhető képességek
Előzetes tudás felmérése mind a feldolgozandó szöveg szakmai tartalmával kapcsolatban (szalmonella baktérium, a tojás részei, melegítés, hőterjedés), mind a tudományos kutatással kapcsolatban.	<p>Előzetes ismeretek felmérése:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mi a baktérium?</li> <li>• mi a szalmonella?</li> <li>• bakteriális fertőzés</li> <li>• járvány</li> <li>• melyek a tojás részei?</li> <li>• mi a lágú tojás?</li> </ul> <p>Előzetes elképzelések a kutatásról:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Miért érdemes kutatásokat végezni?</li> <li>• Hogyan nézhet ki egy kutatás?</li> <li>• Milyen lépései lehetnek?</li> <li>• Mi köze lehet a kutatásoknak a tanórán tanult ismeretekhez?</li> <li>• Egy kutatásban mik jelenthetnek problémákat, nehézségeket?</li> </ul> <p>Milyen témák esetében gondolják a diákok, hogy érdemes ilyet csinálni, és el is tudnák végezni?</p> <p>Ha nem tudjuk elvégezni, de érdemes lenne a kutatással foglalkoznunk, hogyan tehetnénk meg másképp? (Kutatási szöveg feldolgozása, kutatási folyamatot bemutató film megtekintése)</p>	<p>A diákok előzetes ismereteinek szóbeli megfogalmazása.</p> <p>Véleményalkotás a tudományos kutatással kapcsolatban.</p>

A tanulók önállóan elolvassák a szöveget.		Tudományos szöveg megértése.
A tanulók önállóan rövid írásos válaszokat készítenek a szöveget követő 12 kérdésre, melyek a probléma felvetésével és a kutatási kérdés megfogalmazásával, majd a kutatás menetével kapcsolatosak.		Szövegalkotás a tudományos szöveg megértéséhez kapcsolódóan.
A tanulók kiscsoportokba rendeződnek, majd megbeszélik az egyes kérdésekre egyénileg adott válaszaikat.	A tanár belehallgat a tanulói beszélgetésekbe.	Szóbeli kommunikáció, gondolataik megfogalmazása, mások véleményének meghallgatása. Kooperatív munka módszerének elsajátítása.
A tanulók korábbi, egyénileg adott válaszaikat módosítják a kiscsoportos megbeszélés alapján.		Mások véleményének alapján saját elgondolásának felülvizsgálata. Szövegalkotás.
A kérdésekre adott válaszok közös, osztályszintű megbeszélése.	A tanár figyel arra, hogy minden esetben hangozzék el a helyes válasz. Az annak megfelelő szövegrészt keressék meg.	A tudományos megismerés lépéseinek, a kutatási folyamatnak a tudatosítása. Kritikai gondolkodás az adott kutatás eszközeivel, módszereivel kapcsolatban. Kreativitás fejlesztése, pl. újfajta mérési módszerek kitalálásával.
A tanulók megtervezik a szövegben vázolt tojásfőzési módszer kivitelezését az iskolában található eszközök segítségével.	Hány fő szakasza van a főzésnek? Hány edényre lesz szükségetek? Mekkora legyen az edények mérete? Lehet egyforma, vagy a második részben használt jó nagy edény legyen? Milyen mennyiségeket kell mérni a két szakaszban? Mit kell mérni a második edényben? Hány fokosnak kell lenni a víznek a második edényben?	A diákok a szöveg alapján összeállítják a megfelelő eszközök listáját. A tervezés során minden fontos lépést figyelembe vesznek.
A tanulók összeállítják a tojásfőzéshez szükséges eszközöket és bemutatják tanáruknak.	Melyik szakaszban nagyon fontos az idő mérése? Hogy fogjátok a víz hőmérsékletét 60 °C-on tartani? Mennyi ideig kell a második edényben tartani a tojást?	A tojásfőzéshez szükséges eszközöket összeállítják, és azokat balesetmentesen használják. A folyamat közben képesek mérni a szükséges mennyiségeket, mint idő, hőmérséklet.
A tanulók megfőzik a tojást a szöveg módszere szerint.	Mennyi ideig szabad csak az első edényben, a forrásban lévő vízben főzni a tojást? Szabad-e 60 °C fölé menni a második edényben lévő víz hőmérsékletének?	A diákok végrehajtják saját kísérleti tervüket.
A tanulók megvizsgálják, hogy ténylegesen jó lágy tojást sikerült-e előállítaniuk.	Hogyan fogjátok megvizsgálni, hogy ténylegesen lágy tojást kaptatok?	A diákok megfelelő vizsgálati eljárást alkotnak a főtt tojás lágyágának vizsgálatára.

#### 4. A TAPASZTALATOK ELEMZÉSE, AZ ADATOK KIÉRTÉKELÉSE

A tanulói válaszokat összegyűjtöttük és elemeztük. Hogy képet kapjunk arról, hogy a diákok mennyire tudtak érdemben foglalkozni a szöveggel és milyen szinten válaszoltak a kérdésekre, a válaszok kódolásával egy pontozási rendszert alakítottunk ki (KOROM 2005).

Az egyes kérdésekre adott válaszokra 0 pontot adtunk, ha nem volt válasz; 1 pontot, ha voltak jó elemek a válaszban, de nem volt teljes, illetve egy ötletet írt le a tanuló; és 2 pontot, ha teljesen jó volt a válasz, illetve kettő vagy több ötletet írt le a tanuló. A pontokat egy Excel-táblázatban rögzítettük. Az Excel táblázatkezelő program segítségével készítettünk egy statisztikai kiértékelést is, amely alapján összehasonlítható a tanulócsoporthoz teljesítménye. Mivel csak kis mintánk volt, így e statisztikai elemzés csupán tájékoztató jellegűnek tekinthető.

Az első hét kérdésre adható válasz gyakorlatilag teljes mértékben a szövegre vonatkozik, ezért a helyes válaszok a szövegből kiolvashatók, illetve természettudományos előzetes ismeretek segítségével megválaszolhatóak voltak. A 8., 9., 10., 11 és 12. kérdésekre adandó válaszokhoz már a tanulók kreativitására, a szövegtől való elvonatkoztatásra, a való életet és az ésszerűséget is számításba vevő átfogóbb szemléletre volt szükség.

Az iskolai feldolgozásba olyan tanár szakos hallgatók is bekapcsolódtak, akik az úgynevezett hosszú tanítási gyakorlatukat végezték. Érdekes volt számukra ez a típusú oktatási feladat, mivel korábban ilyennel nem találkoztak a saját közoktatásuk vagy az egyetemi szak módszertani tanulásuk során. Az új típusú tanárképzés része a szóban forgó hallgatók számára a tanításkísérő szemináriumok rendszere. A tanár szakosok az iskolai gyakorlattal párhuzamosan vesznek részt olyan foglalkozásokon, melyeken pedagógiai jellegű problémákat vagy a szaktárgy tanításával kapcsolatos kérdéseket beszélnek meg. Jelen cikk egyik szerzője (R. K.) kínálta fel a hallgatóknak az oktatási kísérletbe való bekapcsolódás lehetőségét. Ennek abban is nagy szerepe lehet, hogy az ebben részt vevőket megtartsa a tanári pályán, mert perspektívát mutat számukra.

A hallgatók tanítási gyakorlatuk során vitték be a szöveget az egyik általuk kiválasztott osztályba, gyerekcsoporthoz, ahol a gyerekek elolvasták a szöveget, majd írásban válaszoltak a feltett kérdésekre. Ezt követően a fent vázolt kódrendszer szerint javították a tanulói válaszokat és vitték be az előre elkészített Excel-táblázatban a válaszok kódjait. Összesen 134 fő válaszait tudtuk így elemezni.

#### 5. A TANULÓI VÁLASZOK ELEMZÉSE

Írásunk további részében bemutatjuk, hogy a szöveg utáni kérdésekre a tanulóktól milyen válaszokat vártunk, majd elemezzük a tanulói válaszokat, melyekből néhány érdekeset be is mutatunk (RADNÓTI 2014).

1. Mi volt a kiindulási probléma?

*Elvárt válasz:* A szalmonellafertőzés miatt nem lehet lágy tojást enni.

A kérdés megoldottsága 67%-os volt. Sokan csak a probléma egyik felét írták le, mégpedig azt, hogy Angliában szalmonellások voltak a tojások. Elmaradt az a rész, hogy az angolok ezért nem tudnak lágy tojást enni. Tehát csak a probléma egyik felét fogalmazták meg.

2. Mi volt a kutatási kérdés?

*Elvárt válasz:* Lehet-e úgy lágy tojást készíteni, hogy abban mégis elpusztuljanak a szalmonella baktériumok? Elvártuk, hogy ez kérdő mondat legyen!

Erre a kérdésre megfelelő válaszok érkeztek. 84%-ban voltak jók a tanulói válaszok.

3. Mi volt a kutató, Kürti Miklós feltételezése (munkahipotézise)?

*Elvárt válasz:* Igen, lehet. A tojást meg kell főzni, hogy a szalmonella baktériumok elpusztuljanak. El kell érni, hogy a tojássárgája tartósan 60 °C-on legyen, amikor még éppen folyós, de ez már elegendő, hogy elpusztuljanak a szalmonella baktériumok.

Erre a kérdésre a válaszadás csak 41%-ban volt sikeres. Többen a tojásfehérje és -sárgája hőkapacitásának a különbségét írták le, nem pedig azt, hogy azt feltételezte Kürti Miklós, hogy lehet ilyen módszert kidolgozni. (Ráadásul a megoldásban a hővezetés is szerepet játszik, nemcsak a hőkapacitások különbözősége.) Voltak, akik keverték a sütetést és a főzést. Volt, akinél az volt a hipotézis, hogy a bacilusok 59-60 °C körül meghalnak, holott ezt a kutatók ismerték. Többen ide írták le a javasolt módszert is.

4. Milyen módszert javasolt?

*Elvárt válasz:* 3–3,5 percig főzni a tojást, majd kivenni a forró vízből és kb. 60 °C-os vízbe tenni kb. 15 percre.

62%-ban volt sikeres a válaszadás. Többen leírták, hogy mérték a tojásfehérjének és a sárgájának a hőmérsékletét, de azt már nem, hogy erre miért is van szükség. Csak azt írták, hogy 3 perc alatt a fehérje megfő, de azt nem, hogy ez mit is jelent.

A tényleges tojásfőzésnek a megtervezésekor derült ki, hogy a tanulók a szövegből nehezen tudták kikeresni ezeket az információkat, holott ezt a módszert kellett kipróbálni.

5. Hogyan tesztelték az ajánlott módszert?

*Elvárt válasz:* Egy tojást beoltottak 5 millió szalmonella bacilussal és megfőzték a Kürti Miklós által ajánlott módszer szerint. Majd megvizsgálták, hogy van-e az így elkészített lágy tojásban élő szalmonella baktérium.

58%-os volt a válaszadás. Többen csak azt írták le, hogy kipróbálták a módszert, de azt nem, hogy utána vizsgálták is a tojást a szalmonellára. Voltak, akik a hőmérsékletek mérését is ide írták le, de azt már nem, hogy miért is volt erre szükség.

6. Milyen eredménye volt az ajánlott módszernek?

*Elvárt válasz:* A szalmonella baktériumok elpusztultak. És a sárgája is folyós maradt.

73,5%-ban volt sikeres a válaszadás. Többen szépen leírták, hogy a tojás szalmonella-mentes lett, de azt már nem, hogy ezt úgy sikerült elérni, hogy közben a sárgája folyós

maradt. Vagy csak annyit írtak, hogy pozitív lett a kísérlet. De nem fejtették ki, hogy ez mit is jelentett.

7. Milyen hibaforrások lehettek a vizsgálat során?

Csak 52%-os volt a válaszadás. Sok lehetőséget írtak a tanulók, mint például: a hőmérsékletmérés hibája, a víz túl meleg vagy túl hideg, tovább főzik a tojást és a sárgája is „megszilárdul”, túl kicsi vagy túl nagy a tojás, milyen a tojás hőmérséklete a főzés előtt, hűtőből lett kivéve, vagy szobahőmérsékleten tárolták...

Az 1–7. kérdések teljes mértékben a szöveggel voltak kapcsolatosak. A válaszok ténylegesen mintegy kiolvashatóak voltak a szövegből. A további kérdések a téma továbbgondolását igényelték a gyerekektől, leírhatták kreatív ötleteiket.

8. Ti milyen további kutatási kérdéseket fogalmaznátok meg?

A 134 tanuló több mint a fele, 73 fő nem válaszolt a kérdésre. A válaszadók fele egy, másik fele két további kérdést fogalmazott meg. Így alakult ki a 37%-os teljesítés. A következő válaszokat írták a tanulók: más madár tojásával is elvégezni a kísérletet, más baktériummal megfertőzni a tojást stb.

9. Ti milyen vizsgálatokat végeznének még el? Mi lenne a kontrollkísérlet?

Ebben az esetben az előzőnél is több, 85 tanuló nem válaszolt a kérdésre. 26%-os volt a válaszadás. Akik válaszoltak, a következőket írták: Más madár tojása esetében is az előbbi vizsgálatokat, ahol a kontroll a tyúktojás. A tojás mérete függvényében is lehet vizsgálni. Tükrőtojás vizsgálata szalmonellára.

Többen a ténylegesen elvégzett mérések leírását ismételték meg. Többen mértek volna tömeget, térfogatot, számoltak volna sűrűséget, de azt nem indokolták meg, hogy erre miért lenne szükség. Vagy szilárdságot mérne, de miért és hogyan?

Többen azt írták kontrollként, ha többször megismétlik ugyanazt a kísérletet, illetve nagyobb mintán végzik el.

10. Milyen mennyiségeket mérnének meg, mivel és hogyan?

76 fő nem válaszolt, a teljesítés 30%-os volt. A következő válaszok születtek, például: Hőmérsékletek, hőmérővel és szalmonella jelenlétének vizsgálata baktériumtenyésztet létrehozásával.

A további kérdések még jobban tágították a kört, a tojástól elszakadva, az egész konyha világára.

11. Milyen más „fizika a konyában” probléma megoldása lenne értelmes szerintetek? Ekkor mi a kiindulási kérdés? Hogyan oldanátok meg azt?

Sajnos 96 fő nem válaszolt. 9 fő egy példát írt, 26-an pedig kettőt. Néhány érdekes példa: Bizonyos élelmiszerek mennyi ideig használhatók fel ténylegesen? Mennyi idő múlva jelennek meg penészfoltok egy felnyitott konzerven, ha hűtőszekrényben tárolták, és ha nem?



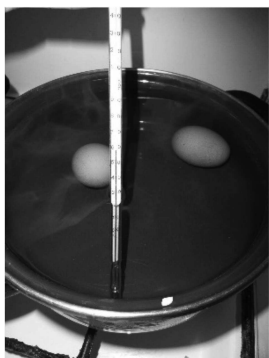
12. Napjainkra nézve milyen hatásai vannak a „konyhafizika” létének a fenti mellett? 89-en nem válaszoltak, míg a többiek egy vagy két dolgot írtak le, például: a mélyhűtők elterjedésével sokkal tovább tárolhatók az élelmiszerek, a kuktafazék magasabb hőmérsékleten főz.



1. ábra: Az egyes kérdések %-os megoldottsága

Az 1. ábrán összesített oszlopdiaagramon szemléltetjük az egyes kérdésekre adott tanulói válaszok megoldási %-ait mind a 134 tanuló esetében. A diagram alapján az látható, hogy a diákoknak az első hét, gyakorlatilag szövegértés-jellegű kérdésre adott válaszok közül a legnagyobb problémát a hipotézis megfogalmazása jelentette. 61 fő kapott erre a kérdésre nulla pontot, tehát semmit, vagy teljesen hibás válaszokat írtak. Tehát ez egy fejlesztendő területe a magyar természettudományos oktatásnak! Az első rész összteljesítménye 62%.

A kreatív gondolkodást igénylő kérdések alacsonyabb megoldási százaléka annak a következménye, hogy ezekkel a kérdésekkel csak a gyerekek mintegy harmadrésze foglalkozott mindössze. Ők 1-2 pontot kaptak, míg a többiek nullát. A téma továbbgondolását igénylő 8., 9. és 10. kérdésekre adott válaszok összesített teljesítése 31%. A kitekintés esetében pedig mindössze 25%. Tehát ez szintén egy komoly fejlesztendő területe a magyar oktatásnak! Képek a tojásfőzés gyakorlati megvalósításáról (2. és 3. ábra).



2. ábra: A tojás 60 °C-on tartása



3. ábra: Az ajánlott módszerrel megfőzött tojás

## 5.1 A TANULÓK MILYEN KÉPESSÉGEI FEJLŐDNEK A FENTI FELDOLGOZÁS SORÁN?

- Szaktárgyi kompetenciák, mint
  - *szakszöveg megértése* egy adott témakörhöz kapcsolódóan.
  - Nem egyszerűen csak a szöveg szakmai tartalmának megértése a követelmény, hanem a természettudományos *vizsgálati módszer* nyomon követése, mint
    - problémaszituáció megértése és annak kutatási programmá való alakítása,
    - hipotézisek megfogalmazása,
    - kutatási kérdés megfogalmazása,
    - egy tojásfőzési módszer megtervezése,
    - a következtetések levonása,
    - a szöveg alapján saját eszközök felhasználásával reprodukálni a leírt módszert, és részben megvizsgálni annak eredményét.
- Gondolkodási készségek fejlesztése
  - kritikus gondolkodás,
  - egy szöveg adta probléma szituációba való behelyezése,
  - absztrakciós készség fejlesztése.
- Kommunikációs készség
  - A diákoknak egy szöveget kell értelmezni, majd erről beszélgetni adott kérdések mentén először kisebb csoportban, majd az osztály előtt.
- Attitűdök
  - A természet jelenségei megismerhetők és vizsgálhatók.
  - A természetben vannak szabályszerűségek.

A kreativitási kérdések (8–12.) fejlesztik a tanulók önálló gondolkodását, teret engednek fantáziájuknak. A természettudomány művelése egy érdekes tevékenységként jelenhet meg a tanulók előtt.

## 5.2 A TANÁRJELÖLT HALLGATÓK KÉPESSÉGFEJLESZTÉSE

A hallgatók további feladata volt még az, hogy az általuk elvégzett úgynevezett osztálytermi kutatásról tényleges kutatási jegyzőkönyvet írjanak. Ennek szerkezetét előre meghatároztuk, melyet a hallgatók előzetesen megkaptak.

### BEVEZETÉS

- Előzmények
- Kutatás célja (példák)

### A KUTATÁS LEÍRÁSA

- **A kutatás módszerének leírása** (nagyon röviden, például)
- **Hol és mikor történt a kutatás?**
- **Kik voltak az alanyok?**
- **Mik voltak a kutatási kérdései és a kutatás hipotézisei?** (kérdés, utána várt eredmény) [a kutatási kérdések NEM a feltett kérdések]

- **A kutatási kérdések megválaszolása céljából a gyerekekkel a következő feladatlapot írtuk meg:** (Ide kell tömören felsorolásszerűen beírni a kérdéseket. A megszerkesztett, kiosztott a feladatlap[ok] és pl. a kitöltött Excel-táblázat[ok] a mellékletbe kerülnek!)
- **Az elvárt (helyes) válaszok a következők voltak:** (Adott kérdés után közvetlenül is szerepelhet az arra való elvárt válasz, vagy lehet tömbösítve az összes kérdés után az összes elvárt válasz.)

## A KUTATÁSI EREMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

- A DIÁKOK válaszainak elemzése
- A korábban feltett kutatási KÉRDÉSEINKRE, HIPOTÉZISÜNKRE milyen válaszokat kaptunk
  - *Mi lehet a kapott eredmények oka?*

### Összefoglalás

A hallgatók érdekesnek és tanulságosnak találták a feladatot. Többen leírták, hogy aktív tanár korukban ők is fognak hasonló feladatokat végeztetni diákjaikkal. Továbbá a statisztikai jellegű kiértékelést is hasznosnak találták, melynek elemeit többen a különböző osztályok dolgozateredményeinek elemzéséhez is felhasználták. A hallgató megtanulja a módszert: kipróbálja és tudatosítja magában. Megtanul elemzést, beszámolót írni, amit később cikkírásnál, pályázatírásnál hasznosíthat.

## 6. ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen írásunkban a kutatásalapú tanítás/tanulás olyan lehetőségeit mutattuk be, amelyekben a kutatási tevékenységet nem maguk a diákok végzik, hanem egy érdekes kutatási beszámoló alapján ismerkednek meg a témával és a tudományos kutatás módszereivel. A fenti szöveg esetében segítjük a pedagógiai transzfert a több természettudományos tantárgy, a fizika, a kémia és a biológia között, fejlesztjük a természettudományos szemléletet. A jó szövegértési készség segítheti a témakör feldolgozását, s a tanulási folyamat közben visszahatva fejlesztjük a szövegértési készséget. A módszert tehát lehet alkalmazni a közoktatásban.

Javasoljuk a kollégáknak, hogy maguk is keressenek hasonló tudományos szövegeket diákjaik számára, illetve a diákok is javasolhassanak szövegeket hasonló elemzéshez. Ezek származhatnak a nyomtatott sajtóból, ismeretterjesztő folyóiratokból, de reklámszövegeket, illetve filmeket is érdemes hasonló szempontok alapján elemezni, melyekben kutatási eredményekre hivatkoznak. Ez a módszer azért jó, mert nincs eszközigénye, azonban mégis sok ismeretet nyújt a kísérletezésről.

Fontosnak tartjuk azt is, hogy mivel a vizsgálatban tanárjelölt hallgatók is részt vettek, ezáltal részesei lettek egy olyan kutatási folyamatnak, melyet későbbi gyakorlatukban ők is alkalmazhatnak.

## HIVATKOZÁSOK

- KOROM E. (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest. 43.
- KÜRTI M. (1996): Mivel foglakozik egy öreg fizikus? *Fizikai Szemle*, 46(11), 388.
- NAGY L. (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás (*Inquiry-Based Learning/Teaching*, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-12.pdf> (Letöltés ideje: 2015. április 13.)
- NAGY M. – HORVÁTH G. – RADNÓTI K. (2013): Kutatási szöveg tanórai feldolgozása. *Iskolakultúra*, 23(9), 96–109. [http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2013/2013\\_9.pdf](http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2013/2013_9.pdf) (Letöltés ideje: 2015. április 13.)
- RADNÓTI K. – NAGY M. (2013): A rádium felfedezése. Kutatási szöveg feldolgozása a fizika- és/vagy a kémiaórán. *Nukleon*, 6(144), [http://mnt.kfki.hu/Nukle\\_/download.php?file=Nukleon\\_6\\_3\\_144\\_Radnoti.pdf](http://mnt.kfki.hu/Nukle_/download.php?file=Nukleon_6_3_144_Radnoti.pdf) (Letöltés ideje: 2015. szeptember 23.)
- RADNÓTI K. (2014): Cooking an egg to be free from salmonella.
- SAILS – *Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science*. This project has received funding from the European Union's Seventh Framework Programme for research, technological development and demonstration under grant agreement no 289085.

**RADNÓTI KATALIN** az ELTE TTK-n végzett kémia–fizika szakos tanárként. Egyetemi doktorátust szerzett, majd a neveléstudomány kandidátusa lett. Munkahelye az ELTE TTK Fizikai Intézet, főiskolai tanár. Több mint 200 darab publikációja van, tanári segédletek, tanulmányok, könyvek, könyvfejezetek. Kutatási területe a fizika és a természettudományok tanításának módszertana.

**NAGY MÁRIA** jelenleg az ELTE TTK fizika major, matematika minor tanári szakirány hallgatója. Témavezetőjével több közös szakmódszertani cikk (20 darab) szerzője, a Bugát Pál Országos Természetismereti Vetélkedő zsűrijének asszisztense. Fő érdeklődési területe a fizika és a matematika összehangolt tanítása.



# 4. A TUDÓS TANÁRSÁG TÖRTÉNELMI EMLÉKEZETE



# IRODALMI TEHETSÉGGONDOZÁS A FASORI GIMNÁZIUMBAN KILENC ÉVTIZEDE, FALUDY GYÖRGY PÉLDÁJÁN

CSISZÁR GÁBOR

ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium

## ABSZTRAKT

A 20. század első felének neves gimnáziuma a Fasori. A humán tehetséggondozás sikerét az innen kikerült írók-költők (Faludy György, Scholz László, Körmendi Ferenc), a bemutatott tantárgyi versenyeredmények egyként bizonyítják. A tehetséggondozás fő fóruma az iskola önképzőköre volt: ennek működését, szerteágazó és aktuális témáit is bemutattam. Saját alkotásaik és szavataik mellett az olasz fasizmustól a finn festészetten át az atomok szerkezetéig számos tárgyról tartottak előadásokat, s bírálták is meg mindezt a heti üléseken. Szép példa, hogy Wigner Jenő a relativitáselmélet mellett egy Jókairól írt értekezés bírálatával is érdemkönyvi megörökítést nyert. Dolgozatomban megkíséreltem tisztázni, mennyiben is számított konzervatívnak az iskola Faludy által megírt irodalomtörténeti szemlélete. S bár a járatott lapok, a tanárok irodalmi munkássága megerősítik Faludy erről szóló visszaemlékezéseit, az önképzőkör könyvtárának kortársakat is tartalmazó listája, megörökítést nyert szavatai, s a visszaemlékezés tárgyi tévedése elbizonytalanítja az állítást. Levéltári és sajtókutatásaim alapján feltártam, milyen mintát is szolgáltathat napjaink oktatáspolitikájának a Fasori Gimnázium. Kiváló tanárokat alkalmaztak, a legmodernebb eszközökkel szerelték föl az iskolát, és minél több diákot vontak be a tehetséggondozásba, ahol egyes szaktárgyak helyett minden műveltségterületen fejlesztették képességeiket.

## 1. BEVEZETÉS

A pedagógiatörténeti szakirodalom számon tartja, hogy az evangélikus egyház budapesti fiúgimnáziuma, a neves Fasori, a huszadik század első harmadában az ország egyik legmagasabb színvonalú intézménye volt (Pl. NAGY 1976: 410). Köztudott, hogy a reáلتudományok nemzetközileg jegyzett legkiválóbbjai jártak ide és tanítottak itt – így az 1920-ban érettségizett Wigner Jenő (HITTRICH 1920: 14), 1921-ben Neumann János (HITTRICH 1921: 14), ekkor volt igazgató és tanár az 1925-ben nyugdíjba vonult Rátz László, illetve tanított itt, majd volt igazgató Mikola Sándor.

## 2. HUMÁN TUDOMÁNYOK OKTATÁSA

Ugyanakkor az iskola nem a fizika- vagy matematikaoktatására volt büszke, az óraszámok sokkal inkább a humán tudományoknak kedveztek. Az iskola igazgatójának, Hittrich Ödönnek szavaival:



Intézetünket hagyományos iránya a humanisztikus tárgyakhoz köti, főgimnáziumunk az intelligenciának minden ideális irányban haladó iskolája volt. (...) tanítványaink ezután is bármely reális pályán éppen úgy meg fogják állani helyüket, mint ezelőtti tanítványaink. (HITTRICH 1924: 21)

Utólag is ezen a véleményen volt az iskolában ekkor, 1920 és 28 közt tanuló Faludy György, aki folyamatosan iskolája humanizmusát, európai szemléletét, a latin- és görög-oktatás súlyát emelte ki. Hogy egy publikálatlan, az élőbeszéd miatt kicsit elkalandozó visszaemlékezéséből idézzem:

Roppant segítség volt számomra az, hogy az iskolában megtanítottak arra, hogy olvassak, szóval hogy történelmet, a filozófiát, irodalmat úgy olvassak, ahogy az ember a mindennapi kenyerét eszi, és ne politikai programokat, programfüzeteket és hasonlókat. [...] Mindenekelőtt a nagy siker a logikája volt a latin nyelvnek. A szofisztika elleni szókratészi beszédek. A történelmi párhuzam, tudom, hogy nem ugyanaz történik, de ha az ember az inkvizíció történetét, Torquemada életét vagy a katórok üldözését ismerte, akkor az ÁVO-n nagyon sok dologra ismert, amit már olvasott. Szóval roppant segítség volt a történelmi tájékozódás. Hogy hova kell ezeket tenni. Nagy előny volt az is persze, hogy egy európai nevelés folyt. (FALUDY 1987 előtt)

A humán tantárgyak oktatásának eredményességét jól tanúsítják a tanulmányi versenyek. A húszas években Pintér Jenő által a budapesti gimnáziumoknak szervezett versenyeket összehasonlítva toronymagasan megnyerte a gimnázium – köszönhetően a humániáknak. 1926 és 30 között a fővárosi versenyeken legtöbbször szépirodalomból (4 év), magyarból és latinból (3) ért el eredményt – ezt követte csak a matematika és a fizika, együtt a történelemmel, a földrajzzal és a rajzzal (2) (HITTRICH 1926: 17–18, 1927: 27, 1928:13, MIKOLA 1929: 39, 1930: 30).

Az ekkori diákok közül mai szemmel legjelentősebb költő, Faludy György magyar irodalomtörténetből indult a versenyen, *A XIX. nagy magyar költőinek humora* és a *Milyen könyvek tették rám a legnagyobb hatást és miért?* témakörök megválaszolásával (250 diák... 1928). Csak ötödik helyezett lett, de a verseny kiválóságát mutatja, hogy az azévi nyertes Bóka László (1910–1964), egyetemünk leendő professzora és dékánja lett (*A középiskolai magyar...* 1928, MARKÓ 2001: 815–816).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A ma gyakran lesajnált Pintér Jenő mozgatta verseny további védelmében megjegyzem, hogy ugyanazon évben a szépirodalmi versenyen első helyezett Schöpflin Gyula (1910–2004), a neves irodalomtörténész fia, leendő író és nagykövet, a második helyezett Beliczay Angyalka (1909–1994), leendő református lelkész és könyvtáros lett (*A középiskolai szépirodalmi...* 1928, KOLLEGA TARSOLY 2005: 596, KOLLEGA TARSOLY 1998: 703).

### 3. ARANY JÁNOS ÖNKÉPZŐKÖR

A tantárgyi sikereket csak alapos iskolai munkával lehetett elérni. A hivatalos nevén Budapesti Ágostai Hitvallású Evangélikus Főgimnáziumban az oktatás nyolctól egyig tartott heti hat nap, azaz 30 óra volt egy héten. Ezt azonban alapos otthoni készülésnek kellett kiegészítenie: az iskola internátusában a heti hatszori három és fél óra tanulást plusz egy óra idegen nyelvi társalgás követte a bennlakó diákoknak (HITTRICH 1928: 53).

A humán tehetséggondozás fő fóruma a – jelenleg is működő – Arany Jánosról elnevezett önképzőkör volt. A kör ekkori munkájáról meglehetősen jó képet alkothatunk: az Evangélikus Országos Levéltárban fennmaradt a kör 1917 januárja és 1930 májusa között vezetett Érdemkönyve, melyet kiegészítenek az iskolai évkönyvekben lehetőség szerint megjelentetett beszámolók.<sup>2</sup>

A kör munkájában tömegek vettek részt. Tagok a hatodik–nyolcadikosok lehettek, de olvasótagként, díj fizetéséért cserébe a könyvtárat ötödikesek is látogathatták. Pontos létszámadattal az 1925 és 1930 közötti időszakból rendelkezünk: a szóba jöhető diákok több mint fele, de volt év, amikor 70%-a rendes tag volt.<sup>3</sup>

A tömeges, akár másfél száz résztvevőből ugyanakkor meglepő hatékonysággal ismerték fel a legkiválóbbakat. Ha az 1917 és 30 közötti érdemkönyvben legtöbb, bemásolt művel szereplőket nézzük, akkor a versek és versfordítások terén legjobb eredményt (4+3) Scholz László ért el (1911–2005), leendő evangélikus lelkész és az iskola leendő hittantanára (KOLLEGA TARSOLY 2005: 592), egyházának énekeskönyvében 27 verse és fordítása szerepel, eggyel több, mint az egyházalapító Luthernek (*Evangélikus énekeskönyv* 2006: 782). Másodszor Faludy György költő szerepel (3+1), bár tegyük hozzá, hatodikos korában pont rendetlen jegyzőkönyvvezetés miatt több mű megörökítés nélkül maradt, így talán még jobb helyezéssel szerepelhetett volna. Prózájával Körmendi Ferenc áll az élen (2, ebből egy novella), *A Hét* leendő szerkesztője, *A budapesti kaland* című regényével nemzetközi díjas regényíró (1900–1972) (MARKÓ 2000: 1232). Az éves pályázatok vizsgálata is megerősíti a megfelelő szelektálást: 1928-ban a legjobb eredmény (I. versírásban, dicséret novellában) Faludy Györgyé, a legjobb műfordító Scholz László, egyedül a novellájával győztes Molnár Aladár személyére (1911, Bp.) nem utaltak a vizsgált források.

A kimagasló eredmények ismeretében érdemes megnézni, miként működött az önképzőkör.

2 Külön köszönöm az Evangélikus Országos Levéltárnak, hogy költözésük ellenére segítettek kutatásomat, s ezzel a dolgozat elkészültét.

3 1925–26: 147 diákból 75, 51%, 1926–27: 141 főből 74, 52%, 1927–28: 146 diák közül 92, 63%, 1928–29-ben 178 főből 124, 70% (HITTRICH 1926: 45, 56–58, HITTRICH 1927: 43, 60–63, HITTRICH 1928: 32, 60–64, HITTRICH 1929: 69, 95–99).

### 3.1 AZ ÖNKÉPZŐKÖR MŰKÖDÉSE

A kör évente 21–26 ülést tartott, októbertől májusig szinte heti rendszerességgel. Ezen felül 1924-től adatolhatóan évente egy-két ünnepi ülést is tartottak, jellemzően centenáriumi témákban: A mohácsi csata centenáriuma, Bethlen Gábor, Rákóczi Ferenc, Tolsztoj születési jubileuma, Herczeg Ferenc írói jubileuma, Gyóni Géza halálának évfordulója adott alkalmat, a névadó Arany János ünneplésén felül. Az üléseken előre megírt tanulmányt, verseket, novellát, műfordításokat olvastak föl a szerzők, melyeket előzetesen egy bíráló is megkapott, aki utána taglalta véleményét. Emellett opponencia nélküli szabadelőadások és szavalatok is elhangzottak. Az üléseken rögtön szavaztak – egyhangúlag vagy szótöbbséggel – arról is, hogy az aznapi programból melyek érdemesek érdemkönyvi megörökítésre, név és cím szerint, illetve – valószínűleg kiválasztott műveknél – tartalmi összefoglalóra vagy akár teljes lejegyzésre.

Szép példa erre Faludy György esete. A költői centenáriumra szervezett kiállítás két kurátora föltárta, hogy az érdemkönyvben fennmaradt három fiatalkori orosz-lánkköröm: *Az ideálok*, *Kósza lelkek*, *Lelkedbe lépek*, melyek azóta kötetben is olvashatóak (KEMÉNY-KOMÁROMI 2010; FALUDY 2010). Ugyanakkor csupán tartalmi kivonata maradt meg az *Isten és az ember*, valamint az *Olympus és Golgotha* bölceleti költeményeknek, míg csak címe a *Venezia*, a *Lelkem kaleidoszkópja* és a *Bertran de Born, a trubadúr* verseknek. Hasonlóan öt strófát bemásoltak Schiller *Az Ibicusnak darvai* balladájának fordításából, míg örökre eltűnt Byron *Mazepájának* részletfordítása, több Verlaine-vers, köztük a *Költészettan* és a *Három év után*. Iskolai pályadíjat elnyert novellájának címét sem ismerjük. Faludy egy megdicsért tanulmányát (*A magyar költészet az utolsó ötven évben Reviczkytől Kassáig*) szintén csak címből ismerjük – fennmaradt viszont két bírálat Faludy műveiről, Forbáth László és Polgár Endre tollából.

Itt jegyzem meg, hogy a leendő villonniádák, pastiche-ok és irodalmi botrányok előszelét érezhetjük az 1927-ben érdemkönyvi dicséretben részesült *Bertran de Borne, a trubadúr* versben. Ilyen címmel máig olvasható egy – viszonylag hű – Heine-fordítása (FALUDY 1988: 449). Mivel az eredeti német mű kevésbé ismert, nem került be a hazai válogatásokba, esetleg elképzelhető, hogy már ekkor ezt az átköltést vagy ennek egy korábbi verzióját nyújtotta be, s az – egyébként igen művelt – diákság, illetve latin szakos tanárunk ezt nem vette észre.

### 3.2 AZ ÖNKÉPZŐKÖR HOLISZTIKUS SZEMLÉLETE

Az önképzőkör nem pusztán irodalmi témákra szorítkozott: mondhatnánk holisztikus szemlélettel a legkülönfélébb, a diákokat érdeklő tudományterületek fejlődését figyelte, akár a humán tárgyak határain is túlnyúlva. Az előadások közt nagy számban szerepelt politikai tárgyú (pl. *A kínai polgárháború gazdasági és politikai okai*, 1925. okt. 27.; *Megtarthatja-e Anglia a gyarmatait*, 1926. márc. 13.; *A fascizmus*, 1928. dec. 8.; kivált gyakran a nemzetiségek, Trianon s főként Erdély témakörben), történelmi (pl. *A régi római gladiatori viadalokról*, 1926.,

XVIII. ülés; *A magyar parasztlázadások története*, 1928. okt. 6.) és földrajzi (*Magyarország közlekedési viszonyai*, 1923. nov. 28.; *Spanyolamerika*, 1924. febr. 20.). Volt zene (*Wagner Richárd*, 1928. febr. 13.), művészettörténet (*A finn festészet I–II.*, 1922. jan. 14.; *Szinnyei Merse Pál*, 1928. febr. 20.), filozófia (pl. *A természetfilosophia fejlődésének vázlatlata Newtonig*, 1920. jan. 22.), teológia (*A lélek halhatatlansága költői megvilágításban*, 1930. febr. 8.). De szerepelt fizika (*Explosió motorok*, 1923. dec. 12.; *A rádió és az elektromosság*, 1927. nov. 14.), kémia (*Az atómkok*, 1922. nov. 25.), biológia (*Ernst Haeckel*, még 1917-ben), közgazdaságtan (*Georgizmus*, 1918. ápr. 20.). A sokrétűség az egyes diákokat is jellemezte, amire egy ismert diák példáját választottam az érdemkönyvből. „Az »Arany János« kör 1919. november 28.-án tartott ülésén szótöbbséggel érdemkönyvi dicséretet nyert Wámoscher Pál »Jókai« című értekezése. / Ugyanezen az ülésen érdemkönyvi dicséretet nyert Wigner Jenőnek ezen értekezésről írt bírálata.” Jellemző, hogy míg Horthy épp bevonult Budapestre, az előző évben érdemkönyvi megörökítést még a relativitáselmélet elmagyarázásával nyert leendő Nobel-díjas fizikus épp irodalomtörténettel foglalkozik.

### 3.3 AZ ÖNKÉPZŐKÖR VEZETÉSE

Az önképzőkör vezetője Dr. Rempert Elek (1895–1984, MESTERHÁZY 1988). Magyar–latin szakon Eötvös-kollégistaként végezve 1920-ban került az iskolába latintanárként (SCHOLZ 2005: 11). Faludyt második korában tanította (HITTRICH 1923: 26), aki azonban őt – számos tanárával, így Szigethy Lajossal és Dr. Kliment Jenővel szemben – egyetlen művében vagy visszaemlékezésében sem említette meg. Az iskolában huszonöt évet tanító Remportot kollégái szerint „kiváló irodalmi műveltség, tudományos szakképzettség és rátermettség jellemezte”, s „rokonszenves egyéniségével” megnyerte környezetét (RENNER 1946: 6) és számos diákját (SCHOLZ 2005: 11). Az évkönyvek tanúsága szerint iskolai ünnepekre, halálesetekre és emléktábla-avatásokra mindig írt egy-egy verset, melyeket aztán az intézmény évkönyvében nyomtattak ki. Az általa vezetett önképzőkör ekkori legnagyobb vállalkozása egy Gyóni-est megtartása volt. Talán ez a konzervativizmus volt az, ami elriasztotta Faludyt tanárától, ugyanakkor megnyerte a leendő evangélikus lelkész Scholzt. Mindenesetre mindez nem számított, köszönhetően az önképzőkör demokratikus felépítésének, diákok általi működtetésének. Az önkéntes témaválasztások, tanári helyett tanulói bírálatok ma is modernnek számító tanári szerepgyakorlást tettek lehetővé, immár kilencven esztendeje.

### 3.4 ESZTÉTIKAI KONZERVATIVIZMUS A KÖRÖN BELÜL

A kör – és közvetetten: az iskola irodalomtatásának – esztétikai konzervativizmusát ugyanakkor számos jel bizonyítja.

1. Az önképzőkör előadásai. Témaválasztásuk konzervatív: az érdemkönyv tanúsága szerint Eötvös, Kemény nagyobb súllyal szerepelnek, mint a kortársak. A két kortárs

szerzőt bemutató előadás: Herczeg Ferenc: *Pogányok* (1919. nov. 20.) és *A mai Erdély két nagy költője, Reményik és Áprily* (1928. nov. 10.). Kortárs világirodalomból a már klasszikussá ért *Tonio Krögert* mutatták be (1921. nov. 25.). Részben ellentmond ennek, bár megmagyarázható lázadó alaptermészetével, Faludy áttekintése, melynek sajnos csak alcíme maradt fenn: *Az elmúlt fél évszázad magyar költészetéről*: Reviczkytól Kassáig jutott el.

2. Az önképzőkörben rendezett szavalóestek nyertes, így megörökített előadásainak tárgyválasztása. A húszas években többször visszatérő mű Arany: *Ráchel siralma, A walesi bárdok, Tetemre hívás*, Kozma Andor: *Carthagói harangok*, Reményik Sándor: *Eredj, ha tudsz*, számtalan egyszer fölbukkanó Reményik-vers. A kortárs és kvázi kortárs költők közül Reményik Sándor (9), Ady Endre (7), Áprily Lajos (3), Farkas Imre, Kiss József, Mécs László, Papp-Váry Elemérné, Szabolcska Mihály (1-1).

3. A kört vezető tanár, illetve a többi magyar- és idegennyelv-tanár munkássága. Rempert Elek számos verse az iskolai évkönyv mellett a *Nyugat*-ellenpont *Napkelet*-ben, illetve kolozsvári lapokban, főként a *Pásztortűz*-ben jelent meg.

4. A kör által előfizetett újságok. Rempert munkásságának ismeretében érthetően: a *Napkelet* és a *Pásztortűz* (HITTRICH 1927: 44, 1928: 22). Nyelvészetből amúgy a *Magyar Nyelvet* járatták, melyben meg Losonczy Zoltán publikált – a végzős Faludy magyar- és némettanára, illetve osztályfőnöke. Aki azonban lényeges hatást nem gyakorolt a költőre: említetlenül hagyta.

5. A fiatal Faludy alkalmazkodása a konzervatív elváráshorizonthoz. Legtöbb ismert diákkori verse gondolati tárgyú, klasszikus megformáltságú költemény, ekkori barátja szavaival „műveltségre és mély gondolkodásra való” (FORBÁTH 1927), mely egyszerre sejteti a későbbi alkotói jellegzetességet, s elégíti ki konzervatív tanárainak ízlését.

Faludy visszaemlékezéseiben állított emléket az idős Szigethy Lajosnak (1863–1940) – második–negyedik magyar- és harmadik–hatodikos történelemtanára, ekkortájt két vers- és fordításkötet írója. Hozzá köthető az a sokszor megírt, elmesélt történet, hogy Ady stilisztikatankönyvben szereplő egyetlen versét átlapoztatta a diákokkal. (FALUDY 2006: 74). A történet kétes hitelű. Egyrészt, mert bár a fasoriak tényleg tanultak a Pintér Jenő által átdolgozott poétika-, stilisztika- és retorikakötetektől, a negyedikben Szigethy tanár úr által tanított Zlinszky–Pintér *Stilisztika* nem tartalmaz Ady-verset (ZLINSZKY–PINTÉR 1926). Ahogy az ötödikes Riedl–Pintér *Retorika* sem (RIEDL–PINTÉR é. n.). A Riedl–Pintér *Poétikában* tényleg szerepel egyetlen Ady-opus, *A föl-földobott kő*, ám nem a könyv, csupán egy fejezete végén (RIEDL–PINTÉR 1925), s ez hatodikos anyag volt (HITTRICH 1926: 29), míg Faludyt ekkor már dr. Losonczy Zoltán tanította (vö. HITTRICH 1926: 24–25).

A másik, szempontunkból fontosabb hiteltelenítő tényező, hogy a gimnáziumba járó érdeklődők korántsem voltak elzárva a modern irodalomtól. Az iskola a modern irodalmi szertárba két évvel megjelenése után megvette Babits új regényét (HITTRICH 1926: 42), s rögvest esszékötetét is (HITTRICH 1918: 34). Az Arany János-kör könyvtárába a háború előtt, azaz a megjelenést követően megvették Ady *Új versek, Vér és arany, Az Illés szeke-rén, Szeretném, ha szeretnének* és *Minden titkok verseiből* köteteit, vagyis az összes addigi,

lényeges Ady-könyvet, Babits *Levelek Iris koszorújából*, Herceg, *hátha megjön a tél is*, illetve Dante-fordításkötetét, Móricz két, és Karinthy egy könyvét (*Könyvtárjegyzék* 1913). Vagyis a nyugatosok nagy generációjából csak Kosztolányi jelentőségét nem ismerték föl első két jelentős kötete megjelenésekor. Az 1918-as politikai intermezzó után 1922-től érdemkönyvi megörökítéssel honoráltak számos Ady-szavalatot. Azaz a kor intézményesített irodalomtudományi fősodrához és a kortárs iskolákhoz képest egyáltalán nem tűnik konzervatívabbnak a Fasori Gimnázium tanítása.

#### 4. ÖSSZEGZÉS

Milyen tanulságokat vonhatna le napjaink pedagógusa és oktatásirányítója a Fasori Gimnázium és önképzőkörének modelljéből? Milyen feltételei vannak a sikeres tehetség-gondozásnak?

1. Kiváló tanárok alkalmazása. Utólag ebből objektíven szaktárgyi képzettségüket tudjuk ellenőrizni. Jellemző, hogy 1916 és '30 között a világháborús összeomlást és a felvidéki menekült tanárok alkalmazását követően fordult csak elő olyan év, hogy a tantesület felét ne alkossák tudományos fokozattal rendelkezők (HITTRICH 1921: 9). S tegyük hozzá: a tudományos fokozattal nem rendelkezők közt volt az Akadémia levelező tagja, Mikola Sándor, valamint a kiváló matematikatanár, Rátz László (HITTRICH 1917: 25). Átlagos békeévekben 11 fő publikált a 23 fős testületből (HITTRICH 1928: 21–22, MIKOLA 1929: 54–56, 1930: 41–42).

2. A diákoknak a legjobb tárgyi feltételeket biztosították. Irodalomból ez nehezebben megragadható, mint például természettudományokból – pl. „1910 óta a fizika tanítása rendszeres tanulói laboratórium gyakorlatokkal kapcsolatos” (HITTRICH 1913: 195) –, ám az iskola kiváló infrastruktúrájára jó példa az önképzőkör könyvtára: mintegy harmadfélezer szak- és szépirodalmi kötetrel várták a könyvtár tagjait.<sup>4</sup> A könyvtár vonzerejét bizonyítja, hogy az ötödikesek zöme úgynevezett olvasótagként iratkozott be: a kör munkájában még nem vehettek részt, pénzért azonban használhatták a hetente csak egyszer kinyitó könyvtárat.

3. A diákok közül minél többeket vontak be a tehetséggondozásba.

4. A diákokat nem különítették el tehetségterületek szerint: általában, a teljes személyiséget és minden tudományterületet fejlesztettek. Mint láttuk, bölcsészet- és természet-tudományok keveredtek az előadásokon, Wigner Jenő nem pusztán a relativitáselméletet ismertette az önképzőkörben nagy sikerrel hetedikes korában, hanem 1919-ben dicséretet nyert egy Jókai-értekezés megírásáért is.

<sup>4</sup>1913-ban 2299, 1928-ban 2605, 1929-ben 2674 kötetük volt (*Könyvtárjegyzék* 1913: 53; MIKOLA 1929: 64).

## HIVATKOZÁSOK

- Evangelikus énekeskönyv* (2006<sup>11</sup>). Luther, Budapest.
- FALUDY GY. (1987 előtt): magyar nyelvű interjú, hangfelvétele a család tulajdonában.
- FALUDY GY. (1988): *Test és lélek. A világlíra 1400 gyöngyszeme. Faludy György műfordításai.* Magyar Világ, Budapest.
- FALUDY GY. (1992): A latin meg a görög. *Magyar Hírlap*, 1992. márc. 14., Ahogy tetszik II.
- FALUDY GY. (1994): *Jegyzetek a kor margójára.* Magyar Világ, Budapest.
- FALUDY GY. (2006): *A Pokol tornácán.* Alexandra, Budapest.
- FALUDY GY. (2010): *Elfeledett versek. Kötetbe nem sorolt és publikálatlan művek.* Alexandra, Budapest.
- FALUDY-KOVÁCS F. (2007): *Faludy fehéren-feketén. Beszélgetések Faludy Györggyel.* Alexandra, Budapest.
- FORBÁTH L. (1927): Leimdörfer György verseiről = Budapesti Evangélikus Gimnázium. Arany János Önképzőkör. Érdemkönyv, kézirat, Evangélikus Országos Levéltár.
- HITTRICH Ö. (1913): *A budapesti ágostai hitvallású evangélikus főgimnázium első száz esztendőjének története.* Kellner, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1917): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1916/1917.-iki és iskolai évről.* Franklin, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1918): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1917/1918-iki és iskolai évről.* Franklin, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1920): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1918/1919-iki és 1919/1920-iki iskolai évről.* Franklin, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1921): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1920/1921-iki iskolai évről.* Ifj. Kellner Ernő, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1923): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1922/1923-iki iskolai évről.* Ifj. Kellner Ernő, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1924): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1923/24. iskolai évről.* Ifj. Kellner Ernő, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1926): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1925/26. iskolai évről.* Ifj. Kellner Ernő, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1927): *A budapesti ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1926/27. iskolai évről.* Ifj. Kellner Ernő, Budapest.
- HITTRICH Ö. (1928): *A budapesti ág. hitv. ev. gimnázium és a vele kapcsolatos evangélikus internátus értesítője az 1927/28. iskolai évről.* Fébené, Budapest.
- KEMÉNY A. – KOMÁROMI Cs. (2010): „A költészetben mindig él a szép”. Faludy György előkerült diákkori verseiből. *Credo*, 16(1–2), 17–23.
- RENNER J. (1946): *A budapesti evangélikus gimnázium és általános iskola évkönyve az intézet fennállásának 123. évéről. 1945/46.* [k. n.], Budapest.
- 250 diák... (1928): 250 diák és diáklány versenyzett pünkösöd hétfőjén a magyar középiskolák szellemi tornáján. *Az Est*, 1928. május 30., 6.
- KOLLEGA TARSOLY I. (főszerk.) (1998): *Révai Új Lexikona, II.*, Babits, Szekszárd.

- KOLLEGA TARSOLY I. (főszerk.) (2005): *Révai Új Lexikona*, XVI., Babits, Szekszárd.
- Könyvtárjegyzék (1913): *A budapesti ágostai hitvallású evangélikus főgimnázium Arany János Körének betűrendes könyvtárjegyzéke 1913*. Boros, Rákosliget.
- A középiskolai magyar...* (1928): A középiskolai magyar verseny eredménye. *Az Est*, 1928. jún. 10., 3.
- A középiskolai szépirodalmi...* (1928): A középiskolai szépirodalmi verseny eredménye. *Az Est*, 1928. jún. 9., 10.
- MARKÓ L. (2000<sup>2</sup>): *Új Magyar Irodalmi Lexikon*, H–Ö. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MARKÓ L. (2001): *Új Magyar Életrajzi Lexikon*, I., A–Cs. Magyar Könyvklub, Budapest.
- MESTERHÁZY S. (1988): Emlékezés Rempört Elekre. *Evangélikus Élet*, 53(52) 4.
- MIKOLA S. (1929): *A budapesti á. h. evangélikus gimnázium értesítője az 1928–29. iskolai évről*. Fébé, Budapest.
- MIKOLA S. (1930): *A budapesti á. h. evangélikus gimnázium értesítője az 1929/1930-iki iskolai évről*. Ifj. Kellner Ernő, Budapest.
- NAGY S. (főszerk.) (1976): *Pedagógiai Lexikon*. Akadémiai, Budapest.
- RIEDL F. – PINTÉR J. (1925<sup>7</sup>): *Poétika*. Lampel, Budapest.
- RIEDL F. – PINTÉR J. (é. n.<sup>8</sup>): *Retorika*. Lampel, Budapest.
- SCHOLZ L. (2005): *Emlékezzünk a régiekről. Scholz László visszaemlékezése életútjára*. Evangélikus Missziói Központ, Budapest.
- ZLINSZKY A. – PINTÉR J. (1926<sup>2</sup>): *Stilisztika. A középiskolák IV. osztálya számára*. Franklin, Budapest.

**CSISZÁR GÁBOR** irodalomtörténész, földrajz szakos vezetőtanár. Magyar–földrajz–eszperantó szakokon végzett az ELTE-n. 2009-ben irodalomtörténetből doktorált, az MTA köztestületi tagja. Faludy Györgyről több disszertációt és több cikket írt, valamint a költő egy verseskötetét szerkesztette. Ez irányú kutatásait az MTA pedagógus kutatói pályadíjjal honorálta (2008).



# BARTALUS ISTVÁN MUNKÁSSÁGA

## A 19. századi magyar zenetörténeti kutatás és zenepedagógia tükrében

DARAGÓ RITA LAURA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

### ABSZTRAKT

Bartalus István (Bálványosváralja, 1821. november 13 – Budapest, 1899. február 9.) a 19. századi magyar zenepedagógia egyik kiemelkedő alakja, a hazai zenetörténeti kutatás egyik megindítója. Széles körű tudományos képzettsége révén (jogi, bölcsészeti, teológiai tanulmányai mellett zongoraművész, zenepedagógus és népzene kutató) a 19. század második felében kibontakozó, az oktatás teljes szerkezetét átformáló törekvés jeles képviselőjévé vált. Tudományos (zenetörténeti, zenepedagógiai) publikációi 1858-tól folyamatosan jelennek meg. Munkássága által a hazai értelmiségi elit legnagyobbjai között tarthatjuk számon (1867-ben a Kisfaludy Társaság, majd 1875-től a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja). Pályájának egyik vezérvonala a kormányzati szintű, a népoktatás teljes átalakítását célzó törekvésben való részvétel: az 1868. évi 38. törvény – mely hazánk első népoktatási törvénye megjelenését követően Eötvös József miniszter felkérésére az ének tantárgy tervezeteinek kidolgozásában, valamint a tan- és szakkönyvek elkészítésében segédkeztek, s ezzel a hazai ének-zene oktatás egyik megalapozójává, úttörőjévé válik. A tanulmány célja, hogy Bartalus István személyét és munkásságát – társadalomtörténeti kontextusba helyezve – mind tanárként, mind polihisztorként bemutassa és elhelyezze a korszak tudományos szakmai elitjének soraiban. A kutatási módszerek a hazánkban megjelent szakirodalmi források, folyóiratok, cikkek feldolgozásán, a szerző megjelent publikációinak tanulmányozásán, valamint levéltári kutatáson alapszanak. A kutatás a fellelhető források – leíró elemzésen túli – összehasonlító analízisét, a következtetések igazolását és a tézisek bemutatását célozza.

### 1. CSALÁDI HÁTTÉR, TANULMÁNYOK

Bartalus István 1821. november 13-án, Bálványosváralján született. Édesapja református lelkész volt, így családi háttere, identitása egyenes utat jelölt ki számára a Kolozsvári Református Főiskolára, ahol – 20 évesen – jogi, bölcsészeti és teológiai tanulmányokat kezdett. Csakhamar viszont új irányt vett az élete: olthatatlan vágyat kezdett érezni a zene iránt. Egyetemi tanulmányaival párhuzamosan – szinte azonnal – a helyi Konzervatórium növendékei közé is felvételt nyert, és 1841–1845 között elsőként vadászkiáltón kezdett játszani az akkori intézetigazgató, Ruzitska György személyes pártfogoltjaként. Másfél hónapnyi zenetanulás után már az iskolai, majd a színházi zenekarban is játszott.

22 évesen nyílik alkalma megismerkedni a zongorával,<sup>1</sup> s ezt követően egészségével sem törődve folyamatos gyakorlásba kezd. Főiskolai tanárai nem nézték jó szívvel ezt az irányváltást, minden eszközzel igyekeztek Bartalust szándékától eltéríteni. Édesapja kitagadással is megfenyegette, ha nem hagy fel a „czigány mesterség” gyakorlásával, de az ifjú művész kitartott szándéka mellett, és folytatta zenei tanulmányait (Sz. FARKAS 1976: 12–13).

## 2. KAPCSOLAT A ZONGORÁVAL

### 2.1 ELŐADÓ-MŰVÉSZI TEVÉKENYSÉG, ZONGORAPEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁG

Az életrajzi szakirodalom szerint pályakezdőként, 1845–46 között Wesselényi Miklós bárónál vállalt házi tanítást Zsibón, főként azzal a szándékkal, hogy – a nevelőség mellett – a zongorát autodidakta módon folytathassa. Hamarosan viszont be kellett látnia, hogy nem jut annyi ideje a gyakorlásra, mint amennyi szándékából kitelne, így, vállalva inkább a nélkülözést, felhagyott a nevelőséggel. Igen meglepő az adat, miszerint a kései zongoratanulmányokat követően a helyi lapok 1848-ra „Kolozsvár egyik legkeresettebb zongora-tanítója”-ként említik Bartalus nevét. 1851-ben Kolozsvárról Pestre költözik, majd hamarosan, *rövid ideig bár, de megvagázkészülék lósítja álmát: koncertező művészként (mindösszesen 6 évnyi zongoratanulás)* után az ország nagyobb városaiban ad hangversenyeket. A fellépéseit kísérő pozitív sajtóviasszhang ellenére hamarosan abbahagyja a koncertezést. A fennmaradt dokumentumok nem adnak arra magyarázatot, milyen okok állhattak a döntés mögött, feltehetőleg a bizonytalan megélhetés indokolta (Sz. FARKAS 1976: 14–18). Utalások vannak viszont arra vonatkozóan, hogy zongoraleckét továbbra is adott (KERECSENYI 1969: 144).

### 2.2 MEGJELENT ZONGORAPEDAGÓGIAI MUNKÁI

1860-tól folyamatosan jelenteti meg zongoratanításhoz szánt munkáit,<sup>2</sup> valamint ezekhez szánt előszavait, ajánlásait a *Zenészet*i Lapok hasábjain. Zongoraműveinek kiadásakor, technikai gyakorlatainak elkészítésekor nem elvont, teoretikus szándék vezérli: gyakorlataiban saját, zongoratanítóként szerzett tapasztalatainak eredményeit akarta közkinccsé tenni (Sz. FARKAS 1976: 40). Megjelent kötetei nagyrészt népdal-, illetve népies műdal-feldolgozások, esetenként személyeknek történő ajánlással. A szakmai fogadtatásról érdemben a korabeli recenziók nem nyilatkoznak, ugyanígy nem sok információval bírunk a gyakorlati alkalmazás elterjedtségének tekintetében.

1 Sz. Farkas Márta utal rá, hogy az első életrajzíró, Menich Antal Bartalus zongoratanulmányainak kezdetét 22 éves korára (1843) datálja, maga Bartalus viszont egy visszaemlékezésében 1845-öt említ. (Sz. FARKAS 1976: 16)

2 Legfontosabb megjelent zongorapedagógiai munkákat lásd: Függelék

### 3. SZÉPIRODALMI, SZERKESZTŐI TEVÉKENYSÉG

#### 3.1 SZÉPIRODALMI MŰVEK

Bartalus írói tevékenységét egész életpályája során végigkövethetjük. Bár szépirodalmi alkotásaival nem emelkedett a kor nagyjainak élvonalába – feltehetően nem is volt ilyen szándéka –, műveinek értéke abban mérhető, hogy témái, karakterei sok humorral vegyítve hitelesen ábrázolták a korszak sajátos hazai társadalmi helyzetét, a társadalmi rétegek elkülönülését, valamint műveltségbeli hiányosságait. Életpályáját bemutató források szerint nevével elsőként költeményei révén ismerkedhettek meg a kortársak. Még jogászként való tevékenysége éveiben jelent meg első költeménye *A honvéd* címmel 1842-ben a Kolozsváron kiadott *Öröm-dalok* című füzetben, melyet ifj. Teleki József gróf tiszteletére írt (SZINNYEI 1891: I. 627–630). Az alábbiakban Bartalus elbeszélő írásaiból választunk egy példát.

#### *Művészet pongyolában. Egy zeneüldözöttje vallomása*

A *Koszorú* harmadik évfolyamában, négy folytatásban közölt novella könnyed, szellemes, néha csipkelődő hangon rajzol hiteles képet a korabeli zeneoktatás helyzetéről. Ez vidéki földesúr presztízsből vállalt zenekedvelő karakterén keresztül mutatja be a tehetősebb réteg zenéhez való sajátos viszonyát, „pózeit”, álműveltségét, valamint a zenetanítók képzetlenségét (SZERZŐ 1992: 44).

#### 3.2 LAPSZERKESZTŐ TEVÉKENYSÉG

A szakirodalmi adatok szerint Bartalus folyóirat- és lapszerkesztői tevékenysége 1858–1884 között mintegy 27 hírlapra és folyóíratra terjed ki. Igen termékeny publicista-ként tarthatjuk számon: zenei írásai folyamatosan jelennek meg a *Szépirodalmi Közlöny*, a *Budapesti Hírlap*, a *Vasárnapi Újság*, *Hölgyfutár*, *Nefelejts*, *Független Szemle*, *Színházi Látszó*, *Budapesti Szemle* hasábjain.

1860 őszén szinte egy időben indult útjára két nívós folyóirat: a *Zenészet* **Lapok** és a *Szépirodalmi Figyelő*. A *Zenészet* **Lapok** megjelenése a magyar zeneírás történetének jelentős állomása: magyar nyelven, a magyar zene problémáival foglalkozott. Szerkesztője Ábrányi Kornél, szerkesztőbizottsági tagok: Bartalus István, Mosonyi Mihály, Rózsavölgyi Gyula. A cikkeket főként a szerkesztőség tagjai írták. Minden kérdésre választ akartak adni, minden területen irányt kívántak mutatni. Kritikáik a hangversenyélet és a zeneműkiadás napi eseményeit taglalták, sorozataik a hazai zenei műveltség hiányosságait akarták pótolni (SZ. FARKAS 1976: 24–25).

### 3.2.1 Bartalus „ars poeticája” a Zenészeti Lapok hasábjain

Bartalus hittel és nagy reményekkel kezdett munkához. Hangverseny- és zeneműkritikái mellett szót emel egy állandó zenei bibliográfiai gyűjtemény felállításáért. Ahogy Sz. Farkas Márta idézi Bartalus Svatits János zongoraműveiről írt szavait: „Minden szerző, vagy kiadó egy példányt küldhetne kiadott műveiből a múzeumnak és a zenedének, csak így lehetne azokat biztosítani az enyészettől, s egy ily gyűjtemény idővel fontos szolgálatot tenne” – fogalmazza meg véleményét, majd nehezményezi, hogy javaslata egy éven át megvalósulás nélkül maradt (SZ. FARKAS 1976: 27).

Írásainak másik szándéka a zene „magyarságának” őrzése. Éles hangú, gyakran gúnyos írásai kíméletlenül, nagyítóként világitanak rá minden előadásra, megjelent zenedarabra, amely nem felelt meg a magasra emelt elvárásoknak. Előfordult viszont, hogy a valóban értéktelen „fércművek” mellett olyan komponistákat is hasonló modorban bírált, akik inkább bátorítást, buzdítást érdemeltek volna<sup>3</sup> (SZ. FARKAS 1976: 28–32). Más esetben viszont cizelláltabban fogalmaz, és „a jó pedagógus tapintatával” támogatja a Mosonyi Mihály zeneszerző iskolájában tanult ifjú tehetséget, Michalovich Ödönt az éppen megjelenő Faust-nyitányának kapcsán; *Koszorú*-beli recenziójában óva inti az utánzás és az önállótlanúság veszélyeitől, melyet az akkor sztárként ünnevelt Wagner hatása jelentett az ifjú hazai tehetségekre (SZERZŐ 1992: 45).

Bartalus az elsők között emel szót a zeneoktatás ügyének felkarolásáért. *Visszapillantás* című írásában így fogalmaz: „Mind ezen szép álmok valósítása arisztokratáink és nemességünk kötelessége lenne, még pedig a zenei nevelés jó karba helyeztetése: egy nagy országos zenede által, melyben született magyar ajkú ifjak képeztessenek.” (BARTALUS 1860/61: 378). Sokrétű programjának sarkalatos elemeként a magyar zenetudomány megteremtésének igényét is megfogalmazza a *Szerény szózat a magyar tudományos akadémiához* című írásában. Világosan átlátja, hogy az egyes kutatók egymástól elszigetelt munkássága nehezen mozdíthatja elő a zenetudomány presztízsének megteremtését, ezért szorgalmazza a Magyar Tudományos Akadémia sürgető szerepvállalását. (SZ. FARKAS 1976: 37–38).

### 3.2.2 Kapcsolata Arany Jánossal. Munkássága a Szépirodalmi Figyelő munkatársaként

1851-ben, Bartalus egyik koncertkörútja során Nagykőrösön adott zongoraestet, az ezt követő vacsorán találkozott Arany Jánossal, akivel életre szóló barátságot kötött. Sz. Farkas Márta idézése szerint Gyulai Ágost Arany János népdalgyűjteményének előszavában, 1952-ben így fogalmaz:

Mikor Arany János 1860-ban Nagykőrösről Pestre költözött s a Kisfaludy-Társaság igazgatója lett, még ugyanabban az évben novemberben megindította a Szépirodalmi Figyelő c. folyóiratot, s csakhamar maga körül találta

<sup>3</sup> Ezek sorában egyik elhíresült bírálóatának célpontja egy tehetséges ifjú dalkomponista, Simonffy Kálmán *Főispáni köszöntő* című alkotása (SZ. FARKAS 1976: 32).

mindazokat, akik akkor irodalommal és a művészet elméletével is foglalkoztak. Ezek közt volt Bartalus István zeneesztétikus is...Kár, hogy az Arany és Bartalus között bizonyára fönnállott, ha tán nem is nagyon sűrű levelezésből semmi sem maradt fönn... (Sz. FARKAS 1976: 47–49).

Az Aranyhoz fűződő barátsága azonban nagy árat is követelt. 1863 nyarán Wagner Pesten koncertezett. A nagy siker általános lelkesedést, érdeklődést váltott ki a képzetesebb hazai elit körében. Arany kérésének eleget téve Bartalus három részből álló, lelkes cikkben méltatta Wagner érdemeit. A harmadik cikkhez viszont Arany szerkesztői megjegyzést csatolt, melyben megkérdőjelezte, hogy Wagner művészete ténylegesen nagy jövő előtt állna; indoklásként hozva fel, hogy a „szavalati drámával” az opera műfaja nem kelhet versenyre. Az Arany-féle *Koszorú* és Ábrányi Kornél munkatársai között többfordulós, éles hangú vita bontakozott ki, mely a két tábor teljes elhidegüléséhez vezetett. Bartalus nehéz helyzetbe került: nem kerülhette el az állásfoglalást, és bár közvetlenül a vitában nem vett részt, de kiállt Arany mellett, így szakítania kellett a *Zenészet*i Lapok Wagner-párti csoportjával (SZERZŐ 1992: 44).

Ezt követően írásait a *Koszorú* hasábjain olvashatjuk. A publikációk száma némiképp csökken, de stílusa egyre kifinomultabb, igényesebb, nyelvezete magyarosabb, amit Arany hatásának is tulajdonítanak. Ez a fegyelmezett, cizellált fogalmazásmód jelentős mértékben hozzájárult Bartalus tudományos pályafutásának későbbi alakulásához (Sz. FARKAS 1976: 57–59).

## 4. KUTATÓI MUNKÁSSÁG

### 4.1 TUDOMÁNYOS KUTATÁSOK: ZENETÖRTÉNET

Bartalust a hazai zenetörténeti, egyház- és népzenei kutatások egyik úttörőjeként tarthatjuk számon. Kezdeti „szárnypróbálgatásait” főként a kíváncsiság jellemzi: ezen írásai komolyabb kutatói háttérrel még nem tükröznek.

Első zenetörténeti cikksorozata a *Zenészet*i Lapok 1862/63. második évfolyamában jelenik meg *Jelesebb zenetanítóink* címmel: ezek jórészt anekdotákkal színezett, rövid életrajzi ismertetőik. Ugyanitt – a harmadik évfolyamban, Rózsavölgyi Gyula után – átveszi a *Zenetörténeti sorozat* szerkesztését: ezek a szócikkek a görög zenétől a 13. századig *követik nyomon a zenetörténet legjelentősebbnek tartott eseményeit*. Írásai inkább ismeretterjesztő, mint tudományos közlések, információit főképp a német nyelvű zenetörténeti irodalomból szerzi, az önálló következtetéseket mellőzi (Sz. FARKAS 1976: 51–55).

1863-ban a *Koszorú* három részben közli *Troubadourok és jongleur-ök* című zenetörténeti értekezését, melyben szintén elsőként taglalja a trubadúrlíra szerkesztési sajátosságait,

típusait. Arányosan felépített, olvasmányos stílusban közölt tanulmánya a német és a francia szakirodalom ismeretének bizonyítéka<sup>4</sup> (SZ. FARKAS 1976: 59–60).

Az 1864-es esztendő Bartalus pályájának egyik jelentősebb állomása. Ekkor jelenik meg a Csengery Antal által szerkesztett *Budapesti Szemle* hasábjain egy nagyszabású tanulmány, *A magyar zene története*, melyet a folyóirat folytatásokban közölt.

A tanulmány – a kortársak és a jelenkor értékelése szerint egyaránt – korszakalkotó újtásnak minősül. Már nem a minden réteg számára első olvasatra érthető ismeretterjesztő cikksorozat, hanem tudományos igénnyel megalkotott mű, mely a magyar zene történetét dokumentációval, irodalomtörténeti kutatások eredményeivel szándékszik bemutatni. A felhasznált, imponálóan gazdag és színvonalas szakirodalom, a következtetések ma is hiteles bemutatása komoly kutatómunkára engednek következtetni. Bartalus a konzekvenciákat tanulsággá formázva fogalmazza meg, hogy az elvégzett munka még „alig-alig mérhető, az elvégzendő pedig hatalmas”. Ez a felismerés lehetett, amely további munkára ösztönözte: az 1860-as évek második felétől elszánt forráskutatásba és adatközlésbe kezdett (FARKAS 1976: 66–69).<sup>5</sup> A lelkes kutatómunka komoly eredményekre vezetett. 1869-ben jelent meg egy forráskiadványnak szánt, széles körű kutatást összegző munkája, a *Magyar Orpheus*, melyben Bartalus a 18. századnak és a 19. század elejének magyar vagy magyar vonatkozású világi zenéjét mutatja be. A mű bevezetőjében Verseghy Ferenc, Pálóczi Horváth Ádám, Spech János, Fusz János munkásságának méltatását olvashatjuk. Kiemelkedő fejezet Joseph Haydn magyar ihletésű dallamainak jellemzése; Haydn munkásságának ebből az aspektusból való tanulmányozását szintén Bartalus indította el<sup>6</sup> (SZ. FARKAS: 1976: 74–76).

## 4.2 EGYHÁZZENEI KUTATÁSOK

1867-ben Arany János az MTA elnökhelyettesének címzett levélben kérvényezi, hogy Bartalus külföldi egyház- és régizenei kutatásait anyagi támogatásban részesítsék. Célterületként Dél- és Közép-Németország könyvtárait nevezi meg. Közben Bartalus nem tétlenkedett: a hazai források széles körű kutatásaiban elért eredményeit *A magyar egyházak szertartásos énekei a XV–XVII. században* címmel nyújtotta be bírálatra a Magyar Tudományos Akadémiának (1869). Tanulmányában korábban még nem publikált anyagot tárt fel: a Kájoni-féle *Organo Missale*, Náray *Lyra coelestise*, a Geleji Katona- és a Kisdi-féle énekeskönyv, a Szelepcsényi *Cantus Catholici*, a Baththyány-kódex vizsgálatával elsőként

4A *Néptanítók Lapja* 1876. évfolyamában jelenik meg a kezdeti tanulmányok összegzett, kibővített változata, mely a 15. századi németalföldi mesterek munkásságáig tartó zenetörténeti korszakot öleli fel. A cikksorozat 1877-ben könyvként is megjelent, a szerző által Trefort Ágoston miniszternek ajánlva. (KERECSENYI 1969: 154)

5 Zenetörténeti kutatások tárgykörében a továbbiakat lásd alább: Egyéb publicisztika, előadások: munkásság az MTA tagjaként.

6A kiadvány 50 példányban való megjelentetését a Magyar Tudományos Akadémia – Bartalus folyamodványának eleget téve, a Kisfaludy Társaság és Arany pártfogásával – 1870. február 14-én 200 forinttal támogatta.

foglalkozott. A kéziratok és nyomtatványok jelentős részében kutatta a különféle források hasonló dallamainak analógiáját, a variánsképződések útjait. Ezt a munkát nem kifejezetten egyházzene-történeti kutatás céljával végezte. Azt a hipotézisét szándékozott – később igazoltan sikeresen – bizonyítani, hogy a külföldi eredetű egyházi dallamok hatottak a magyar dallamrepertoár kialakulására, továbbá hogy a szertartások énekeire is hatással volt a magyar népi dallamkincs (Sz. FARKAS 1976: 69–74).

Az 1867-ben eltervezett ausztriai tanulmányút az MTA támogatásával 1869. augusztus–szeptemberben valósult meg. Az út folyamán többek között Lilienfeld, Herzogenburg, Mölk, Seitenstetten, Kremsmünster és Göttweig kolostori könyvtárait kereste fel. A kutatási eredményeket *Jelentés a felső-ausztriai kolostoroknak Magyarországot illető kéziratairól és nyomtatványairól* (Budapest, 1870) címmel publikálta. Jelentéséből – időszerűke miatt – nem készített bősegebb analízist, a dokumentumokat katalógusjelleggel, a felkeresett könyvtárak sorrendjében közölte. A *Jelentés második részében* a pannonhalmi könyvtár kéziratainak és nyomtatványainak áttanulmányozásáról kapunk értesítést, melyben legjelentősebb a *korálgyűjtemény* bemutatása. A közel kétezer korált később Bartalus alaposabban kívánta tanulmányozni, de ez a szándéka megvalósulatlan maradt. Taglalja viszont a protestáns korál nemzeti jellegzetességeit, ami szintén kiemelkedőnek bizonyult a további tudományos kutatások szempontjából. Legértékesebb vonatkozása a kutatásnak, hogy a dallamokat nem magyar vonatkozásukban, elszigetelten kívánta tanulmányozni, hanem összevetve a cseh, morva és osztrák vonatkozásokkal, egységes dialektusterület „közkinccseként” tekintett rájuk (Sz. FARKAS 1976: 76–80).

### 4.3 BARTALUS KAPCSOLATA A NÉPZENÉVEL

#### 4.3.1 Első gyűjtemények

Az 1861-ben megjelent *101 magyar népdal* a mai szakmai kritika szemével inkább még csak „dicséretes” gyűjtő szándék: Bartalus olyan átfogó kiadványt szerkesztett, mely komolyabb rendszerezési szándék nélkül közli az összegyűjtött dallamokat (Sz. FARKAS 1976: 93–95). Más irányú érdeklődését mutatja a kevésbé ismert *Finn dalok* című gyűjteménye.<sup>7</sup> A kiadvány kapcsán Mosonyi Mihály keményszavú kritikát fogalmaz meg a *Zenészeti Lapokban*: négy folytatásban megjelent cikkében vitatja a dallamválasztást, a dallamok hitelességét (Sz. FARKAS 1976: 61–62).

#### 4.3.2. Népzenei kutatások. A Magyar Népdalok Egyetemes Gyűjteménye<sup>8</sup>

Bartalus az 1870-es évektől kezdett behatóan foglalkozni a népzenevel. Zenekritikusként, kutatóként és pedagógusként korábbi tevékenysége folyamán is szemben találta magát a tudományos elit köreiből a magyar népzene terén tapasztalt ismerethiánnyal. Mint

<sup>7</sup> Collan – finn népzene-tudós – és Lagi helsingforsi gyűjteménye zongoraátiratban.

<sup>8</sup> A Magyar Népdalok Egyetemes Gyűjteménye 1873–1896 között hét kötetben jelent meg a Kisfaludy Társaság és a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával (Sz. FARKAS 1976: 103–104).

a 19. századi magyar zene nemzeti jellegének kiemelkedő kutató alakja, égető szükségként élte meg annak az ősi népdalkincsünknek a felkutatását, mely gyökerében változtathatná, termékenyíthetné meg a hazai műzenét, és tehetné hitelesen magyarrá. 1871 nyarán indult első népdalgyűjtő körútjára, és a kutatást – az aktuálisan rendelkezésre álló idő függvényében – tizenkét éven keresztül folytatta. A gyűjtőutak pontos dátumaira nincs adat, vélhetően a Paedagogium-beli tanítás szüneteiben valósulhatott meg a kutatás. Mivel a modern hangrögzítés feltételei még nem álltak rendelkezésre, így hallás után kottázta le a dallamokat. A gyűjtemény a saját gyűjtéseken kívül tartalmaz még többek között 19 Arany János-dallamot, valamint Almási Sámuel sárosmagyarberkeszi református lelkész erdélyi gyűjteményéből 166 dalt is közöl. Gyulai Ágost későbbi, elismerő ajánlásában tájékoztat arról, hogy további szerzők is Bartalus segítségére voltak dalaikkal, soraikban Arany László, Lévy József, Mentovich Ferenc, Révész Kálmán, Szabó Samu, valamint a sárospataki főiskola név szerint nem említett tanárai és tanítványai (Sz. FARKAS 1976: 97–102).

A Kisfaludy Társaság részére készített összefoglalójában Bartalus összesen 365 dallamot említ, melyeket első körben gyűjteményben közread. Összegzésében számot ad arról is, hogy ezeket két hónap leforgása alatt Heves, Borsod, Zemplén megyében, Erdélyben, Maros és Udvarhely néhány pontján gyűjtötte. A zárókötet előszavában említi még a Gömör, Nógrád területein végzett gyűjtéseket, valamint az erdélyi székelység népzenéjének tanulmányozását. A népdalokat három kategóriába sorolja: az elsőbe kerülnek a „tisztán népiesek, melyeket félreismerhetetlenül a nép csinált”, a másodikban tárgyalja a „népnél műveltebb körök” dalait, a harmadikban pedig az ismert költők alkotásait. A beszámolóban Bartalus számot ad arról is, funkcionálisan, illetve tartalmilag milyen kategóriákkal találkozott a gyűjtések folyamán. A számára legérdekesebb dallamszövegek közül többet is felsorakoztat, így például *A rossz feleség balladáját* („Gyere haza édesanyám, mert beteg az édesapám”), melyhez rövid szerkezeti elemzést is rögtönöz. A felsorolásban közöl még históriás éneket, „történelmi becsü” Rákóczi-búcsúéneket, említi a feltalált szerelmes, tréfás, gúny-, katona-, tánc-, betyár- és bordalok csoportját, de a gyűjteményben ezeket külön nem csoportosítja. Összegzésképpen felhívja a Kisfaludy Társaság figyelmét arra, hogy mielőtt a dallamok kiadásáról gondoskodnak, célszerű megvárni az egész ország területéről összegyűjtött anyagot, valamint elvégezni a rendszerezés monumentálisnak ígérkező feladatát. Lényeges szegmensenként említi a ritmus-szöveg-dallam kapcsolatának vizsgálatát, valamint a variánsképződés lehetőségeit, követését a különböző dialektusterületek egészében (Sz. FARKAS 1976: 91–116).

#### 4.3.3 Arany János dalai / Petőfi, Amadé és saját költeményeire (1884)

1884-ben reprezentatív kiadványban jelenteti meg – tisztelegsképpen és nagyrabecsülésének jelülül – Arany dalait. A kiadványban így nyilatkozik:

...mikor a 70-es évek folytán népdalokat gyűjtöttem, (Arany) egyszer 100 régi dallamot s ezek szövegét küldte hozzám, melyeket régi emlékei után saját kezűleg hangjegyzett, sőt néhol jegyzetekkel is kísért.



Maga a kiadvány 10 dallamot tartalmaz, melyből kilencet Bartalus saját feldolgozásában közöl, a tizedik dallam harmóniai megformálását Berta Sándornak engedte át (SZ. FARKAS 1976: 144–148).

#### 4.3.4 Bartalus népzenei kutatásainak összegzése

Bartalus népdalgyűjtő tevékenysége mindenképpen kimagasló jelentőségű. Az első között ismerte föl ennek a kutatási területnek igazi létjogosultságát. A kutatás és közlés hiányosságait a népzene tudomány képviselői főképp abban látják, hogy Bartalus valódi adatközlés helyett inkább fordította energiáit zongorakíséretes népdal-kompozíciók közrebocsátására, mely a gyűjtemény hitelessége körül is kérdéseket hagyott nyitva. Hiányosság maradt továbbá a népdal és a népies műdal kategóriájának tényleges különválasztása, valamint a lejegyzések pontossága is megkérdőjelezhető. Szándéka viszont, hogy a magyar népzene kultúrtörténeti szerepét kiemelje az ismeretlenség homályából, a következő generáció szakértő zenészeinek körében nyer majd folytatást. Munkája befejezetlenségével maga is tisztában volt, erről így nyilatkozik: „Ha az egyetemes gyűjtemény fogalmának meg kellene felelnem, úgy még több kötetet lehetne összeállítanom. De miután az erre szükséges időből már kifogytam, a folytatást másokra bízom” (SZ. FARKAS 1976: 114–115). A követők és megvalósítók közt lesz többek között Kiss Áron, Seprődi János, majd Vikár Béla – aki 1886-tól fonográffal rögzített gyűjteményét publikálja –, 1905-től pedig Kodály Zoltán és Bartók Béla kezdi meg a kutatást.

## 5. BARTALUS ISTVÁN, A PEDAGÓGUS

Örvendetes jelenség az, midőn látjuk, hogy a zenének legnépszerűbb, legszebb részét, az éneklést – mely eddig leginkább el volt hanyagolva – az ország csaknem minden részében gondos, műértő kezek kezdik ápolni. Csak így lehet segíteni a bajon, mely legfőképp az éneklésre, de kisebb-nagyobb mérvben a zenészetnek minden más ágára is nehézkedik. Csak így honosíthatjuk meg a valódi zenét, így vethetjük meg alapját nemzeti zenénk egykor leendő virágzásának is, ha mielőtt nagy dolgokhoz kezdenénk, már az előtt a-b-c könyvekről is gondoskodunk, s a zene elemeire tanítjuk nemcsak a vagyonos – többnyire üres divat után kapkodó – osztályt, hanem magát a népet is. (BARTALUS 1860)

### 5.1 TANÁRI PÁLYAFUTÁS

Tanári tapasztalatokat Bartalus tehát elsőként házitanítóként, majd zongoratanárként szerzett, s ezek a gyakorlati ismeretek mindenképp hozzájárultak tanári egyéniségének teljes kialakulásához. Intézményi keretek között 1852-ben kezd el tanítani a Szőnyi-féle

fiú-nevelőintézetben. Az 1851-ben alapított magán-nevelőintézet<sup>9</sup> első igazgatója, Gönczy Pál meghívására érkezik az iskolába, ahol magyar főrangú és középbirtokos családok gyermekei nevelkedtek. A magániskolai nevelői státusz – jellegéből adódóan – a nemesi elit igényei átlátásának eszközét adta Bartalus kezébe, így annál jelentősebb volt a kontraszt, amelyet a népoktatás elmaradottságának terén a későbbiekben tapasztalhatott. Pedagógiai munkásságában akkor történik jelentős változás, amikor Eötvös József közoktatási miniszter megbízására 1869. december 16-án elfoglalja helyét a Magyar Állami Tanítóképző Intézet tanárainak sorában, zenetanárként. A Tanítóképző, a budai „Paedagogium”, mely Gyertyánffy István kiváló oktatószervezői igazgatásának köszönhetően az ország ez idő tájt legnagyobb presztízsű, hierarchikus struktúrában felépített intézménye, lehetőséget biztosított a jövőbeni elemi iskolai tanítók mellett azoknak a már oklevelet szerzett vagy érettségi bizonyítvánnyal rendelkező fiataloknak, akik polgáriskolai tanítói oklevelet kívántak szerezni. A polgári iskolai tanítóképzés öt szakcsoportja a következő részterületeket foglalta magában: nyelv- és történettudományi, mennyiség- és természettudományi, zenészet, ipari és rajzi, torna (KELEMEN 2007: 71–73).

## 5.2 NÉPOKTATÁSI REFORMTÖREKVÉSEK

### 5.2.1 A népoktatás korabeli helyzete

Bartalus tanárként tehát közelről tapasztalhatta a népoktatás és a tanítóképzés elmaradottságát, melynek okait több irányból lehet megközelíteni. Peres Sándor 1890-ben közreadott *A magyar népoktatás ügy fejlődése, 1867–1887.* című könyvében így ír a korabeli oktatás állapotairól:

El kell ismernünk, hogy úgy a kormány, mint a protestánsok szervezetében sok jó volt: tény az is, hogy főpapok, főurak sokat áldoztak a népnevelésügyre, ...a népnevelés mégsem köszönhet sokat e kornak, mert a mellett, hogy a nemzeti érzelem, a hazaszeretet, a magyarság kiirtása és a germanizálás volt cél mindenütt, hova a kormány keze elért, ... és gátlói valának azok a tények, hogy egy-egy tanító 100 sőt több gyermeket is tanított, ... hogy a taneszközök, iskolai felszerelések nagyon csekély mérvben javultak és terjedtek, ... hogy pénz a népoktatásra minél kevesebbet fordított a kormány... végül hogy a tanítók – általában – hivatásuk magaslatán nem állottak, paedagogiai helyes tanításhoz, neveléshez nem értettek.

9 A Szőnyi-féle fiú-magánnevelőintézetet 1851-ben Szőnyi Pál, a korszak egyik pedagógus vezéregyénisége, az MTA levelező tagja alapította. Az intézmény 1859-től Budapesti Református Főgimnáziumként működött egészen az 1952-es államosításig. 1993-ban a Magyar Református Egyház az iskolát újraalapította, ma Lónyai Utcai Református Gimnázium és Kollégium néven működik. (*Református oktatásügy honlapja*)

Bartalus 1872-ben megjelent *Vezérkönyve* előszavában a tanítók zenei képzetlenségét így jellemzi:

Képtelenségnek látszik, hogy tanító és tanuló a képzettségnek ugyanazon a fokán állhassanak, vagy jobban mondva, egyaránt járatlanok legyenek; de tekintsünk népiskoláinkra... Hány olyan néptanítót fogunk találni, kiknek feladatok volna a kótaéneklés tanítása, s a kótabetűkről csak annyi fogalmok, mennyi az iskola küszöbén először belépett iskolás gyermeké...

### 5.2.2 A népoktatási törvény megjelenése és rendelkezései az ének tárgy oktatásáról

Eötvös József második minisztersége idején<sup>10</sup> nyújtotta be reformtervezetét a magyar népiskolai közoktatás tárgyában, melyet az 1868/XXXVIII. törvénycikk emelt jogerőre. E törvény rendelkezik többek között a tankötelezettségről (6–12, ill. 15. éves korig; I/1. §), a szabad iskolaválasztási jogról (I/6–7. §), az iskolaállításra jogosultak köréről (hitfelekezetek, társulatok és egyesek, községek és az állam; II/10. §). Az iskolatípusonként eltérő „köteles” tárgyak sorában megszabták az ének tárgy helyét. A hitfelekezetek fenntartásában működő népiskolák tíz kijelölt tárgyából a kilencedik, az elemi népiskolák 13 tárgyának sorában a 12., a felsőbb népiskolák esetén – külön megszabva a fiú- és leányiskolák tárgyait – fiúk oktatásában a 12/12., leányoknál 9/8., továbbá a polgári iskolák számára kijelölt 18 tárgy között a 17. az ének (*1000 év törvényei*).

Az énektanítás számára előirányzott tervezetet a népoktatási törvény értelmében hozott 1869-es tanterv tartalmazza. A tanterv rendelkezik arról, hogy az 1, 2, 3 tanítós iskolákban az énekórák száma heti 1 óra legyen; az egytanítós iskolákban viszont összevont énekkutatást javasol. Kijelöli továbbá a 6 évfolyam tananyagát is. A célkitűzések megvalósításához – az anyagi és személyi nehézségeken túl – hiányzott a megfelelő módszer, továbbá nem voltak alkalmas tankönyvek. A kor két elismert zenepedagógusa, nevezetesen Szotyori-Nagy József és Bartalus István, ekkor kap felkérést Eötvös József közoktatási minisztertől az ének tantárgy tervezeteinek pontos kidolgozására, továbbá a tan- és oktatói vezérkönyvek elkészítésére (SZABÓ 1989: 28).

### 5.3 A BARTALUS-FÉLE TANTÁRGYTERVEZET A NÉPISKOLAI ÉNEKOKTATÁSBAN

Mi célja van a népiskolai zene, vagy igazi nevén mondva, énektanításnak? Hogy a nép szabatosan tudjon énekelni. De minő eszközök segítségével? Természetesen a kóta ismerete által. Milyen fokú legyen ez az ismeret? Hogy a nép fiai éppen oly önállóan énekeljék a kótákat, mint a rendes nyomtatott és írott betűket. (BARTALUS 1872)

<sup>10</sup> 1867. február 20 – 1881. február 2.

Bartalus úgy vélte, hogy a hazai énektanítási hagyományoknak nem lehet kellő tapasztalata, így a megoldást külföldön kereste. Az általa tanulmányozott, relatív szolmizáción alapuló módszerek sorában találjuk a Rousseau és Pestalozzi elképzelései alapján kidolgozott és Franciaországban ekkortájt sikerrel alkalmazott Galin–Paris–Chevé-féle „számjelzéses” módszert, az Angliában használt Curwen-féle „Tonic Solfa” rendszert, valamint a svájci Weber-metódust. A koncepciók áttekintéséről *Vezérkönyvében* részletes beszámolót közöl, majd az összehasonlítás és értékelés után kijelenti: „Se a szám-, se a betűírást nem pártolom” (SZABÓ 1989: 29). Adaptációja tárgyául végül *Johann Heinroth*, a göttingeni egyetem zeneigazgatójának 1828-ban publikált módszerét választja. A Heinroth-féle koncepció minden téren a legegyszerűbb, legkönnyebben elsajátítható alapok nyújtására törekszik. Ennek érdekében minden dalt C-dúrban és a-mollban, majd a későbbiekben F-, G-dúr, illetve d- és e-mollban közöl, az apróbb ritmikai értékeket tartalmazó dalokat augmentálja, az ütemformákat egy páros, egy páratlanra redukálja. Bartalus a módszert még tovább egyszerűsíti: a teljes 6 osztály dalanyagát C-dúr – a-moll hangnemekben jegyzi le. A miniszteri felkérésnek eleget téve megalkotja *Éneklő ABC* című tankönyvsorozatot, nagyrészt saját művekkel, illetve szövegtelen, létrafokokon lépdelő, etűdgyakorlatokkal. A koncepció későbbi visszhangja szerint a módszer hiányosságai főképp abban összegezhetők, hogy a kottaolvasást előtérbe helyezi ugyan, de a merev, teoretikus gyakorlatok nem élményszerűek. Emellett jellemző továbbá, hogy a tankönyvek jobbra saját kompozíciókra épülnek, a népdal és a műzene szinte teljes egészében hiányzik. „Pedagógiánk nagy kára, hogy Bartalus csak azután ismerte meg a népdalokat, amikor tankönyvei tervezetével (némelyiknek megjelentetésével) már elkészült” – írja Szabó Helga.

Az elkészült tankönyvsorozatok közül mindezen hiányosságok ellenére Bartaluséi kaptak nagyobb támogatást, terjedtek el országsszerte, s ezzel évtizedekre meghatározták a zenei nevelést (SZABÓ 1989: 30–33).

#### 5.4 A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETI ZENEOKTATÁS ELINDÍTÁSA. A ZENETANÁRKÉPZÉS INTÉZMÉNYESÜLÉSE

##### 5.4.1 A népiskolai törvény rendelkezései a tanítóképzés ének-zene oktatási feladatairól

A népiskolai törvény VII. fejezet 81–82. §-a az ország különböző vidékein 20 tanítóképző felállítását rendeli el, továbbá, hogy minden képezdének egy gyakorlóiskolával kell összeköttetésben lennie. A további paragrafusok sorában a tanintézetek gazdasági hátteréről, a tanárok fizetéséről, a képzés időtartamáról (3 év), a köteles tárgyak rendjéről és a vizsgákról is rendelkezés olvasható.

Az ének-zene tárgy helye a kötelező tárgyak rendjében a következőképpen alakul:

- a tanítóképezdék 16 köteles tárgyából a 13. „Ének és zene (különösen hegedű és zongora)”; VII./88. §;
- a tanítónóképezdék 13 tárgyából a 10. az ének; VII./111. § (*1000 év törvényei*).

A tanítóképző intézeti tantervek az ének-zene oktatás terén való jártasság megszerzését magas óraszámmal biztosították. Tóth Gábor utal rá, hogy az első tanterv, mely 1868–77 között volt érvényben, a tanítóképző 93 órájából 14 órát írt elő az ének-zene oktatására. Felmerül viszont a kérdés, hogy milyen előképzettséggel rendelkeztek a képezdei zenetanárok, illetőleg a kormányzat miképpen kívánta biztosítani a megfelelő végzettségű zenetanárok jelenlétét az oktatásban (TÓTH 1994: 96).

#### **5.4.2 Bartalus szerepe az ének-zene tanárképzés intézményesülésében**

Az első időszakban a szaktárgyakat oktató tanárok – így a zenetanárok is – eltérő végzettséggel rendelkeztek. A zenei oktatók magán-zenetanodákban, a Pest-budai Hangszegyesületi Zenedében vagy a Nemzeti Zenedében szereztek jártasságot, de előfordultak kántortanítók is. 1875-től polgári iskolai tanárok is tanítottak éneket. A rendelkezésre álló adatok szerint a zenét oktatók nagy része ebben az időszakban a Paedagogium volt hallgatóinak sorából került ki, ahol a művészeti szakcsoportot Bartalus István vezette, a magas színvonal biztosítékaként pedig – a VKM rendelkezése szerint – miniszteri biztосként Erkel Ferenc és Nikolics Sándor kapott megbízatást. A képzéssel kapcsolatos tervezetek közül a miniszter Gyertyánffy István javaslatát fogadta el, és a tanítóképző intézeti tanárképzést a polgári tanárképzésre építette.<sup>11</sup> Ezeknek az intézményeknek az összekapcsolásával jött létre a Paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola, minta- és gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképezdei tanári tanfolyam (SANDA 2015).

1873-tól a polgári iskolai tanítónők képzését a Tanítóképző Intézet – a későbbi Erzsébet Nőiiskola – végezte, melynek első igazgatónője Zirzen Janka volt (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2002). A tanfolyami keretek között történő képzés egyöntetűségének érdekében a miniszteri rendelet munkaterv készítését írta elő. Zenetanárképzés az egyéves tanfolyam keretében csak a Paedagogiumban folyt az 1887–1897 közötti időszakban (TÓTH 1994: 96–97).

#### **5.4.3 A jövő útja: Az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia**

Újabb képzésbeli változást jelentett az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia, mely 1875-ben nyitotta meg kapuit Liszt Ferenc elnökletével és Erkel Ferenc irányításával. Harrach József, a Zeneakadémia tanára 1892-ben megjelent egyik cikkében felhívta a figyelmet a zenetanárképzés hiányosságaira. Bírálta a különböző konzervatóriumok szakmai színvonalát, elismerte a polgári tanítóképző zenetanárképző tevékenységét, de nehezményezte, hogy a Paedagogium hallgatói a zenét csak mellékesen, más szakcsoportokkal összekapcsolva tanulhatják. Emellett részletesen bemutatja a zeneakadémiai képzés strukturális felépítését, kimagasló színvonalú oktatási rendszerét, és javaslatot tesz arra, hogy a zenetanárképzés jogosultságát a Zeneakadémiához helyezték át. Bartalus nem értett egyet Harrach véleményével, mert úgy látta, a Zeneakadémia művészeket nevel, és nem tanárokat. Harrach válaszában elismerte Bartalus kimagasló

<sup>11</sup> VKM. Trefort Ágoston 28.903/1887. számú rendelete

tevékenységét, de a nagyobb műveltségű zenetanárok képzését mindenképp a zeneakadémián látta megvalósíthatónak (TÓTH 1994). A jövő útja ténylegesen erre vezetett tovább: a VKM 57009/1898. számú rendelete a képzést az Országos Zeneakadémia hatáskörébe utalta (TÓTH 1994: 9).

## 6. BARTALUS SZEREPE A TUDOMÁNYOS ELIT TAGJAKÉNT

Bartalus sokoldalú műveltségét a haza és a szakma iránti mély elkötelezettséggel kamatoztatta. Közéleti szerepvállalásának, aktív szakmai és kutatói tevékenységének elismeréseként 1867-ben nyert felvételt a **Kisfaludy Társaság** rendes tagjainak sorába. Székfoglalójaként *A magyar egyházak zenéje a XVI–XVII. században* címmel írt értekezését 1867. április 24-én olvasta fel<sup>12</sup> (KERECSENYI 1969: 155).

A tudományos kutatások terén felmutatott kimagasló eredményeinek elismeréseképpen pedig a legnagyobb megtiszteltetés akkor érte, amikor 1875. május 26-án a **Magyar Tudományos Akadémia** levelező tagjává választották, a „Nyelv- és Széptudományi Osztály” munkájában vállalhatott aktív szerepet. Székfoglaló beszéde *Művészet és nemzetiség* címen hangzott el az Akadémián 1875. október 18-án és november 15-én.<sup>13</sup> Akadémiai székfoglalójában Bartalust **teljes ars poeticája összefoglalásának szándéka vezette. Hosszú utat tett meg idáig. Zenekritikái, irodalmi munkái, tudományos kutatásai, művészként és pedagógusként szerzett tapasztalatai segítették hozzá, hogy a nemzeti és a kozmopolita zene összevetését, a zene tudományos létjogosultságát a magyar akadémiai elit jeles képviselői előtt is megfogalmazza** (SZ. FARKAS 1976: 119–120).

Kutatói és kiemelkedő pedagógiai szerepvállalása eredményeképpen mindemellett 1875. június 2-tól az **Országos Közoktatási Tanács** Művészeti szakának – Matolay Elek mellett – kinevezett vezetője lesz. Feladataik között szerepel a vonatkozó törvények, rendeletek véleményezése, tantervek és „utasítások” elkészítése, iskolai vizsgálatok ellenőrzése, tankönyvek, taneszközök bírálata, valamint a testületi értekezletek jegyzőkönyveinek, jelentéseinek értékelése (VASS 2007: 20–21).

12 Publikációként megjelent: *A Kisfaludy-Társaság évlapjai*, IV. folyam, 1867/68 – 1869/70. Athenaeum nyomda, Pest, 1870.

13 Nyomtatásban megjelent: *Értekezések az MTA Nyelv- és Széptudományok Osztálya köréből*. 5. köt. 6. Bp., 1876. KOZÁK P. (2013): *Pályakép. Bartalus István*. nevpont.hu. <http://nevpont.hu/view.php?id=2440> (*Letöltés időpontja: 2015. február 4.*)

## 7. EGYÉB PUBLICISZTIKA, ELŐADÁSOK: MUNKÁSSÁG AZ MTA TAGJAKÉNT

MTA-beli kinevezését követően jelent meg Bartalus legfőképpen méltatott és elismert, legnagyobb terjedelmű zenetörténeti összegző munkája *Vázlatok a zene történelméből* címmel, 1877-ben (1889-ben újabb, változatlan kiadásban). Művét két nagy egységre: az ókor és a középkor zenéjére tagolja. A zenetörténet ismertetését teljesen újszerű módon nem az egyiptomi kultúránál kezdi, hanem az „őskor” bemutatásával, főként mondák és hipotézisek bemutatásával. Érdekesség továbbá, hogy a mű felépítése sem országok szerint, hanem átfogóbb jelleggel, stílárius szempontok szerint halad. Ezzel ugyan csökken a közölt adatok mennyisége, kerüli a lexikális közlést, helyette elméleteket mutat be. Jelentős előrelépés volt ez a zenetörténet-írás terén, hiszen Bartalus konkrét zenei anyagokat ismertet – sok helyütt kottapéldákkal illusztrálva –, és ténylegesen a zene alakulásának periódusait mutatja be (SZ. FARKAS 1976: 121–128).

Szintén nevezetes az ugyanebben az évben az MTA-n elhangzott előadása, melynek címe *Emlékezés Mátray Gábor 1. tag felett*. Köztudomású, hogy a magyar zenetörténeti kutatások megindítása – Bartalus mellett – Mátray Gábornak köszönhető. Bartalus méltó módon emlékezik meg pályatársáról, a Magyar Tudományos Akadémia elsőként kinevezett „zenei nagykövetéről”. Mátray munkásságát hitelesen, részletesen mutatja be, nagy tisztelettel és elismeréssel szól sokoldalú műveltségéről, valamint műveinek részletes jegyzékét is ismerteti (SZ. FARKAS 1976: 129–130). 1882. február 20-án és május 1-jén újabb két beszéde hangzik el a MTA-n: az *Adalékok a magyar zene történelméhez*, és az *Újabb adalékok a magyar zene történelméhez*, majd ezt követően az Akadémia kiadványaként nyomtatásban is megjelenik. Az alábbiakban az első előadás tartalmával foglalkozunk részletesebben.

Az *Adalékok a magyar zene történelméhez* két korszak egy-egy jeles, de nem eléggé méltatott zeneszerzőjét mutatja be. Elsőként *Bakfark Bálint* „lantvirtuóz és zeneköltő” személyét és munkásságát ismerteti. Széles körű kutatásainak eredményét dokumentumokkal alátámasztva közli, ezek sorában fejt ki a lant hangszertörténetét, a tabulatúraírás rejtelmét, majd a bécsi és a krakkói gyűjtemény néhány kompozícióját zongoraátiratban publikálja. A második részben Esterházy Pál: *Harmonia Caelestis* című munkájával foglalkozik. Az Esterházy-hercegek művészetkedvelő udvarának bemutatása mellett a jeles udvari muzsikusi, Haydn munkásságát is méltatja (KERECSENYI 1969: 156–157). Figyelmet érdemel az ismeretetés folyamán egy nem mellékes szegmens, melyről Bartalus így nyilatkozik:

A kérdéses művek megjelenésének most csak százhetvenkettedik évében vagyunk s elég szomorú, hogy ily rövid idő alatt teljesen elfeledték... a *Harmonia Caelestis* nyomtalanul eltűnt, könyvtárainkban sem találván menhelyet; s tudtomra az én példányomnak jelenleg még csak egy párja van Nagy-Váradon Bubits apát-kanonok úr birtokában. (BARTALUS 1882: 77)

Bartalus tanulmánya tehát felbecsülhetetlen szolgálatot tett a magyar zenetörténeti kutatásoknak: egy értékes művet mentett meg a teljes elfeledéstől. Mindamellet maga az

analízis szakmai szempontból is kiemelkedő: a kézirat külsejének, tartalmának pontos bemutatása mellett Esterházy zenéjét történelmi keretbe helyezi, valamint a zenei anyag részbeni közlése is megtalálható (Sz. FARKAS 1976: 136–137).

## 8. BARTALUS KÉSEI ALKOTÓI KORSZAKA

1883-ban Bartalus ismét újabb terület bemutatását tűzte ki célul. *A zeneköltészet elemei és műformái* címen – szintén úttörőként – az első magyar formatani munkát bocsátotta közre. A kor igényeinek megfelelően az elemi ismeretektől kezdve vezet be a *zeneelmélet – formatan* alapvető definícióit, és egy tankönyv metodikai igényeinek megfelelően tágítja a kört, melyben különböző zeneművek formatani és esztétikai elemzését is célul tűzi ki (Sz. FARKAS 1976: 142–244). Két évvel később, 1885-ben jelenik meg egy egészen szokatlan gyűjtemény, a *Magyar Zeneköltők Kiállítási Albuma*, mely a kor nagy zongorista-zeneszerzői válogatott darabjait közli. A kötet szerkesztője – s egyben az egyik szerző – Bartalus István volt. A komponisták sorában, az „idősebb nemzedék” képviselői közt találjuk többek között Liszt Ferenc, Heller István, Ábrányi Kornél, Goldmark Károly, Zimay László nevét, a „most delelőket” Siposs Antal, Mihalovich Ödön, Bertha Sándor, gróf Zichy Géza képviselik, a fiatalabb generációt pedig Aggházy Károly, Juhász Aladár, Horváth Attila (Sz. FARKAS 1976: 150–153). Ezt követően már igazán jelentős publikációt nem találunk Bartalus életpályájában. Közleményeinek száma csökken, inkább régebben megjelent gondolatait ismétli, fogalmazza újra. Életének lezáró időszakát elszigetelődés, magány, egészségi problémákkal való küzdelem jellemzi.

## 9. ÖSSZEGZÉS: BARTALUS ISTVÁN A KORTÁRSÁK ÉS A KÖVETŐK SZEMÉVEL

„A magyar zenének eleddig főképp rajongó hívei  
s keserű ellenségei voltak; tudósa csupán egy:  
Bartalus István. S ő is munkásságának  
csak egy részét fordította a magyar zenére.”  
(SEPRŐDI 1904)

A *Budapesti Szemle* hasábjain 1904–1906 között Seprődi János<sup>14</sup> számos cikkében méltatja Bartalus István munkásságát, kiemeli nélkülözhetetlen szerepét a magyar zenetudományi kutatások terén, továbbá hangsúlyozza azon véleményét, hogy nagyobb megbecsülésre lenne méltó. Seprődin kívül viszont számos kiváló kortárs tesz említést, illetve utal Bartalus kutatásaira, így például Szabolcsi Bence, Berzeviczy Albert, Papp Viktor, Szinnyi Ferenc, többek között a már említett *Budapesti Szemle* című folyóiratban. Pedagógiai törekvéseit leghitelesebben – Sz. Farkas Márta idézésében – szintén Seprődi szavaival összegezhetjük:

<sup>14</sup> Seprődi János; 1874. Kibéd – 1923. Kolozsvár. Zenepedagógus, zenetörténész, folklórkutató.



A népiskolai énektanítás rendezésében és fejlesztésében legnagyobb érdeme a múltban Bartalus Istvánnak volt... Első volt, aki a népiskolai énektanításnak nagy fontosságát nevelési, tudományos és nemzeti szempontból felismerte, s írásaival és tankönyveivel igyekezett annak úgy felsőbb, mint az alsóbb körökben híveket szerezni... Sajnos, de ma már egész határozottan meg lehet állapítani, hogy Bartalus jószándékú törekvéseinek alig lett valami látható eredménye. Ha mindent összeveszünk is, alig több annál az általános benyomásnál, hogy a népiskolai énektanítást nem lehet, nem szabad tovább akkori nyomorúságos helyzetében hagyni. A legfőbb ok... abban van, hogy megelőzte a maga korát, vagy helyesebben: rendszerével nem a maga idején lépett fel. (Sz. FARKAS 1976: 85–90)

Polihisztorsága a kor követelménye volt – polihisztorságának következménye pedig a közvetlen utókor sok vonatkozásban elítélő véleménye, elutasító magatartása. Ma már világosabban rajzolódik meg Bartalus István portréja: művelt, sokrétűen képzett muzsikus, töretlen lelkesedésű pedagógus, szenvedélyes hangú kritikus, fáradhatatlan népdalkutató s kiváló zenetudós volt. (Sz. FARKAS 1976: 9–10)

Bartalus pedagógiai céljainak, törekvéseinek közvetlen továbbörökítője kiváló tanítványa, Sztankó Béla; a célok jövőbeni megvalósulásának letéteményese Kodály Zoltán és követői lesznek.

## HIVATKOZÁSOK

- 1000 év törvényei*. Digitális archívum. <http://www.1000ev.hu> (*Letöltés ideje: 2014. október 1.*)
- A Pallas nagy lexikona* (1893): *Bartalus I.* II. kötet; 687–688. [sz. n.] (1893): *Bartalus I.* (szócikk) In: GERŐ L. – BOKOR J. (szerk.): *A Pallas nagy lexikona*. II. kötet. Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 687–688.
- BARTALUS I. (1860): Egri Ének-káté: Elemi iskolák s minden kezdő számára. Kiadták Zsaskovszky Ferenc és Endre – kritika. *Zenészet* *Lapok*, 1(1), 123–125.
- BARTALUS I. (1861): Visszapillantás. In: ÁBRÁNYI K. (szerk.): *Zenészet* *Lapok*, 1(44–48), 377–379.
- BARTALUS I. (1872): *Jelentés a magyar népdallamok gyűjtéséről*. *A Kisfaludy-Társaság évkönyve*. VII. kötet. 196–211.
- BARTALUS I. (1882): *Adalékok a magyar zene történelméhez*. MTA Könyvkiadó Hivatala, Budapest. 77.
- GALAMBOS F (é. n.): *Arany János folyóiratai, írói és írásai*. OSZK, kézirat.
- KELEMEN E. (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítószeg 19–20. századi történetéből. *Iskolakultúra-könyvek* 32. Iskolakultúra, Pécs. 71–77.
- KERECSENYI L. (1969): Bartalus István. In: BÉKÉSI L. – MAGYARFALVI L. (szerk.): *A Budapesti Tanítóképző Intézet 100 éve, 1869 – 1969*. Budapest. 143–175.

- KOZÁK P. (2013): *Pályakép. Bartalus István*. <http://nevpont.hu/view.php?id=2440> (Letöltés ideje: 2015. február 4.)
- [sz. n.] (1967): *Bartalus I.* (szócikk) In: KENYERES Á. (szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 127–128.
- [sz. n.] (1977): *Bartalus I.* (szócikk) In: ORTUTAY Gy. (szerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 230.
- MENICH A. (1886): Bartalus István életrajza. In: ORBÓK M. (szerk.): *Paedagogiai Plutarch I.*, Heckenast G. utóda, Pozsony.
- MÉSZÁROS I. – NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B. (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest. 359.
- PERES S. (1890): *A magyar népoktatás ügy fejlődése. 1867–1887*. Hornyánszy Viktor Könyvnyomdája, Budapest.
- [sz. n.] (1911): *Bartalus I.* (szócikk) In: RÉVAY M. J. (szerk.): *Révai nagy lexikona*. II. kötet. Révai, Budapest. 652.
- Református oktatásügy honlapja*. <http://oktatas.reformatus.hu/index.php?ax=view&cid=49> (Letöltés ideje: 2014. október 31.)
- SANDA I. D. (2015): Trefort Ágoston munkássága – Különös tekintettel a szakképzés megújításában játszott szerepére. In: TÓTH Z. (szerk.): *Új kutatások a Neveléstudományokban – 2014. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- SEPRÓDI J. (1904): A magyar zene elméletéről. *Budapesti Szemle*, 118(328–330), 119–127. [http://adtplus.arcanum.hu/hu/view/BudapestiSzemle\\_1904\\_118/?pg=0&zoom=h&layout=s](http://adtplus.arcanum.hu/hu/view/BudapestiSzemle_1904_118/?pg=0&zoom=h&layout=s) (Letöltés ideje: 2015. március 12.)
- SZ. FARKAS M. (1976): *Bartalus István. A múlt magyar tudósai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZABÓ H. (1989): *A magyar énektanítás kálváriája*. MTA Sokszorosító, Budapest.
- SZERZŐ K. (1992): Egy zenebölcs arany lapjainál: Bartalus István. *Irodalomismeret*, 3(1), 43–46.
- SZINNYEI J. (1891): Bartalus István. In: KOLLIN F. (szerk.): *Magyar írók élete és munkái I–XIV*. I. kötet; 627–630. Magyar Könyvkiadók Egyesülete, Veszprém.
- 1890 előtt élt magyar akadémikusokról írt megemlékezések*. Szőnyi Pál. (é. n.) <http://akademikusok.tudomanytortenet.hu/?page=1&sub=6&cid=196> (Letöltés ideje: 2014. október 31.)
- TÓTH G. (1994): A tanítóképző intézeti zenetanárok képzése (1908–1948). *Magyar Pedagógia*, 94(1–2), sz. 95–111.
- VASS V. (2007): *Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században – mai tanulságokkal*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa.

**DARAGÓ RITA LAURA** zenepedagógus, a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen végzett 2002-ben középiskolai ének-zene tanár, zeneelmélet-tanár, karvezetés és egyházzene szakon. 2005–2007 között a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen szerzett közoktatási vezetői és szakvizsgázott pedagógus végzettséget. 2008 óta az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Jelenlegi munkahelye: Hórvölgye Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, beosztás: intézményvezető.

## FÜGGELÉK

### **Bartalus István publikált munkássága**

#### **Legfontosabb megjelent zongorapedagógiai munkák, gyűjtemények**

Módszer a zongora helyes játszására (ujj-gyakorlatokkal). Pest, 1860.

60 előkészítő zongora gyakorlat. Bevezetésül minden zongora iskolához, különösen Czerny Károly Wiener Lehrmeisteréhez. Pest, 1861.

Zongoratan. Pest, 1862.

Gyermek Dalhon I–III. (népdal és népies műdal feldolgozások négy kézre „Kovács Sebestény Juliskának és Aladárnak”). Pest, 1861.

Technikai gyakorlatok a zongorajátszás magasabb fokú fejlesztésére (217 gyakorlat). Pest, 1887. Rózsavölgyi és tsa.

Bevezetés a zongora és orgona játszásába. Buda, 1871.

Gyermek-lant; I–II. Növendék zongoratanulók számára. „Kiss Janka kisasszonynak”. Pest, 1872. Rózsavölgyi és tsa.

Kis művész; 2 füzet. Ismert magyar dalok gyűjteménye. Bp., 1896. Rózsavölgyi és tsa.

Magyar Zeneköltők Kiállítási Albuma. Bp., 1885.

#### **Pedagógiai publikációk, tankönyvek**

Zeneelméleti könyvek:

Zene-katé Lobe után. Pest, 1863. Lampel Róbert.

Henrik Wohlfart: Elemi összhangzat s számjelzéstán c. művének fordítása és megjelentetése. (1867, bőv.: 1880)

A zeneköltészet elemei és műformái. Budapest, 1883.

Ének tan- és vezérkönyvek:

Éneklő ABC népiskolák számára, I–VI. évfolyam (1873–1904 között számos kiadásban) Budapest, Magyar Kir. VKM

Ének-tanító Vezérkönyv népiskolai tanítók számára, I–VI. évfolyam. (1874–1904 között több kiadásban.) Budapest, Magyar Kir. VKM

Magyar énekiskola, hat évfolyamban: polgári iskolák számára (1890). Budapest, Méhner.

#### **Szépirodalmi művek:**

Első verse:

A honvéd (ifj. Teleki József gróf tiszteletére); (Kolozsvár, 1842. *Öröm-dalok* füzet)

Regények, elbeszélések, novellák:

Egy bukott zenész élete (1859. *Hölgyfutár*; 1884. Esztergom, *Mulattató Zsebkönyvtár* 27–28. sz.)

Két dudás egy csárdában (1860. *Hölgyfutár*; 1865. Magyar Eredeti Regénytár 10. kötet)

A kávénénikék. „Víg regény” (1866. Fővárosi Lapok)

A féltudósok. „Humoros regény”. (Bp., 1882.)

- A csudagyermek (1859.)  
 Ganefka úr tíz forintos zeneleczkéi (1860.)  
 Egy zenebölcs életéből (*Szépirodalmi Figyelő*, 1861–62. II/1. folytatásokban közölve)  
 Művészet pongyolában. Egy zeneüldözöttje vallomásai. (*Koszorú*, 1865. III/1. négy folytatásban közölve)  
 A kakasdi dalárda. „Tréfás beszély” (1866.)  
 A feloldatlan hetes hangzat (1867.)  
 A madarak zeneművelő társulata. Történelmi bohózat (1884.)  
 Az 1002-ik éj. „Fantáztikus elbeszélés” (1885.)  
 Káró király. Történelmi beszély Hajdn József életéből (1874.)  
 Angyalföldi Sára (1887.)  
 Egy tanképesítés (1878.)  
 A Sférák harmóniája (1862.)  
 Tehát, vagy, cigány-jubileum. Vígjáték egy felvonásban (1888.)  
 Karácsonyi ajándék (1889.)  
 Igazság és hazugság. Apokrifus beszély (1890.)

### Zenetörténeti munkák:

Világi zene:

- Troubadourok és jongleur-ök (zenetörténeti értekezés három részben). *Koszorú*, 1863. I/2.  
 Zenetörténeti sorozat (a görög zenétől a XIII. századig). *Zenészeti Lapok*, 1862/63. 3. évf.  
 A magyar zene története. 1864. *Budapesti Szemle*, 19/62–63; 20/66–67  
 Magyar Orpheus (Bp. 1869.)  
 Az ó- és középkori zenetörténelem vázlata (Bp. 1877.)

Egyházzene:

- Magyar egyházak szertartásos énekei a XVI. és XVII. században (Pest, 1869.)  
 Jelentés a felső-ausztriai kolostoroknak Magyarországot illető kéziratairól és nyomtatványairól (Bp, 1870.)  
 Népzenei gyűjtemények, írások:  
 101 magyar népdal (Bp, 1861.)  
 Finn dalok (Collan K. és Lagi R. helsingforsi gyűjteménye dallamaiból. Pest, 1864.)  
 A Magyar Népdalok Egyetemes Gyűjteménye (1873–1896 között hét kötetben jelent meg a Kisfaludy Társaság és a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával)  
 Jelentés a magyar népdallamok gyűjtéséről. (A Kisfaludy-Társaság évlapjai. VII. kötet, 1872. 196–211.)  
 Arany János dalai (Petőfi, Amadé és saját költeményeire, Bp. 1884.)

### Székfoglaló beszédek, MTA-előadások:

- A magyar egyházak zenéje a XVI–XVII. században. (Székfoglaló beszéd a Kisfaludy Társaság tagjaként. Publikációként megjelent: A Kisfaludy-Társaság évlapjai, IV. folyam, 1867/68 – 1869/70. Athenaeum nyomda, Pest, 1870.)

Művészet és nemzetiség. (Székfoglaló beszéd a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjaként. Nyomtatásban megjelent: Értekezések az MTA Nyelv- és Széptudományok Osztálya köréből. 5. köt. 6. Bp.)

Vázlatok a zene történelméből (MTA, 1877.)

Emlékbeszéd Mátray Gábor 1. tag felett (MTA, 1877.)

Adalékok a magyar zene történelméhez (MTA, 1882. febr. 20.)

Újabb adalékok a magyar zene történelméhez (MTA, 1882. május 1.)

**Folyóiratokban megjelent egyéb tanulmányok (válogatás):**

Szerény szózat a magyar tudományos Akadémiához (*Zenészeti Lapok*, 1981. 32–44. sz.)

Visszapillantás (*Zenészeti Lapok*, 1861. 44-48. sz.)

Jelesebb zenetanítóink c. rovat, *Zenészeti Lapok*, 1862/63. 2. évf.

A zene története (*Zenészeti Lapok*, 1862.)

A magyar zene története (*Budapesti Szemle*, 1864. 19–20. sz.)

A cigány és viszonya a zenéhez (*Budapesti Szemle*, 1865. III. 8–9, IV. 11.)

Újabb zeneköltészetünk (*Budapesti Közlöny*, 1867.)

A magyar zene és a cigányok (*Budapesti Szemle*, 1879. 37. sz.)

Népdalaink s a szakférfiak (*Budapesti Közlöny*, 1883.)

A magyar palotás zene és a népdalok (Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képen. Magyarország I. Bp. 1888. 363–386.)

Az egyházi zene (Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képen. Magyarország I. Bp. 1893. 379, 391.)

# A TUDÓS TANÁR SZEREPÉNEK MEGFORMÁLÓDÁSA A MAGYAR OKTATÁSÜGYBEN<sup>1</sup>

A magyar középiskolai tanárképzés fejlődésének történeti áttekintése

GARAI IMRE

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

## ABSZTRAKT

Előadásomban a magyar középiskolai tanári szakma fejlődését tekintem át, különös hangsúlyt helyezve az 1867–1949 közötti időszakra. A nemzetállam kialakítási kísérleteivel párhuzamosan kezdődött el az oktatásügy modernizációja hazánkban is, amelyben kulcsszerepet játszott az első vallás- és közoktatásügyi miniszter, Eötvös József, valamint fia, Eötvös Loránd. A közép-kelet-európai térség regionális sajátosságai miatt az állam egyes területein, így az oktatásügyben is a modernizáció bizonyos nyugat-európai mintákat követett, ezek azonban nem vegetiszta formákban jelentek meg, hanem egy-egy rendelkezésre álló külföldi minta egyes elemeit emelte át az oktatáspolitikai elit a magyar viszonyokra. Hazai neveléstörténeti szakirodalmunkban evidenciaként hat az a tény, hogy középiskolai tanárképzésünk fejlődését jobbra a német területekről átvett minták határozták meg. Azonban a 19. század második felében a „tudós tanár” koncepció érvényre juttatásához Eötvös Loránd egy francia mintára alapított internátust használt fel, amelynek létrehozásával egyidejűleg a tanárképzési intézményrendszert is jelentős mértékben átalakította 1895–1899 között. A Báro Eötvös József Collegium nem csupán tudományos képzettségű tanárokat biztosított a magyar közoktatás számára, de képzési céljának módosulásával a tudományos utánpótlásban is jelentékeny eredményeket mutatott fel számos tudományterületen. A 20. század első éveire kialakult, négy alappilléren nyugvó intézményi struktúrát vette át – némi módosítással – máig egyetlen önálló középiskolai tanárképzési törvényünk, az 1924: XXVII. törvénycikk, amely egészen 1949 januárjáig meghatározta a tanárképzést. A magyar középiskolai tanárképzés történeti áttekintése nem érdektelen jelenkori oktatáspolitikai szempontból sem, hiszen a 2011: CCIV. törvény nyomán létrehozott tanárképző intézetek (központok) az 1949 előtti rendszer egyik meghatározó elemét alkották. Prezentációm a középiskolai tanárképzésben történetileg betöltött szerepükre is rá kíván világítani.

Hazánkban, miként Európa más államaiban is, a középiskolai tanárság önálló foglalkozássá, hivatássá válása szorososan kapcsolódott a modern nemzetállam kialakulásának folyamatához. A kontinentális egyetemi modellek (francia, német) gyakoroltak jelentős hatást a magyar egyetemek fejlődésére, így a tanárképzés ügyére is a 18–19. század folyamán.

---

<sup>1</sup> Az ELTE Tanárképző Központjának honlapján olvasható *A magyar középiskolai tanárképzés fejlődésének történeti áttekintése 1777–1949* című dolgozat, amely e tanulmány szerkesztett, rövidített másodközlése. L.: [http://tkk.elte.hu/?page\\_id=1030](http://tkk.elte.hu/?page_id=1030) (Letöltési idő: 2014. december 12. 15:54.)

A felvilágosult államhatalom elsősorban porosz hatásra az oktatásügy részeként a tanárképzést is szabályozta. A jezsuita rend 1773-as felosztatását követően Gerhard van Swieten javaslatára Mária Terézia (1740–1780) állami felügyelet alá helyezte az ekkor még Nagyszombatban, néhány évvel később már Budán működő egyetemet (NÉMETH 2005: 104). Az egyetemi reform eredményeként kezdődött el a tanárképzés kereteinek kialakítása is: 1773 novemberében folyamán megindultak az első *repetens kollégium* létrehozására irányuló előkészületi munkálatok azzal a céllal, hogy a tanárjelöltek számára kétéves képzés keretében biztosítsa az egyetem filozófiai karán elsajátított tananyagok átismétlését a szintén ebben az időszakban megreformált gimnáziumok tanulmányi szempontjainak alárendelve (LADÁNYI 2008: 9). Az 1775-ben létrejövő kollégium világi és egyházi tanárjelöltek számára egyaránt biztosított ösztöndíjat, egyúttal a képzés végéhez kapcsolódó vizsgák teljesítését mindannyiuk számára kötelezővé tette (NÉMETH 2004: 484–485; NÉMETH 2012: 31).

Az 1777-ben kiadott *I. Ratio Educationis*, amely az oktatásügy első átfogó állami szabályozását tartalmazta, lényegében ezt a rendszert hagyta jóvá: a hallei, illetve göttingeni egyetemek mintájára bevezette a *Seminarium Magistratumot*, illetve a *Collegium Repetentiumot*, a tanári állások betöltésére pedig nyilvános pályázatot írt elő (LADÁNYI 2008: 9). A tanárképzést tehát az egyetem keretei közé helyezte az uralkodói rendelet (NÉMETH 2004: 484). Ebben az időszakban az udvar oktatási kérdésekkel foglalkozó testületeinek tagjai éles vitákat folytattak egymással a „régí rend”, azaz a felekezetek pozícióinak visszaszorítására, valamint az osztálytanárság megszüntetésére, illetve a szaktanári rendszer bevezetésére vonatkozóan, amely elősegítette volna a szaktudományok elkülönülését (UGRAI 2010: 46–47).

II. József (1780–1790) uralkodásának időszakában alakultak ki a Habsburg-birodalom főbb egyetemi központjai (Bécs, Prága, Lemberg és Pest),<sup>2</sup> a kisebb jezsuita egyetemeket (Graz, Innsbruck, Olmütz) pedig líceumokká fokozta le az uralkodó (NÉMETH 2005: 107). Szerepük fontos lett volna a krónikus tanárihiány enyhítésében, amelyet több tényező idézett elő: a jezsuita rend felosztatása, visszaszorulásuk a tanárképzésből, a világi tanárok alacsony létszáma, valamint a paptanárok magas pályaelhagyási rátája magasabb egyházi stallumok elnyerésekor (UGRAI 2010: 45).

Az 1806-os oktatási reformok, amelyek a franciák ellen vívott háború súlyos veszteségei és az 1805. december 26-i megalázó pozsonyi béke nyomán elindított államreformok részét képezték, ellentmondásos változásokat eredményeztek a tanárképzés területén. I. Ferenc (1792–1835) 1806-ban reformálta meg az egyetemek és a líceumok filozófiai képzését, előbbieket tanulmányi idejét három, utóbbiakét pedig két évben állapítva meg, illetve egyetemi tanulmányokat előkészítő szerepet szánva számukra. A szintén 1806 folyamán kiadott *II. Ratio Educationis* ugyan részletesen szabályozta a tanári állások betöltéséhez szükséges tanárképesítő vizsgát, de amíg a felsőoktatás-politika a 18. század végéig az egyházak tanárképzési jogának korlátozása irányába mutatott, addig a *II. Ratio* egy konzervatív fordulatot eredményezve ezeket a törekvéseket felszámolta, és a felekezetek

<sup>2</sup> 1784-ben Budáról Pestre költözött az egyetem (NÉMETH 2005: 109).

tanárjelöltjeit a világiak számára kötelező vizsga alól felmentette (NÉMETH 2004: 485; NÉMETH 2012: 31). Ezt a konzervatív visszarendeződést erősítette, hogy a Franz Innozenz Lang által bevezetett gimnáziumi szaktanári rendszer 1815-re megszűnt (UGRAI 2010: 46).

Az 1825–1827-es és az 1832–1836-os reformországgyűlések alkalmával is foglalkoztak a tanárképzés megreformálásával, azonban előrelépés nem történt, mivel az uralkodó nem mutatkozott hajlandónak a reformtervek elfogadására (LADÁNYI 2008: 10). Az 1848. március 15-i polgári forradalmat követően a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élére kerülő, Eötvös József által beterveztett 1848: XIX., illetve 1848: XX. törvények elfogadása fontos változásokat eredményezett az oktatásügy területén. Előbbi, amely *A magyar egyetemről* címet viselte, a pesti egyetemet a kultusztárca irányítása alá vonta, bevezette a tanszabadságot, s lehetővé tette, hogy „a rendes tanárokon kívül más jeles egyének is”<sup>3</sup> oktassanak a minisztérium által meghatározott feltételek mellett. A kultusztárca ezzel lényegében a hagyományos módon kiválasztott tudósgárdával szemben kívánt versenyhelyzetet teremteni (BÍRÓ 1990: 7). Az állam által garantált autonómia, a tantárgyak és az oktatók megválasztásának szabadsága egyértelműen a humboldti kutatóegyetemi modell átvételének kísérletére utal, amelynek kialakulását a 19. század első évtizedének végére a *neohumanizmus* eszméje segítette elő (JEISMANN 1999: 64). Utóbbi, *A vallás dol-gában* című törvény pedig a bevett felekezetek viszonyosságának megállapításával, a római katolikus egyház pozícióinak visszaszorításával megteremtette a közoktatás rendszerének átalakítási lehetőségét (KELEMEN 2002: 88–89; FELKAI 1979: 72–73). Eötvös *A magyar egyetem alapszabályai* című tervezetében egy hároméves képzést nyújtó tanárképző intézet létrehozásának gondolatát is felvetette a pesti egyetem bölcsészka mellett, amellyel kapcsolatban megjegyezte, hogy a tanárjelöltekkel szemben következetes szelekciót kell érvényesíteni (LADÁNYI 2008: 10). Nem csupán az oktatásüggyel kapcsolatos törvények vagy jogszabálytervezetek jelezték, hogy a pedagógusi pályák elindulhatnak állami ösztönzés révén az önálló foglalkozássá válás útján, hanem a választójogi törvény is. Az 1848: V., Az országgyűlési követeknek népképviselőt alapján választásáról szóló törvény a választójogot vagyoni vagy foglalkozási feltételekhez, a választhatóságot pedig magyar nyelvtudáshoz kötötte. A jogalkotó a törvény 2. § d) pontjában jövedelemre való tekintet nélkül a mérnökök, sebészek, tudósok, művészek, gyógyszerészek, lelkészek, jegyzők mellett az iskolatanítók és a tanárok számára is választójogot adott.<sup>4</sup> Noha ebben az időszakban a pedagógusi pályák még nem rendelkeztek önálló kvalifikációs útvonallal, amelyet állami képesítő bizonyítvány legitimált volna, mégis választójoguk révén jelentékeny mértékű társadalmi presztízsből részesültek gyakorlóik.

Az 1849-es orosz katonai intervenció nyomán sikertelen nemzeti függetlenségi harc nem akadályozta meg, hogy a polgári átalakulás megtörténjen. Számos területen, így az oktatásügyben is a neoabszolutista államhatalom teljesítette ki ezeket a folyamatokat (KÖVÉR 2006: 30). Ebben az időszakban bontakozott ki és erősödött fel a középiskolai

3 1848: XIX. tc. 2. §

4 1848: V. tc. 2. § d)



tanárság professzionalizációja, amelynek következményeként az állam által megszervezett, illetve saját kvalifikációs útvonallal és képesítő bizonyítvánnyal garantált önálló foglalkozássá vált, aminek eredményeként eltávolodott a teológusi pályától, valamint levált róla a tanítói foglalkozás (NÉMETH 2007: 11–12; KELLER 2010: 17).<sup>5</sup>

Leo von Thun-Hohenstein reformjai nyomán alapvetően megváltozott a magyar köz- és felsőoktatás szerkezete és a tanárképzés helyzete. Az 1849-ben kiadott *Organisationsentwurf* létrehozta az egységes nyolcosztályos, érettségivel záruló középiskolát, illetve a hatosztályos reálgimnáziumot (NÉMETH 2009: 285–286). A 6798/1849. (IX. 30.) számú császári vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet a pesti egyetem új szervezeti szabályzatát tartalmazta, amelynek értelmében az intézmény állami felügyelet alá került, egyben megteremtette a tanszabadság bevezetésével az 1810-es neohumanista eredetű humboldti reformok kibontakozásának kereteit (BÍRÓ 1990: 7). A reform eredményeként az 1850/1851. tanévtől a bölcsészkar kiemelkedett addigi előkészítő funkciójából, és önálló fakultássá vált. 1856-ban került bevezetésre a középiskolai tanárképesítő vizsga, amelyet érettségi bizonyítvány és hároméves filozófiai kari tanulmányok igazolását követően klasszika-filológia, történelem–földrajz, illetve matematika–fizika szakcsoportokból lehetett teljesíteni (NÉMETH 2004: 486). A vizsga abszolválására 1862-ig csak Lajtán túli birodalmi városokban nyílt mód, ezt követően a politikai légkör enyhülésével Pesten is létrejöttek külön-külön gimnáziumi és reáliskolai tanárvizsgáló bizottságok, amelyek 1875-ben egyesültek (NÉMETH 2005: 212–213). A modern közoktatási rendszer kialakulásának folyamatában jelentős kihívást jelentett, hogy a képesítő vizsgák bevezetésével megemelkedett a kvalifikációs színvonal. Ez a professziók fejlődésének korai időszakára jellemző elem, amelynek keretében a formálódó szakmát gyakorlók számát a túlkínálat elkerülése végett a képzési színvonal emelésével csökkentik a foglalkozás gyakorlóit vagy a képzési rendszert felügyelő felettes hatóságok (JEISMANN 1999: 62). Magyarországon az államhatalom által kialakított középiskolai tanári foglalkozás miatt az oktatásügy korábbi kizárólagos szereplői, az egyházi felekezetek nehéz helyzetbe kerültek. A képesítő vizsgához kötött tanári foglalkozás miatt az 1860-as évek első feléig jelentős tanárhiány állt elő, amely a politikai enyhülést követő időszakban a felekezeti autonómia ismételt visszaállításával enyhült valamelyest (KELLER 2010: 72–75).<sup>6</sup>

A kiegyezési törvény 1867. július 28-i szentesítése elindította a modern magyar nemzetállam megteremtésének újabb kísérletét, amely a magyarság történetében egy példátlanul jelentős társadalmi és gazdasági átrendeződéssel, fejlődéssel járt együtt. A modernizációs folyamatok során a magyar középiskolai tanárképzés is jelentős változásokon esett át. Az ismételten a kultusztárca élére kerülő Eötvös József elfogadtatta a törvényhozással az

<sup>5</sup> A szakmai tudástartalmak kialakulásáról lásd: NÉMETH 2012.

<sup>6</sup> Az *Organisationsentwurf* bevezetésére és a modern közoktatási rendszer létrehozására egy válságperiódust követően került sor. Az 1848/1849-es forradalom alapjaiban rázta meg a birodalmat, így nem véletlen, hogy a neoabszolutizmus időszakában Bécs állam- és társadalmi reformokkal kísérletezett, amelyeknek egyik elemét jelentette az oktatásügy átalakítása is. A porosz mintát követő átalakítási kísérlet kései bevezetése a neohumanizmus protestáns szellemi gyökereivel magyarázható. Épp emiatt már a bevezetését követő évben, 1850-ben a katolikus klérus heves tiltakozását váltotta ki a reform (NÉMETH 2012: 53).

1868: XXXVIII. törvényt (*A népiskolai közoktatás tárgyában*), amelynek eredményeként létrejött az állam által felügyelt elemi iskoláztatás. A jogalkotó a tanítóképzés kérdéséről is rendelkezett, így a tanítói és a középiskolai tanári professzió elvált egymástól (NÉMETH 2012: 58). A szétválási folyamat az intézményrendszerben is tetten érhető, hiszen kultuszminiszterségének végén, 1870-ben hozta létre a Középiskolai Tanárképző Intézetet, amely az egyetemtől függetlenül működött, tagsága nem volt kötelező. A pedagógia szakosztály és az intézethez kapcsolódó gyakorló főgimnázium csak Eötvös halála után kezdte meg működését Kármán Mór szervezőmunkájának köszönhetően (NÉMETH 2009: 287). Működésének első évében a pesti tudományegyetem bölcsészeti karának hallgatói közül 30 tagot vettek fel egy felvételi eljárás keretében. A jelöltek legfeljebb két évig folytathattak tanulmányokat, amelyeket évi 400 forintos ösztöndíjjal támogatott az állam. A hallgatóknak legalább heti 15 órát kellett venniük szakosztályukhoz kapcsolódó órákból, valamint pedagógiai gyakorlatokból, illetve félévente több értekezést kellett készíteniük, amelyeket a tanári kar és társaik előtt kellett megvédeniük (KELLER 2010: 151–152).

A tanárképző intézet már működésének korai időszakában megpróbálta befolyását az egyetemi előadásokra kiterjeszteni, hogy azok a tanárképzéshez igazodjanak. Kármán és Lubrich Ágost vitája is arra mutatott rá, hogy az oktatáspolitikát formáló eliten belül nem dőlt el egyértelműen az a kérdés, hogy a tanárképzés folyamata az egyetemen, vagy attól elválasztva, külön intézetben történjen (NÉMETH 2005: 208; NÉMETH 2012: 62–63). Trefort Ágoston már 1875-ben javasolta, hogy a tanárképzés hatékonyságának növelése céljából hozzanak létre egy, az École Normale Supérieure mintájára működő internátust. A javaslat vélhetően Eötvös Loránttól származott, aki egy évvel korábbi franciaországi útján ismerkedett meg az Ulm úti intézettel (TÓTH 1995: 16). Ugyancsak Eötvös javasolta 1878-ban a tanárképző önállóságának megszüntetését és az egyetembe történő beolvasztását, hogy a jelöltek tudományos képzettséget nyerhessenek (NÉMETH 2005: 213).

Az 1883: XXX. törvény (*A középiskolákról és azok tanárainak képzéséről*) fontos átlomás volt a középiskolai tanári professzió kialakulásában, hiszen a jogalkotó rögzítette a tanári képzés megszerzésének feltételeit: a jelölteknek négy évig kellett saját szakterületüket hallgatniuk, majd egyéves pedagógiai gyakorlatot követően tanárképesítő vizsgát tehettek (NÉMETH 2009: 287). Ugyanakkor a jogszabály nem rendezte a tanárképző intézet és az egyetem kapcsolatát, bár előbbi súlya nyilvánvalóan csökkent, mivel a képesítő vizsgák az egyetemen zajlottak. Ráadásul az 1880-as évek második felétől megalakultak az egyetemi tanárképző szemináriumok előbb klasszika-filológiából, történelemből, modern filológiai tárgyakból, majd az 1890-es első felére létrejöttek a földrajz-, geofizika- és matematikaszemináriumok is (NÉMETH 2005: 213). Így a középiskolai tanárképzésben kettős intézményrendszer alakult ki a tanárképző intézet működése nyomán, illetve az egyetemi szemináriumok létrejöttével. Az eltérő intézményi struktúra más-más tanárképzési koncepciót feltételezett: amíg a előbbiben a jelöltek gyakorlati felkészítésére helyezték a hangsúlyt, addig a bölcsészeti kar szemináriumain leginkább a szaktudományos képzés került előtérbe köszönhetően annak az elképzelésnek, hogy a tanároknak tudományos képzettséggel kell rendelkezniük működésük sikerének garantálása érdekében (NÉMETH 2012: 63–64).

A középiskolai törvény elfogadását követő időszak ismét tanárhiányt teremtett a képzési követelmények megemelkedése miatt. A keresletet fokozta, hogy a kultúrpolitika nyíltan főgimnáziumokká, tehát teljes, nyolcosztályos középfokú iskolákká kívánta bővíteni az úgynevezett „csonka gimnáziumokat”, amelyek gyakran csak négy osztállyal működtek.<sup>7</sup> Az 1890: XXX. törvény elfogadásával megszűnt a kötelező görögnyelv-oktatás, helyettük görögpótló tárgyakat kellett a diákoknak teljesíteniük. A kultusztárca adatai szerint 1885 és 1899 között, köszönhetően a párhuzamos görögpótló tárgyakat tanuló évfolyamok létrejöttének, 53-ról 137-re emelkedett a gimnáziumi osztályok száma.<sup>8</sup> A VKM illetékesei a tanárhiány további növekedésével számoltak, ugyanis az 1860-as években kinevezett tanárok 30 éves szolgálati jogviszonya a 19. század utolsó évtizedében járt le. Az 1894: XXVII. törvény az országos nyugdíjalap létrehozásával pedig a felekezeti tanárok számára is megteremtette a lehetőséget a nyugalomba vonulásra (Vö. TÓTH 1995: 20).<sup>9</sup>

Az 1890-es évek második felére egyre súlyosabbá váló tanárhiány arra sarkallta az oktatáspolitikai elitet, hogy átalakítsák és megreformálják a képzés egészét. Ez a folyamat Eötvös Loránd, illetve Wlassics Gyula kultuszministerségének időszakában (1894–1903) zajlott le. Az oktatáspolitikai elit által megalkotott „tudós tanár” koncepció mögé sorakoztak fel a tanárképzésről eltérően gondolkodó szereplők.<sup>10</sup> 1895. szeptember 21-én nyitotta meg kapuit a kísérleti jelleggel létrehozott Báró Eötvös József Collegium, amely a tanárképzés problémáira akart újszerű választ adni szemináriumi rendszerű képzésével a kiválasztott egyetemi hallgatók részére.<sup>11</sup> Tagjai közül számosan kerültek be a magyar tudományos elitbe, vagy emelték a közoktatás színvonalát magasan kvalifikált középiskolai tanárként (L. LEKLI 1995: 41). Az internátus megszervezésében kulcsszerepet játszó Eötvös Loránd a Középiskolai Tanárképző Intézet igazgatói posztját is elnyerte, tevékenysége során korábbi javaslatainak megfelelő tantervi reformot hajtott végre, amelynek

7 Ezt a szándékot aláhúzza, hogy a jogalkotó a törvény 2. §-ában egyenesen megtiltja a négy évfolyammal nem rendelkező új intézmények létrehozását. 1883: XXX. tc. 2. §. Az új gimnáziumok négy évfolyammal történő létrehozásának további támogatását magyarázhatja az a jelenség, amelyre Kövér György mutatott rá: az első négy gimnáziumi osztály egyfajta társadalmi határvonalat is jelentett. A párhuzamos osztályok száma csökkent felsőbb évfolyamokon, s az eredetileg beiratkozott diákok kisebb része végezte el a nyolc középiskolai osztályt, s még kevesebben szereztek közülük érettségi vég bizonyítványt (KÖVÉR 2006: 176).

8 Az emelkedésben természetesen az is szerepet játszott, hogy 1890 és 1910 között a középiskolák diákságának létszáma 43 000 főről 71 000 főre emelkedett (KÖVÉR 2006: 179–180).

9 25874/1898. A VKM V. ügyosztályának véleményezése az Eötvös Collegium tervszerű fejlesztéséről. Budapest, 1898. május 18. Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár (MDKL) 88. doboz 185/4. dosszié.

10 Legalábbis erre utal az a tény, hogy a Báró Eötvös Collegium szervezeti szabályának megalkotásában részt vett Kármán Mór mellett Heinrich Gusztáv, Beöthy Zsolt és Fináczy Ernő, Csengeri János, Klamarik János és Leövey Sándor. 28.258/1895. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban 1895. május 23-án tartott értekezlet jegyzőkönyve a felállítandó tanárképző internátussal kapcsolatosan. Budapest, 1895. május 23. MKDL 88. doboz 185/1. dosszié. (Vö. TÓTH 1995: 21–22.) Az Eötvös Collegiumról bővebben lásd: GARAI 2014.

11 9/1895. Eötvös Loránd curátor felterjesztése a Vallás- és Közoktatásügyi miniszterhez a Collegium megnyitása ügyében. Budapest, 1895. szeptember 17. MDKL 88. doboz 185/1. dosszié.

eredményeként az általa vezetett tanárképző elvesztette önállóságát és a budapesti tudományegyetem részévé vált. A tanárképesítést elnyerni szándékozó hallgatók részére kötelezővé tette az intézeti tagságot (LADÁNYI 2008: 36–37). Így a tanárképzés új intézményi modellje jött létre 1899-re a fővárosban, amely három pilléren nyugodott: a szaktudományos ismereteket az egyetem bölcsészeti kara biztosította, amelyet kiegészítettek a tanárképző intézet pedagógiai órái és az egyéves gyakorlógimnáziumi gyakorlat; a hallgatók egy része pedig az Eötvös Collegiumban nyerhetett tudományos képzettséget, kiegészítve az egyetemi tanulmányokat. Tehát egy francia mintára alapított intézet segítette elő az alapvetően német modellt követő tanárképzési rendszer kialakulását (GARAI 2011: 200; NÉMETH 2012: 64–66).

A 19. század végére létrejöttek a magyar középiskolai tanári professzió képzésének intézményes keretei. A tanárok társadalmi állását az 1893: IV. törvény (*Az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról, és a megyei törvényhatóságok állami javadalmazásának felemléséről*) szabályozta, amely valamennyiüket a IX. és a VII. fizetési osztály közé sorolta. Tekintélyes részük a VII–VIII. fizetési osztályba tartozott, így társadalmi állásuk megegyezett a minisztériumi fogalmazókéval, rendőr-főparancsnokokéval, járásbírókéval és a királyi ügyészekével. Fizetésük általában évi 1200 forintról indult, amely legfeljebb 1800 forintig emelkedhetett, ezt 200–400 forint lakáspénz egészítette ki (KELLER 2010: 188–189; KÖVÉR 2006: 96–97). A középiskolai tanárság zöme tehát egyértelműen a középosztályhoz tartozott.

Az I. világháborút követően a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság időszakában jelentős változtatásokat próbáltak végrehajtani a tanárképzés intézményrendszerén. A kultusztárca 1918 decemberében bízta meg Balassa Józsefet, hogy dolgozzon ki tervezetet a tanárképzés átalakítására. Balassa érvelésének középpontjában az állt, hogy az egyetem egymaga nem tudja ellátni a tudományos képzés és a középiskolai tanári hivatásra való felkészítés feladatát, ezért utóbbit a Középiskolai Tanárképző Főiskola létrehozásával próbálta orvosolni. Az új intézet tanszemélyzetét főleg gyakorló középiskolai tanárokból kívánta összeállítani, ugyanakkor szoros kapcsolatot akart a bölcsészeti karral kiépíteni, amely abban is kifejezést nyert, hogy az intézetet egyelőre annak épületében ohajtotta elhelyezni. Az egyetemeken továbbra is a szaktudományos felkészítés, a főiskolán pedig a didaktikai és a módszertani felkészítés zajlott volna. A jelölteknek harmadéves koruktól egyszerre kellett volna az új intézmény óráit látogatni, s ezzel párhuzamosan a gyakorlógimnáziumban is óralátogatásokat, próbatanítást végezniük.<sup>12</sup> A tervezet tehát az 1899 előtti állapotokat akarta visszaállítani intézményrendszeri szempontból, ugyanakkor az egyetemi tanárképző szemináriumokat nem érintették Balassa elképzelései.

Az 1920 utáni politikai kurzus az 1918. október 31-et követő intézkedéseket érvénytelenítette, így helyreálltak a korábbi állapotok a tanárképzés területén is. Ugyanakkor az 1924: XI. törvény (*A középiskoláról*) megalkotásával a középfokú oktatás piaci szerkezetét a trifurkáló iskolarendszer létrehozásával jelentős mértékben átalakította. Az 1924: XXVII.

12297/1918–1919. Balassa József jelentése a Középiskolai Tanítóképző Főiskola tervéről és működéséről. Budapest, 1919. augusztus 11. MNLK 636. 49. doboz, 25. tétel (1919).

törvény (*A középiskolai tanárok képzéséről és képezéséről*) elfogadásával a jogalkotó az 1–9. § közötti részekben lényegében a budapesti tudományegyetemen 1899-re kialakult struktúrárt intézményesítette és terjesztette ki az ország egyéb tudományegyetemeire is. Így a tanárképzés egésze intézményrendszeri szempontból egységessé vált: minden tudományegyetemen létrehozták a tanárképző intézeteket, illetve az amellet működő gyakorlógimnáziumokat és tanárképző internátusokat<sup>13</sup> (vö. NÉMETH 2007: 19; NÉMETH 2012: 94–95; LADÁNYI 2008: 59–60).<sup>14</sup> A törvény erős legitimációt biztosított a középiskolai tanárképző intézetek számára ahhoz, hogy a tanárképzési intézményrendszer egészét felügyelete alá vonja, s az egyetem bölcsészeti karára is kiterjessze befolyását (PUKÁNSZKY 2013: 89). Ezt a megállapítást erősíti, hogy az Eötvös Collegium intézményi példáját ugyan kiterjesztette a jogalkotó az ország tudományegyetemeire, de paradox módon tanulmányi és gazdasági önállóságát korlátozta, illetve megszüntette, s a tanárképző intézet alá rendelte.

A középiskolai tanárság társadalmi helyzete az I. világháborút követően számottevően romlott, hiszen békebeli fizetésük töredékét kapták meg. Az sem kedvezett számukra, hogy a 7000/1925. (XI. 6.) m. e. rendelet (szanálási rendelet) életbe lépésével számosan közülük elvesztették állásukat. A pályakezdők gyakran hosszú évekig helyettes tanárként tanítottak havi 75–110 pengőért (GYÁNI 2006: 281). Ugyanakkor a szanálási rendelet által nem érintett tanárok előtt különleges esetekben megnyitották a VI. fizetési osztályt is, amely korábban csak a középiskolai igazgatók számára volt elérhető. A tanárok havi fizetése ebben az időszakban havi 300–550 pengő között mozgott, keresetük lényegében meg egyezett az orvosokéval, mérnökökéval és a magánpraxist folytató ügyvédekéval (GYÁNI 2006: 281). A középosztálybeli egzisztenciát pályájuk második szakaszában érthették el. Ez azt eredményezte, hogy a középiskolai tanárok újratermelési rátája visszaesett, s gyermekeiket inkább a biztosabb egzisztenciát nyújtó szabadfoglalkozású értelmiségi pályák felé irányították. Ugyanakkor ennek viszont az lett a következménye, hogy a középiskolai tanári foglalkozás nyitottabbá vált az alsóbb társadalmi csoportból érkezők számára.<sup>15</sup>

13 A debreceni tudományegyetem tanárképző intézete mellett felállítandó tanárképző internátus működési elveire vonatkozóan Dóczy Imre, a tiszántúli református egyház gimnáziumi felügyelője Bartoniek Gézától, az Eötvös Collegium igazgatójától kért tanácsot. Dóczy Imre levele Bartoniek Gézához az Eötvös Collegium és a Tanárképző Intézet kapcsolatára vonatkozóan. Debrecen, 1925. augusztus 24. MDKL 50. doboz 95/2. dosszié.

14 Az 1924: XXVII. tc. 9. §-a rendelkezik arról, hogy a tanárképző intézetek mellett internátusok állítandók fel. Ezek az internátusok az ekkor már 29 éve komoly eredményeket felmutató Eötvös Collegium mintájára létesültek. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a miniszteri indoklásban kifejezetten szociális jellegű intézkedésnek szánták az internátusok létrehozását a szegény sorsú tanárjelöltek részére, amely a Collegium célkitűzéseitől nem volt ugyan teljesen idegen, de működésének főbb irányvonalát nem a szociális aspektus jellemezte. Az 1924: XXVII. törvény miniszteri indoklása (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2003: 479).

15 Ezt szemléletesen igazolja a Bárány Eötvös József Collegium igazgatójának, Szabó Miklósnak a levele, amelyet a kultuszminiszterhez írt az 1939/1940. évi felvételi ügyében. Szabó arra kérte a minisztert, hogy emelje sürgősen a tanári pálya presztízsét, mert a „művelt társadalmi elemek” elfordultak a tanári pályától, s az alacsonyabb képzéssel bíró rétegek küldik gyermekeiket az intézetbe. 216/1939. Szabó Miklós jelentése az 1939/1940. évi felvételiéről a VKM miniszter részére. Budapest, 1939. június 29. MNL K 636. 44–2. tétel, 883. doboz (1937–1941).

A II. világháborút követően több reformtervezet is napvilágot látott a középiskolai tanárképzés reformjára vonatkozóan. Felmerült ismét a tanárképzés és a tudósképzés szétválasztásának kérdése, a tervek között szerepelt egy, az Eötvös Collegium mintájára létrehozott internátusi hálózat kialakítása, amelytől a tudományos és a tanárképzés összehangolását várták. Keresztury Dezső kultuszministerségének időszakában a tanítóképzés egyetemi keretek közé történő emelésének gondolata is felvetődött (LADÁNYI 2008: 76–77). A politikai átalakulás előzményeként a tanárképzés területén is bevezették az 1947/1948. tanévtől a kötelező társadalomtudományi előadást (LADÁNYI 2008: 81).

A két világháború között kialakult tanárképzési struktúrát végül a 260/1949. (I. 12.) minisztertanácsi rendelet szüntette meg, amely nem csupán szétválasztotta a budapesti és a debreceni tudományegyetem esetében a bölcsészeti és a természettudományi karokat, de a tanárképző intézeteket és a tanárvizsgáló bizottságokat is feloszlatta. Az I. ötéves terv irányszámainak mechanikusan alárendelte a tanárképzés ügyét is, így a képzés idejét négy évre csökkentették, eltörölve a gyakorlótanítást és mérsékelve a szaktanulmányokra fordítható időt, ami színvonalcsökkenést eredményezett.<sup>16</sup> A rendelet lényegében a szovjet tanárképzési rendszer kritikátlan átvételét eredményezte, egyúttal megszüntette a tudós tanár koncepciót is, hiszen az egyetemi szakképzést és a tudományos képzést az 1950. évi 44. sz., illetve az 1951. 26. sz. törvényerejű rendeletekkel szétválasztották egymástól és a Magyar Tudományos Akadémia hatáskörébe helyezték át. Az 1950-es évek első felében a csökkentett tanulmányi idő és az intézményi struktúra átalakítása miatt anarchikus viszonyok uralkodtak, a képzés határfoka pedig igen alacsony volt. Az 1956-os forradalmat követően ismét ötévéssé váltak a tanári szakok, 1958-tól helyreállították a gyakorlóiskolákat, működésüket az egyetemek felügyelték. Ebben az évben alakult meg Tóth Gábor szervezőmunkájának köszönhetően az Eötvös Collegium Ménesi úti palotájában az *Eötvös József Szakkollégium*, amely jogelődjéhez hasonlóan magasan kvalifikált tanárok képzését tűzte ki célul. A helyreállítás időszakában felmerült a gondolata annak is, hogy a tanárképzés ügyeinek koordinálására a tudományegyetemek keretei között egy felettes szervezet kellene létrehozni, feltámasztva ezzel a tanárképző intézeteket valamilyen formában. A Tanárképző Tanácsok azonban csak rövid ideig álltak fent, az 1960-as évek első felében az új oktatáspolitikai reformok eredményeként ismét felszámolták ezeket a szervezeteket (LADÁNYI 2008: 104–108).

Az 1990-es rendszerváltást követően oktatáspolitikusok és szakmai körök is szorgalmazták az 1948/1949., illetve az 1950. évi kettős egyetemi reform előtti intézményrendszer feltámasztását a tanárképzés területén (LADÁNYI 2008: 154). A legnagyobb változásokat a felsőoktatásban azonban a kreditrendszer bevezetése mellett a 2006-os kétciklusú tanárképzés kialakítása eredményezte.

2011-ben azonban az új felsőoktatási törvény elfogadásával a kétciklusú helyett egységes, osztatlan tanárképzési modell bevezetésére került sor, amely intézményrendszeri szempontból a korábbi hagyományokhoz nyúlt vissza. A 2011: CCIV törvény (*A nemzeti*

161400-52-5./1950. IV. sz. Az egyetemi, főiskolai ügyosztály utasítása a tanárképzés felgyorsításáról. Budapest, 1950. január 19. MNL XIX-I-1-h. 1400–52./1950. (249. doboz).

*felsőoktatásról*) 102–103. §-a az 1924-ben kialakult intézményi struktúra bizonyos elemeit elevenítette fel a tanárképző központok létrehozásával, amelyek a tanárképzés ügyeinek koordinálását látják el, illetve a gyakorlógimnáziumok szerepének növekedésével, amely a gyakorlótanítás egy évre történő felemelésének köszönhető. Mint munkám fenti részéből látható, a magyar oktatáspolitikai gondolkodásban időről időre felmerült a korábbi, organikus fejlődés nyomán kialakult intézményrendszer egészének, vagy bizonyos elemének újjászervezése. Részben erre az „oktatáspolitikai hagyományra” vezethetőek vissza a 2011 után bekövetkezett változások is.

Eötvös Loránd eredeti célkitűzése, a tanárok tudományos képzettségének biztosítása a polgári korszak oktatáspolitikájához hasonlóan korunkban is hangsúlyos elvárásként jelenik meg a jogalkotó és a társadalom részéről egyaránt a gyakorló tanárokkal szemben. Ennek elérését segítheti az egyetemi képzés mellett a hagyományos tanárképzési struktúra harmadik elemének, a tanárképző internátusok státuszának helyreállítása, amelyeket a 2011-et követő oktatáspolitikai változások egyelőre nem érintettek.

## HIVATKOZÁSOK

- BÍRÓ J. (1990): *Magántanárok a pesti tudományegyetemen, 1848–1952*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- FELKAI L. (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GARAI I. (2014): *Az Eötvös Collegium mint a tanári elitképzés műhelye. A Bárány Eötvös József Collegium 1895–1950 közötti története*. PhD-disszertáció. ELTE PPK, Budapest.
- GARAI I. (2011): A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. Az Eötvös Collegium helye a magyar tanárképzésben a századfordulón. In: HORVÁTH L. – LACZKÓ K. – TÓTH K. (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Solemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati*. Typotex Kiadó – Eötvös Collegium, Budapest. 176–202.
- GYÁNI G. (2006): Magyarország társadalomtörténete a Horthy-korban. In: GYÁNI G. – KÖVÉR GY. (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó, Budapest. 187–389.
- JEISMANN, K-E. (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer in 19. Jahrhundert. In: APEL, J. – HANS-HORN, K-P. – LUNDGREEN, P. – SANDFUCHS, U. (Herausg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im Historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 59–79.
- KELEMEN E. (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- KELLER M. (2010): *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban*. L'Harmattan – 1956-os Intézet, Budapest.
- KÖVÉR GY. (2006): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól az első világháborúig. In: GYÁNI G. – KÖVÉR GY. (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–186.

- LADÁNYI A. (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- LEKLI B. (1995): Szemelvények a régi Eötvös Kollégium utolsó éveinek történetéhez, 1945–1950. *Levéltári Szemle*, 45(3), 37–60.
- MÉSZÁROS I. – NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B. (szerk.) (2003): *Neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NÉMETH A. (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 18(3), 279–290.
- NÉMETH A. (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH A. (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945: nemzeti fejlődési trendek, recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- NÉMETH A. (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 34(2), 5–27.
- NÉMETH A. (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In: PUKÁNSZKY B. – NÉMETH A. (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 457–503.
- PUKÁNSZKY B. (2013): A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 39–40(10–11), 73–91.
- TÓTH G. (1995a): Az Eötvös József Collegium előtörténete. In: KÓSA L. (szerk.): *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift Kft., Budapest. 13–30.
- UGRAI J. (2010): Érvek és érdekek hálójában – Vita Bécsben a szaktanári rendszer bevezetéséről. *Magyar Pedagógia*, 110(1), 35–51.

## FELHASZNÁLT JOGSZABÁLYOK

- 1848: V. törvénycikk. *Az országgyűlési követeknek népképviselőlet alapján választásáról*.
- 1848: XIX. törvénycikk. *A magyar egyetemről*.
- 1848: XX. törvénycikk. *A vallás dolgában*.
- 1868: XXXVIII. törvénycikk. *A népiskolai közoktatás tárgyában*.
- 1883: XXX. törvénycikk. *A középiskolákról és azok tanárainak képzéséről*.
- 1890: XXX. törvénycikk. *A középiskolákról és azok tanárainak képzéséről szóló 1883:XXX. törvénycikk módosítása tárgyában*.
- 1893: IV. törvénycikk. *Az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról, és a megyei törvényhatóságok állami javadalalmazásának felemeléséről*.
- 1894: XXVII. törvénycikk. *Azon nyilvános tanintézeti igazgatók, tanárok, tanítók, igazgatónők és tanítónők nyugdíjazásáról és hozzátartozóik ellátásáról, kikről állami vagy más hasonló természetű közrendelkezéssel gondoskodva nincs*.
- 1924: XXVII. törvénycikk. *A középiskolai tanárok képzéséről és képzéséről*.
- 2011: CCIV. törvénycikk. *A nemzeti felsőoktatásról*.
- 6798/1849. (IX. 30.) Császári és királyi vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet.
- 7000/1925. (XI. 6.) M. E. rendelet az állami tisztviselők státuszrendezéséről.



260/1949. (I. 12.) minisztertanácsi rendelet.

1950. évi 44. tvr. újrendszerű tudományos fokozat bevezetése és elnyerésének szabályozása tárgyában (XI. 26.)

1951. évi 26. tvr. a tudományok doktora tudományos fokozat bevezetése és az egyetemi oktatói, valamint a kutatóintézeti kutatói állások, illetőleg fokozatok szabályozása tárgyában (IX. 11.)

#### LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

##### **Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár**

50. doboz 95/1–4. dosszié. Az Eötvös Collegium vezetésére és oktatásra vonatkozó iratok 1895–1945.

88. doboz 185/1–4. dosszié. Az Eötvös Collegium 1895–1950 közötti történetére vonatkozó iratok.

##### **Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára**

K 636. 44–2. tétel, 883. doboz (1937–1941). Az Eötvös Collegium ügyei 1937–1941 között.

K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919). Az Eötvös Collegium ügyei 1919-ben.

XIX-I-1-h. 1400–52./1950. (249. doboz) A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Egyetemi és Főiskolai ügyosztályának iratanyagai 1949–1951.

**GARAI IMRE** 2010-ben végezte történelem–pedagógia szakos tanulmányait az ELTE BTK-n. 2014-ben szerzett PhD fokozatot az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógia-történeti programján. Doktori disszertációját az Eötvös Collegium történetéből írta Németh András professzor témavezetésével. A 19–20. századi politika- és társadalomtörténeti kérdések mellett a magyar felsőoktatás történetének bizonyos területei, így a tanárképzés és a tudósutánpótlás témakörei állnak érdeklődésének középpontjában.

# FÁBIÁN ZOLTÁN PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGÁNAK ÜZENETE

RAÁTZ JUDIT – FÁBIÁNNÉ KOCSIS LENKE

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar  
Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar

## ABSZTRAKT

Tanulmányunkban egy olyan pedagógus, kutató munkásságát kívánjuk bemutatni, aki mind nézeteiben, mind kutatási eredményeiben és az abból levont megállapításaiban jóval meghaladta korát. Fábián Zoltán 2015-ben lenne 80 éves, de lassan két évtizede nincs közöttünk. Munkásságának fő időszaka az elmúlt évszázad 60-as éveitől vált ismertté. Fábián Zoltán 1975-től a neveléstudomány kandidátusa-ként tanított a Jászberényi Tanítóképzőben, majd később az intézmény igazgatója lett. A tanítóképzés elkötelezett híveként a képzés megújításán dolgozott, számos, a tanítóképzésben történt újítás bevezetése fűződik nevéhez. Generációk tanultak az általa is írt alsós anyanyelvi tankönyvekből. Elkötelezett híve volt a folyamatos módszertani megújulásnak. Írásunk fő célja, hogy Fábián Zoltánnak, a tanárnak, a kutatónak a módszertani kultúra megújítására vonatkozó legfőbb nézeteit, a csoportmunka alkalmazásával kapcsolatos kísérletét és annak eredményeit mutassuk be. Az 1960-as években kezdett és általa vezetett több mint tíz évig tartó osztálytermi kutatás tapasztalatai alapján a csoportmunka hatékonyságáról, előnyeiről, formáiról leírtak még ma is sok tanulsággal szolgálhatnak, illetve több tekintetben a mai konstruktív pedagógia előfutárának is tekinthetők.

## 1. BEVEZETÉS

Az 1990-es évek nem csupán a politikában hoztak változásokat, de a pedagógia területén is igen erőteljes igény fogalmazódott meg a változásra. A különböző szemléletbeli változások (NAHALKA 2002; KOTSCHY 2010) mellett egyre több alternatív program (KLEIN – SOPONYAI 2011) jelent meg. Mellettük a tanórai módszerek megújítása, a kritikai gondolkodás fejlesztése is egyre nagyobb hangsúlyt kapott (BÁRDOSSY 2002; PETHÓNÉ 2005; KAGAN 2004; ARATÓ – VARGA 2008). A megújulást hozó módszertani kultúrában kiemelt szerepet kaptak az együttműködést fejlesztő kooperatív technikák, illetve a csoportos munkaformák alkalmazásának módjai (ÓHIDY 2005). A kooperatív technika, illetve az azt támogató csoportmunka napjainkban is ismert, egyre népszerűbb pedagógiai módszer. Hatékonyságáról már eddig is több tanulmány, cikk, kutatás számolt be (N. KOLLÁR 2002; PETRINÉ 2004; KELEMENNÉ 2012 stb.).

Tanulmányunk célja, hogy egy olyan magyar pedagógus munkásságát mutassuk be, aki korát meghaladva, már 1960-es évek Magyarországnán próbálta a napjaink oly divatos és hatékony módszerét, a csoportmunkát kutatni, alkalmazni és népszerűsíteni.

## 2. FÁBIÁN ZOLTÁN ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA

Fábián Zoltán 1935. június 23-án Gyöngyösön született. Az egri tanítóképző elvégzése után az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett pedagógia–pszichológia és történelem szakos tanári diplomát. 1958 és 1996 között, nyugdíjazásáig a Jászberényi Tanítóképző Főiskola tanára, 1978–1989 között főigazgatója volt, ahol az oktatás mellett több kutatást is vezetett. Közülük kiemelkedik az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgy-pedagógiai vizsgálata (FÁBIÁN–NAGY 1967), valamint az önálló tanulói tevékenységek szervezése és irányítása (FÁBIÁN 1967, 1975). 1975-ben neveléstudományokból kandidátusi fokozatot szerzett. Az oktatás, a szakdidaktikai kutatás mellett Fábián Zoltán szívügyének tekintette a tanítóképzés megreformálását is. Tevékenyen vett részt az 1980-as tanítóképző főiskolák tantervének kidolgozásában. Tagja volt számos pedagógiai szakbizottságnak, így az MTA Didaktikai–Metodikai Albizottságnak, a Magyar Pedagógiai Társaságnak, valamint munkálkodott a *Pedagógiai Szemle* szerkesztőbizottságában is. Munkája elismerésül több állami és szakmai kitüntetésben részesült, melyek közül kiemelkedő az Apáczai-díj.

Főbb munkái között az alábbiakat említhetjük meg:

FÁBIÁN Z. (1962): Képzetek és sémák a tanulók időszemléletében. *Pszichológiai Tanulmányok III.*

FÁBIÁN Z. – NAGY J. (szerk.) (1967): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgy-pedagógiai vizsgálata.* Jászberény.

FÁBIÁN, Z. (1967): *Die pedagogische Wert der Gruppenunterricht.* Verleichende, Berlin.

FÁBIÁN Z. (1967): A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. *Pedagógiai Szemle.*

FÁBIÁN Z. (1968): Önálló munkaformák az alsó tagozati órákon. *Pedagógiai Szemle.*

FÁBIÁN Z. (1975): Közvetett irányítású tevékenységformák az alsó tagozati órákon. *Pedagógiai Szemle.*

FÁBIÁN Z. (szerk.) (1989): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógiai időszerű kérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.

FÁBIÁN Z. (1996): *Gyakorlati gyermekismeret a 6–12 éves korosztály tanítóinak.* Jászberény.

Szerzője volt több gyűjteményes módszertani kötetnek, így például:

NAGY J. (szerk.) (1985): *Anyanyelvi tantárgy-pedagógia.* Tankönyvkiadó.

FARAGÓ–KISS–TIHANYI (szerk.) (1969): A jártasságok és készségek fejlesztése az általános iskola 1–4. osztályában. *Tanítók kézikönyvtára.* Tankönyvkiadó.

Több évfolyam alsó tagozatos olvasókönyvének társszerzője is volt az 1980-as években.

Gazdag munkásságából azonban mégis a legjelentősebbek és máig példaként tekinthetők a csoportmunkával kapcsolatos kutatásai, kísérletei és publikálásai.

### 3. A CSOPORTMUNKÁVAL KAPCSOLATOS KUTATÁSOK

Fábián Zoltán már az 1960-as évek közepén osztálytermi kísérletbe kezdett, ahol azt vizsgálta, hogy milyen módon változik az alsós kisdíákok aktivitása az órán, ha nem frontális módon, hanem csoportban történik a tanulás, az ismeretszerzés. A folyamatos kutatás mintegy tíz évig tartott, amelyet Fábián Zoltán vezetett munkahelyén, a Jászberényi Tanítóképző Intézetben és annak gyakorlóiskolájában. Az intézmény vezetőjeként, a pszichológiai tárgyak oktatójaként és a pedagógiai gyakorlatok vezetőjeként mind a hallgatókkal, mind az ott tanító kollégákkal kiváló kutatói együttműködést tudott kialakítani. A kutatás nemcsak témájában, hanem alapvető vizsgálati eljárásaiban, eszközeiben is igazi csoportmunka volt.

A gyakorlóiskolai szakvezetők mellett a külső iskolai gyakorlatok vezetői is szívesen adtak teret a hallgatóknak a csoportos munkaformák kipróbálására, a vizsgálatok kiterjesztésére. Így fokozatosan egyre több iskola és pedagógus vált érintetté e kutatásban. (Nagyobb számban Szolnok, Heves, Pest és Csongrád megyében.) A kutatás ideje alatt folyamatosan több mint 80 tanulócsoporthoz végeztek kutatásokat. Ez kb. 2000 fő 1–4. osztályos diákot jelentett. De voltak egyéb, nem a teljes időszakra kiterjedő megfigyelések is. Így ezek az egyes alkalmasszerű vizsgálatok közel 200 tanulócsoporthoz – több mint 6000 tanulóra – terjedtek ki.

A tanórai tapasztalatok megvitatására, elméleti következtetések megfogalmazására a kutatócsoport tagjai, a pedagógusok nem sajnálták az időt. A kutatómunka tíz éve alatt gazdag hozadékot jelentett e téren is a Tanítóképző Intézetben nyaranta megrendezett *Tanítók Nyári Akadémiája*. Az egyhetes szakmai programokon előadások és szekciófoglalkozások biztosítottak alkalmat a kutatáshoz köthető helyi és országos tapasztalatok megbeszélésére. A használt vizsgálati módszerek mind számukban, mind hatékonyságukban gazdagok voltak.

A kutatásban használt eljárások alábbi felsorolása betekintést enged a végzett kutatás rendkívül komplex és összetett metodológiájába:

- megfigyelések: egyes órák, csoportmunkák;
- egy teljes félév tantárgyi munkájának longitudinális vizsgálata;
- órajegyzőkönyvek készítése, elemzése;
- laboratóriumi kísérletek;
- csoportmunka-kísérletek;
- rétegmunkák kipróbálása;
- közvetett irányítási módok kipróbálása;
- véleménykérés a tanítóktól;
- véleménykérés a tanulóktól;
- teljesítmények elemzése;
- személyi dossziék;
- szociometriai felmérések;
- tantárgyi teljesítményt mérő tesztek;
- pszichológiai vizsgálatok; stb.

A kutatás sok jellemző vonását tárta föl az akkori alsó tagozati munka helyzetének. De az országos érvényű diagnózis megfogalmazásához Fábián Zoltán és munkatársai mindvégig igyekeztek folyamatosan tájékozódni az országos gyakorlatról és helyzetről is (FÁBIÁN 1968: 927–928; FÁBIÁN 1974).

### 3.1 A CSOPORTMUNKÁRÓL

Fábián Zoltán a csoportmunka fogalmát igen alaposan, az akkori kutatások ismeretében, mindenre kiterjedően elemzi munkáiban, disszertációjában (FÁBIÁN 1967; FÁBIÁN 1975). Átfogó képet ad történetéről, reformpedagógiai kapcsolódásáról. Részletesen kitér arra is, hogy milyen érveket sorakoztatnak föl a munkaforma ellenzői. Köztük felsorolja a csoportmunka polgári reformpedagógiai gyökereit, a hagyományos pedagógiai szemlélethez való ragaszkodást, a nevelőknek az átlagos tanulókhöz való merev igazodását, illetve félelmét attól, hogy a közösen végzett munkát nem lehet egyénre lebontva értékelni, és a módszer csak megnehezíti a nevelő munkáját. Részletesen kitért Fábián a technikai érvekre is, vagyis arra, hogy „a munkák tervezése, irányítása fokozott megterhelést ró a nevelőkre; rengeteg felszerelésre, segédanyagra lenne szükség; új rendszerű tantermeket kellene kialakítani, módosítani kellene a tanulók értékelésének, elbírálásának rendszerén stb.” Végezetül a gyermek iránti szűkmarkúságot említi: „Jó néhány nevelő eleve próbát sem tesz a csoportfoglalkozásokkal, mert nagyon tart a tanulók fegyelmetlenségétől, felelőtlenségétől, éretlenségétől, illetve a csoportmunkával járó »anarchiától«. Csak aki rendszeresen alkalmazta már ezt a munkaformát, tapasztalhatta, milyen örömmel fogadják a tanulók a nagyobb felelősséget és önállóságot; s hogy mennyire hálásak tudnak lenni a nevelő bizalmáért. A szervezési nehézségek eleinte valóban némi »rendbontáshoz« vezetnek (kivált olyankor, ha az osztályt előzőleg túl autokratikusan vezettük), rövidesen azonban beérnek a nagyobb önállóság és felelősség gyümölcsei. Erről egyébként az összevont osztályok tapasztalatai is meggyőzhetnek bennünket.” (FÁBIÁN 1967: 487–488)

Igen részletes felosztását, illetve értelmezéseit is megismerhetjük a csoportmunkáknak Fábián Zoltán írásaiban. Nyolc különböző értelmezést mutat be. Ezek az alábbiak:

1. Kis csoport – nagy csoport
2. Változó csoportmunkák
3. Forgószínpad
4. Nyitott csoportmunkák
5. Munkamegosztásos csoportmunka
6. Állandó csoportok rendszere
7. Reális csoportok
8. Önkéntesen, spontán létrehozott csoportok rendszere

A felsorolt és részletesen jellemzett kategóriák közül az ötödik, a munkamegosztásos csoportmunka az, amely a leginkább feleltethető meg a tanórai keretek között alkalmazott munkaformának. Ezt maga a szerző is felveti: „Érdemes lenne megvitatni, hogy ez a forma fedie-

a leginkább a csoportmunka fogalmát. Az egyes tanulók a munkamegosztásos tevékenységet ugyanis bonyolult erőhatások közepette végzik. Az osztály munkafeladata természetesen osztálykohéziót eredményez: valamennyi tanulónak érdeke a feladat megoldása, dolgozó társainak segítése, ösztönzése. A csoportok nem autonóm, s nem elszigetelt egységek, hanem az osztályszerkezet dinamikus részei. A közös munka értelmi, érzelmi, esztétikai sikere valamennyi tanuló tevékenységének motiválója.” (FÁBIÁN 1967: 492). Ezt a típusú csoportmunkát akkor célszerű alkalmazni, amikor az osztály valamilyen összetett feladatot old meg. Ilyenkor egy-egy részfeladat elvégzésével célszerű a csoportokat megbízni. A csoporton belül is mindenkinek van saját feladata, amely elvégzése érdeke az egyes tanulóknak, mert ezzel tudja többi társa munkáját is segíteni. Fontos a tanulók összefogása, a munkamegosztás. „Az osztálykohézió mellett speciális csoportkohézió is érvényesül a részfeladatok megoldására vonatkozóan. Helyesen megválasztott munkafeladatokkal biztosítani lehet, hogy a tanulók rádöbbenjenek az összefogás, munkamegosztás fontosságára és élvezetességére. A munkamegosztásos foglalkozások tartalma többnyire heterogén tanulói tevékenység: esetenként ahány tanuló, annyiféle munkát végez. Ez a tény teszi kétségessé, hogy a standard művelődési anyag elsajátíttatására mennyiben alkalmazható. Avagy inkább csak a készségképzésre, a szokások fejlesztésére, nevelési segédfeladatok megoldására való?” (FÁBIÁN 1967: 492)

Fábián Zoltánnak a csoportmunkáról írt kitételei között noha ott van a kételkedés, a bizonytalanság is, szinte minden területen egybeesnek a mai konstruktív pedagógia által megfogalmazott kooperatív csoportmunka kritériumaival. A Johnson szerzőpáros által 1994-ben megfogalmazott (idézi: ÓHIDY 2005) főbb szempontok alapján a tanórai csoportmunka akkor nevezhető kooperatívnak, ha

- pozitív függést biztosít a csoport tagjai között;
- minden csoporttagnak egyéni felelőssége is van;
- a csoport összetétele heterogén;
- közös tanulásiirányítás van a csoporton belül;
- a feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos;
- fontos a szociális kompetencia fejlesztése;
- a tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját, és szükség esetén segítően beavatkozik;
- az evalváció és a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.

Fábián meghatározásával a mai csoportmunka összefoglaló definíciója is több ponton egyezik: „olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése egyidejű és egyenrangú cél”. (JÓZSA–SZÉKELY 2004: 340)

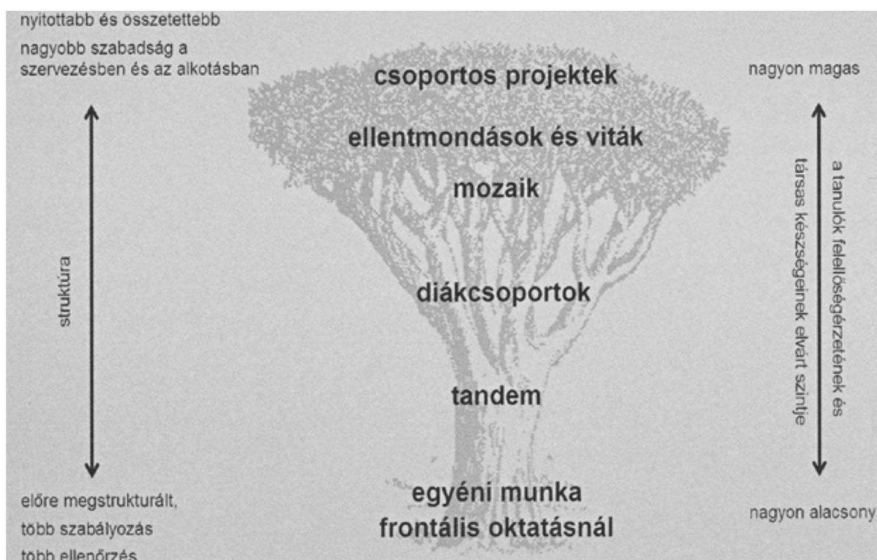
### 3.2 A CSOPORTMUNKA HASZNA

Az 1967-es tanulmányában, majd későbbi disszertációjában is Fábián Zoltán – a tapasztalatokra alapozva – igen részletesen írt arról, hogy a csoportmunkának mekkora hozadéka van a tanítói munkában. Azonban leszögezte, hogy a csoportmunka hatását mindig az

adott nevelési rendszer határozza meg. Nem tekinthetjük egyedüli útnak, de nem tekinthetjük pusztán nevelési eszköznek vagy egyszerű szervezeti formának sem (FÁBIÁN 1967: 496). Igen fontos, hogy már akkor meglátta azt is, hogy a csoportmunka nem lehet egyedüli út, egyedüli módszer. Fontos, hogy mellette a pedagógus a bevált, hagyományos módszereket is alkalmazza. Ugyanakkor azt is pontosan megfogalmazta, hogy: „a tanulók csoportos tevékenysége egyben már következmény-, illetve eredményjellegű is, a tanulók közösségi fejlettségének, önállóságának, aktivitásának, munkaszeretetének, azaz neveltségének eredménye. Ezért a csoportmunkák pozitív hatásai nem jelentkeznek azonnal...” (FÁBIÁN 1967: 496)

Igen jól érzékelté azt is, hogy a csoportmunkában való dolgozást a gyerekek is tanulni, gyakorolni kell: „a teljes függőségből nem emelkedhet fel egy csapásra a teljes önállóság fokára a gyermek, szüksége van a félig önálló, közvetett irányítású tevékenységek előiskolájára is” (FÁBIÁN 1967).

Hogy a fenti gondolatok ma is mennyire helytállóak, milyen fontos, hogy a pedagógusok minél változatosabb módszertani kultúrával rendelkezzenek, illetve mennyire fontos a módszerek bevezetésének, majd alkalmazásának fokozatossága, ezt jól szemlélteti a Roeders és Gefferth szerzőpáros (2007) által közölt fametafora (vö. *1. ábra*), amely azt szemlélteti, hogy a különböző módszerek egymásra épülnek. A módszerek alapja a fa gyökerei: az egyéni és a frontális munka, amelyből kinőve a fa törzsét alkotja a tandem, azaz a páros munka. Ennek ismeretére, begyakorlására épülnek a csoportos módszerek, a mozaik munkaforma és a viták. Majd a fa koronáját alkotják a csoportos projektek. A szerzők megjegyzik, ha a módszerek alkalmazásának, begyakoroltatásának ezt a fokozatosságát betartjuk, akkor sok problémát megelőzhetünk a különféle munkaformák használatakor. (ROEDERS–GEFFERTH 2007: 107)



1. ábra: Az aktív és kicsoporthoz tartozó tanulási módszereinek fája (ROEDERS–GEFFERTH 2007: 107)

Visszatérve Fábíán Zoltán munkásságához, a csoportmunka előnyeiről is igen alapos és ma is helytálló elemzést olvashatunk a tudós tanártól. Ő elsősorban Ernst Meyer német professzor 1957-ben írt tanulmányából idéz, amelyben a professzor a csoportmunka használatának legnagyobb előnyét az alábbi területeken látja:

a) Szociális téren: a gyerek megtapasztalja a kölcsönös segítséget, az érvényesülést. Kialakulnak az élethez szükséges szociális képességei, amelyek segítik az egyéniség fejlődését. Így mindenféle nyomás nélkül a gyerek felkészül az élet feladataira is.

b) Intellektuális téren: az ismeretszerzést kellemesebbé, mélyebbé, gazdagabbá és gyakorlatiasabbá teszi. Segíti az idővel való gazdálkodás megtanulását. Olyan munkát végezhet a gyermek, amely fejleszti az önképzés vágyát, elősegíti a személyiség kibontakozását, növeli a kezdeményezést, az ötletességet, a vállalkozó szellemet, valamint fejlődik a gyerek önbizalma, kritikai képessége stb.

c) Morális téren a csoportmunka segíti a belső fegyelmet, az önuralom kialakítását, a bátor véleménynyilvánítást, a személyi felelősségérzet fejlődését.

Fábíán Zoltán a Meyer professzortól idézett területeket a saját megállapításaival is kiegészítette. Ő nagyon fontosnak tartotta a csoportmunka hasznaként a közösségi hatást. A csoportban való tevékenykedtetés jóval közelebb áll a felnőttek világához. Hiszen „jelenlegi gyakorlatunkban számtalan tanulási szokást, viselkedési modellt rögzítünk, melyek az iskola elhagyásával értelmüket veszítik (nem szabad az órán egymással érintkezni, egymásnak segíteni – pláne súgni, a teljesítményekért csaknem kizárólag az egyént tesszük felelőssé stb.).” (FÁBIÁN 1967: 497)

Nagyobb motivációval dolgoznak a gyerekek ebben a munkaformában. A közös munka hatására fokozódik a munkakedvük, ami feltehetően a több tevékenység lehetősége miatt van, illetve a sok játékos, mozgalmas, izgalmas elem miatt is történik.

A csoporton belüli légkör pozitív lesz. A tanulók egymást is serkentik, lelkesítik, és nagyobb az egymásért vállalt felelősség is. Megnő a tanulói aktivitás szerepe, nem kell a közvetlen nevelői kudarcától tartani. A fentieket Fábíán Zoltán így foglalta össze: „A csoportfoglalkozások – s ez osztatlan vélemény – jelentősen erősítik a tanulás (és minden iskolai tevékenység) motivációját. Fokozódik a tanulók munkakedve, valószínűleg a több tevékenységi lehetőség miatt. A gyermek közvetlenebbül, konkrétan érdekelt a csoportmunkában, mint ha általános, távoli perspektívák mozgatnák csupán. (Jó bizonyítvány, műveltség stb.) A csoportmunkában szükségszerűen sok a játékos, mozgalmas, izgalmas elem, ezek is hozzájárulnak az érdeklődés fokozódásához.

A csoportmunkák esetében megváltozik, kifejezetten pozitív irányú lesz a csoporton belüli atmoszférhatás is. A tanulók egymást serkentik, lelkesítik, meggátolva ezzel a közömbös, unott magatartás felvételét.

A csoportmunkák egyértelműen emelik a tanulók becsvágyszintjét, s emiatt a közösségi sikerek átélése is tartalmasabb, mélyebb, intenzívebb lesz. (Ez egyben veszélyforrás is: érzelmileg szembeállíthatja egymással az osztály különböző csoportjait.)

Azáltal, hogy a tanulók beleszólhatnak egymás tevékenységébe, egyúttal felelősséget is vállalnak egymásért. Ha a nevelő a csoportteljesítményt csupán globálisan



értékeli, még növelhető is a kölcsönös felelősség súlya. Ha másért nem, már egyedül ezért is érdemes csoportmunkákat alkalmazni.

Nagyobb létszámú – 10–15 fős – csoportokban kevésbé jelentkeznek a fokozott felelősség jelei, kisebb csoportokban viszont már nem lehet »eltűnni«, megbújni, minden tanulónak részt kell vállalnia a közös munkából.

Természetesen megnőnek a tanulói aktivitás lehetőségei is. Amikor a csoportok önállóan dolgoznak, vagy megbeszélést tartanak, az egyes tanulóknak nem kell jelentkezni, felszólításra várni; nem kell tartani a kedvezőtlen nevelői értékelés vagy nyilvános kudarc kockázatától; az elhibázott próbálkozásokat a nevelő tudta nélkül kijavíthatják a tanulók stb. S ami igen lényeges: az aktív munkavégzést nem közvetlen nevelői kényszerítés hatására vállalja a tanuló, hanem saját belátása – illetve a csoportközvélemény nyomása – alapján.” (FÁBIÁN 1967: 497–8; FÁBIÁN 1968: 929).

Továbbá Fábíán már az 1960-as években a munkaforma igen fontos hozadékának látta, hogy kiszélesedik a tananyag indukciós bázisa, hiszen a csoportok olyan gazdag anyagot képesek összegyűjteni, amelyre a frontális osztálytermi munkában nincs mód. Szintén nagy előny, hogy ugyanazon összefüggésekhez, szabályokhoz a csoportok különböző úton juthatnak el, így maximálisan nő a diákok kreativitása, a módszer segíti az ismeretbővítést is.

A tanulmányaiban a szerző még megemlíti a csoportmunka olyan előnyeit is, mint a differenciálás lehetőségét, illetve azt, hogy a 6 fős csoportokban történő munka nagyobb és gazdaságosabb hozzáférést biztosít a különféle szemléltetőeszközökhöz is. De itt azt is megjegyzi, hogy ez csak akkor hatásos, ha „az egyes csoportok egyidejűleg dolgoznak, s nem várják tétlenül, amíg sorra kerülnek” (FÁBIÁN 1967: 499).

### 3.3 AGGÁLYOK A CSOPORTMUNKÁVAL SZEMBEN

Fábíán Zoltán írásaiban mindvégig alapos, mindenre kiterjedően írt a csoportmunka előnyeiről, lehetőségeiről. De igen objektíven és folyamatos „önpárbeszédben” megemlítette és leírta kétségeit is a munkaformával szemben. A legfőbb aggályok, amelyeket megfogalmazott a tapasztalatok alapján:

a) Nagyon fontos a fokozatos bevezetése ennek a munkaformának. Ugyanis azok a tanulók, akik korábban nem végeztek önálló munkát az órán, azok nem lesznek képesek majd csoportban dolgozni. Fábíán ezen meglátása teljes mértékben megegyezik a korábban idézett Roeders és Gefferth (2007) szerzőpáros fametaforájában bemutatott munkaformák egymásra épülésével. A csoportmunkához szükséges önállóságot csak fokozatosan lehet kialakítani.

b) A tanárokat érintő, az órákra való felkészülés többletfeladatáról a következőket írta: „A csoportmunkák irányítása és ellenőrzése általában könnyebb, mint ha a hagyományos módon vezetné az órát a nevelő. Az órára való felkészülés viszont körültekintőbb, alaposabb, főleg pedig ötletesebb munkát kíván. A csoportfoglalkozások sikere sokkal inkább a tervezésen, mint a végrehajtáson múlik. [...] Mindenre előre kell gondolni. Különösen sok problémát jelent az egyes csoportok munkájának időbeli egyeztetése, szinkronizálása.” (FÁBIÁN 1967: 499)

c) Időigényesek a csoportmunkák, így rendszeres alkalmazásuknak megvan az a veszélye, hogy a pedagógus nem tud megfelelő tempóban haladni a tananyaggal.

d) A tanulók a csoportban a produktum elkészítésére fókuszálnak, ezért a „hogyan”, maga a munkafolyamat alaposabb megtapasztalása háttérbe szorulhat.

e) A csoportokon belüli munkamegosztás egyenlőtlen. Ezt a pedagógus ügyesen kiszűrheti, „ha a csoportfeladatokat helyesen választja meg (pl. ne tudja egy tanuló egyedül megvalósítani, könnyen lehessen »porciózni« a feladatokat stb.), s ha a csoportok összetételét változtatva megelőzi a csoportokon belüli hierarchia megmerevedését” (FÁBIÁN 1967: 500).

f) Igen megnehezíti a csoportmunkák szervezését a tárgyi feltételek hiánya. „...sok helyütt még a hagyományos iskolai munka optimális feltételei is hiányoznak, nemhogy még a csoportos munka feltételei. Az osztályok berendezése, felszerelése az izolált egyéni munkákat szolgálja: a rögzített ferde írólapú padok, a kis táblafelület, a nevelőközpontú elrendezés, a tantermen kívüli szertár, az eszköztároló helyek hiánya stb.” – írja Fábíán Zoltán 1967-ben. Elgondolkodtató, hogy lassan ötven évvel később túl sok változást nem tapasztalunk az osztályterem be- és elrendezésében. Fábíán azonban optimista módon megjegyzi, hogy a tárgyi feltételek hiánya nem lehet a csoportmunka gátja, hiszen „a csoportok 46 tagja a mostani padokon is összeülhet tanácskozni, dolgozni, legfeljebb eleinte nyújt szokatlan látványt így az osztály” (FÁBIÁN 1967: 500).

g) Komoly gondnak látja a csoportmunkákban nyújtott teljesítmények egyéni értékelését. A pedagógiai gyakorlat az egyéni értékelésre épül (ez ma is így van – a szerzők megjegyzése), pedig igen nagy szerepe lenne, ha a közös munkát értékelné a pedagógus. Fábíán Zoltán több alternatívát is felsorol az értékelésre, de a legideálisabb megoldásnak azt tartaná, ha a gyerekek már egész korán, az iskolába lépéskor következetesen hozzászoknának a csoportos munkavégzéshez.

#### 4. ÖSSZEGZÉS

Fábíán Zoltán munkásságának csak egy részéből adtunk ízelítőt. Nem véletlen esett a választás a reformpedagógiai alapokon nyugvó, a mai konstruktív pedagógia egyik kulcskérdésére, a csoportmunkára. Hiszen Fábíán Zoltán korát meghaladva, jóval harminc évvel korábban írta le – saját kutatásaira, megfigyeléseire alapozva – azokat a megállapításokat, amelyek e munkaforma legfőbb előnyei, kérdései és még ma is fenntartásai a pedagógiai gyakorlatban. Ötven év távlatából még ma is aktuálisak az általa összegzésként megfogalmazott sorok: „A csoportmunkák értékeit s hibalehetőségeit összevetve egyértelműen a csoportmunkák javára billen a mérleg. Veszélyei elháríthatóak, értékei pedig oly nagyok, hogy kár lenne nem élni lehetőségeivel. Az elmondottak azonban csak a valódi csoportmunkákra vonatkoznak. Ha a tanulók tevékenységéből hiányzik a kollektív jelleg (tehát a csoportkeretekben is változatlanul egyéni jellegű marad a tanulók munkája), akkor ezek a foglalkozások tényleg csak bonyolultabbá teszik a pedagógus munkáját – fölöslegesen, inkább fékeznek, semmint segítik feladatainak megvalósítását.” (FÁBIÁN 1967: 501)

## HIVATKOZÁSOK

- ARATÓ F. – VARGA A. (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest.
- BÁRDOSSY I. et al. (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
- FÁBIÁN Z. – NAGY J. (szerk.) (1967): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgy-pedagógiai vizsgálata*. Tanítóképző Intézet, Jászberény.
- FÁBIÁN Z. (1967): A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. *Pedagógiai Szemle*, 17(7–8), 487–506.
- FÁBIÁN Z. (1968): Önálló munkaformák az alsó tagozati órákon. *Pedagógiai Szemle*, 18(10), 924–930.
- FÁBIÁN Z. (1974): *Közvetett irányítású együttes tevékenységformák alsó tagozati tanítási órákon*. Kandidátusi értekezés (kézirat). Budapest. 352 oldal.
- FÁBIÁN Z. (1975): Közvetett irányítású tevékenységformák az alsó tagozati órákon. *Pedagógiai Szemle*, 25(11), 1036–1039.
- JÓZSA K. – SZÉKELY GY. (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104(3), 339–362.
- KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. ÖNKONET, Budapest.
- KELEMENNÉ SZÉLL Zs. (2012): Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (Letöltés ideje: 2015. április 20.)
- KLEIN S. – SOPONYAI D. (2011): *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- KOTSCHY B. (2010): *A hazai pedagógiai rendszerek fejlesztési gyakorlata*. TÁMOP-3.1.1-08/1H pályázat. [http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop\\_311/2piller\\_tanulmanyok/03\\_komplex\\_pedagogiai\\_rendszer/3\\_tanulmany\\_2011\\_04\\_12jav.pdf](http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2piller_tanulmanyok/03_komplex_pedagogiai_rendszer/3_tanulmany_2011_04_12jav.pdf) (Letöltés ideje: 2015. április 20.)
- N. KOLLÁR K. (2002): Kooperáció az iskolában. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 207–221.
- NAHALKA I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ÓHIDY A. (2005): *Az eredményes tanítási óra jellemzői – kooperatív tanulási formák a gyakorlatban*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-mu-Ohidy-Eredmenyes.html> (Letöltés ideje: 2015. április 20.)
- PETHŐNÉ NAGY Cs. (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- PETRINÉ FEYÉR J. (2004): *A problémaközpontú csoportmunka*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

RAÁTZ JUDIT PhD az ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet főiskolai tanára és az MTA Nyelvtudományi Intézet tudományos munkatársa. Szakterületeit, a névtudományt és az anyanyelv-pedagógiát oktatja a BA és az MA képzésen, valamint a PhD-képzésben is. Több

publikációja jelent meg a személynévadás és a kommunikáció, valamint a szövegértés tanításának módszertanából.

**FÁBIÁNNÉ KOCSIS LENKE** nyugalmazott főiskolai tanár. A SZIE Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karának volt oktatója, tanészkezetője. Pedagógiát oktatott. Számos anyanyelv-pedagógiai kutatásban, programban vett részt, olvasókönyveket, segédleteket és számos szacikket írt.

# TREFORT ÁGOSTON SZEREPE A NÉPOKTATÁS ÉS A SZAKKÉPZÉS 19. SZÁZADI MEGÚJÍTÁSÁBAN

SANDA ISTVÁN DÁNIEL

Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

## ABSZTRAKT

A 19. századi magyar népoktatás- és szakoktatástörténet-írásban báró Eötvös József mellett hátterbe szorul a kultuszminiszteri székben utódjaként maradandót alkotó Trefort Ágoston. E tanulmány keretében Trefort munkásságát elemzem elsősorban saját írásai és beszédei, valamint az Országgyűlési Könyvtárban és az Országos Levéltárban fellelhető korabeli dokumentumok alapján. Bemutatom és primer források nyomán társadalomtörténeti összefüggésekbe ágyazom, miszerint a pályakezdő fiatal jogász, a mindössze 24 éves Trefort az MTA levelező tagjaként – Kossuth Lajos társaságában – választmányi tagja az 1842-ben megalakuló Iparegyesületnek. Miniszteri időszaka alatt létesül – számos más, fontos intézmény mellett – az Iparművészeti Főiskola és a Műegyetem. Az ipari szakoktatás területén koncepciója olyan előremutató, hogy azt bizonyos fókig a modern szakmunkásképző iskola előfutárának is tekinthetjük. Előterjesztését követően 1880-ban nyílik meg a Budapesti Állami Közép-ipartanoda. 1882-ben rendeletet ad ki a három évfolyamos iparosképző iskolákról, és a tanulmányi időt 1884-től négy évre emeli. Miniszteri működése utolsó évében a VKM mintegy 44 ezer iparostanulót tartott nyilván. A Trefort minisztersége alatt elfogadott középiskolai törvény különválasztotta a klasszikus gimnáziumot és az – 1875-ben nyolcosztályossá fejlesztett – reáliskolát. A javaslatára létesülő polgári fiú- és leányiskolák gyorsan meghonosodtak országszerte. Trefort támogatásával kezdődött el a polgári iskolai tanítók képzése Gyertyánffy István vezetésével. Az iparitanuló-iskolák, a felső ipariskolák és a felső kereskedelmi iskolák gyors benépesülése bizonyította az 1885-től MTA-elnök Trefort Ágoston koncepciójának helyességét; a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás 19. század végi megújításának eredményességét.

## 1. TÁRSADALMI ÉS POLITIKAI ELŐZMÉNYEK

A 19. század első harmadától a reformkori Magyarországon a politikai küzdelmek homlokterébe kerültek a polgári átalakulással és a nemzeti függetlenséggel kapcsolatos kérdések. Közöttük különleges hangsúlyt kaptak a köznevelés és ezen belül a szakoktatás országos problémái. A korszak haladó szemléletű politikusai élesen bírálták a működő intézmények elmaradottságát, és a fogyatékoságok taglalása mellett jobbitó, korszerűsítő javaslatokat tettek. Az 1848-as forradalmat megelőző évtizedekben csak néhány új szakoktatási intézmény született, mert a polgári és nemzeti fejlesztés jegyében megfogalmazott javaslatok elodázódtak, eltorzultak vagy megbuktak a császári udvar és a konzervatív erők ellenállásán. A reformerek küzdelmei mégsem voltak hiábavalók. A köznevelés és a szakképzés ügye a közvélemény szemében országos jelentőségű problémává, a nemzeti ipar megalapozása

és fejlesztése pedig olyan központi kérdéssé vált, amely újabb feladatokra mozgósította az ország szellemi erőit. E tanulmány keretében a pályája elején a centralista körhöz tartozó és később kultuszminiszteri, majd a Magyar Tudományos Akadémia elnöki tisztét is betöltő Trefort Ágoston munkásságát elemzem, különös tekintettel a közoktatás és annak részeként a szakképzés megújításában játszott szerepére.

## 2. TREFORT ÁGOSTON GYERMEK- ÉS IFJÚÉVEI

1817. február 7-én Trefort Ignác és Beldovics Tekla elsőszülött fiaként egy felső-zempléni mezővárosban, Homonnán látta meg a napvilágot.

Apja megyei seborvos volt, aki fiának a legjobb neveltetést igyekezett biztosítani. Édesanyja négyéves korában kezdte tanítani. Az ötéves Ágoston elemi iskolai tanulmányait 1822-ben kezdte meg a homonnai nyilvános iskolában. *Emlékirataiból* (TREFORT 1856–1859) tudjuk,<sup>1</sup> hogy az éleselméjű fiú az apától hallott és otthoni beszélgetésekben rendszeresen használt latin nyelvben is komoly előmenetelre tett szert. 1826-ban Eperjesre küldték gimnáziumba, ahol a szlovák és a magyar nyelv mellett főleg németül tanult. 1829-ben a magyar nyelv és retorika tanulása érdekében átírták a sátoraljaújhelyi gimnáziumba. Az 1831-es kolerajárványban előbb édesanyja halt meg, majd orvosi hivatása teljesítése közben a halálos kór elragadta édesapját is (TREFORT 1856–1859: 6).

Az árván maradt három gyermek gyámságát – a családfő végakarátának megfelelően – Csáky Petronella grófnő vállalta. A visszaemlékezésekből tudjuk, hogy Trefort Ignác Homonnára költözése után a Trefort család és a Csáky család között szoros, baráti kapcsolat szövődött. A grófnő fiaként tekintett Ágostonra, és az ifjú a grófi házban kiváló neveltetésben részesült.

A szülei halálát követő évben az egri Líceumban tanult, majd Pestre került, és az egyetemen folytatott jogi tanulmányokat. Ágoston céltudatosan képezte magát. A lovaglás és vívás mellett megtanult angolul és franciául. Eredeti nyelven olvasta Voltaire-t, Rousseau-t, Schillert, Goethét, Scottot, Byront és Hume munkáit.

A kor tanulmányi lehetőségei és saját szorgalma eredményeképpen már 19 éves korában befejezte egyetemi tanulmányait. A jurátusi gyakorlatot az eperjesi kerületi táblán teljesítette, az ügyvédi vizsgát dicséretes eredménnyel 1837. december 22-én tette le. Ekkor már a magyar mellett jól beszélt angolul, franciául, latinul, németül, olaszul és szlovákul.

A grófi család által kezelt örökség lehetővé tette számára, hogy először a grófnő társaságában, majd egyedül is hosszabb külföldi utazásokat tegyen, melyek során elsősorban a kulturális létesítmények – képtárak, műemlékek, múzeumok és a legújabb műszaki vívmányok – iránt érdeklődött. Utazási élményei inspirálják első folyóiratban

<sup>1</sup> Mivel Trefort Ágoston felesége, Rosty Ilona német származású volt, – a kor gyakorlatának megfelelően – a családban a gyermekekkel ugyan már magyarul beszéltek, de egymás között és írásban a német nyelvet használták, és csak a kiegyezést követő években váltotta fel a német nyelvet a magyar. Ezzel magyarázható a *Visszaemlékezések*, és az ugyancsak az OSZK Kézirattárában található családi levelezés németnyelvűsége.

megjelent cikke megírásában *Szent Lázár szigete Velenczében* címmel. (TREFORT 1837) Tanulmányútjait gondosan megtervezte, melyek során elsőrendű kötelezettségének érezte Európa nagyobb városai képzőművészeti kincseinek megtekintését. (Erről bővebben lásd TREFORT 1837: 4.)

### 3. BEKAPCSOLÓDÁSA A REFORMKORI KÖZÉLETBE

A budai Udvari Kamaránál 1837-ben vállalt állást fogalmazó gyakornokként. Ez év őszén ismerkedett meg báró Eötvös Józseffel. A személyes találkozások és beszélgetések alapozták meg Eötvös és Trefort egész életen át tartó barátságát (TREFORT 1856–1859: 18–19). A nemzeti kaszinó-beli beszélgetéseik egyikén Trefort felvetette egy „művészeti egyesület” gondolatát, amit a kortársak: báró Eötvös József, Szalay László, Lukács Móric, Eckstein Frigyes, Schedius Lajos, gróf Serényi László, Grimm Vince, gróf Desseffy Aurél, báró Jósika Miklós és még számosan támogattak. 1839. november 10-én megalakították a Pesti Műegyletet, melynek első elnökévé az első évre Trefort Ágostont választották meg. A Műegylet kiállításain a magyar képzőművészek először válhattak szélesebb körben ismertté. Ez az intézmény volt az Országos Magyar Képzőművészeti Társulat előfutára. Alapítója, a mindössze 22 éves Trefort beírta nevét a magyar képzőművészet történetébe (TREFORT 1881: 320). Gróf Széchenyi István is felfigyelt a fiatal Trefortra.

#### 3.1 BEKAPCSOLÓDÁSA A POLITIKAI ÉLETBE

Megélhetését biztosította családi öröksége és a Csákyaktól kapott anyagi támogatás, valamint cikkeinek honoráriuma, ezért 1839-ben kilépett az államszolgálatból. A fent említett személyek közötti barátság nyomán ebben az időszakban kezd kibontakozni a későbbiekben centralista kör néven ismert csoport, melynek a legismertebb képviselői: Eötvös József, Szalay László, Trefort Ágoston, Lukács Móric és Csengery Antal – szervezkedése a harmincas évek végén a *Themis* című folyóirattal kezdődik és a *Budapesti Szemlével* fejeződik be. Trefortnak a *Budapesti Szemlé*ben több nagylélegzetű közgazdasági tanulmánya jelent meg, melyekben szorgalmazta a magyar ipar fejlesztését. Az iparosítás mint a feudális elmaradottság elleni orvosság – ifjú korától élete végéig – egyik meghatározó jegye szakírói munkásságának.

Széles körű közgazdasági tanulmányai alapján meggyőzően állította, hogy „...az anyagi érdek kifejlése a közboldogság és haladás föltétele...” és ebből következik, hogy alaptalan az a félelem, miszerint „az anyagi érdekek a szellemieket letiporják” (TREFORT 1844).

A fenti idézeteket a Kossuth Lajos által alapított *Pesti Hírlap*ban megjelent cikksorozatból emeltem ki. Trefort éppen a folyóirat megjelenése kapcsán került közeli kapcsolatba a nála 15 évvel idősebb Kossuthal. Már ekkor életcéljaként fogalmazta meg az ország elmaradottságának felszámolását.

### 3.2 A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA LEVELEZŐ TAGJA

A mindössze 24 éves fiatalembert 1841 őszén nagy megtiszteltetés érte. Történelem- és közgazdaság-tudományi témájú tanulmányai és folyóiratcikkei alapján, munkásságának elismeréseként a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjává választották. Székfoglaló előadását 1841. december 6-án *A nemzeti gazdaságnak rendszerei* címmel tartotta meg (MANN 1982: 21). Előadását évtizedek múltán is úttörő munkaként értékelték, mely „...fényt árasztott egy Magyarországon ez előtt még névtől is alig ismert tudományra.” (Erről bővebben lásd: KELETI 1889: 17.) Ebben többek között kitér egy a témánk szempontjából kiemelten fontos kérdésre, miszerint minden nemzetnek az ipar fejlesztésére, a gazdaságilag magasabb fokra történő áttérésre kell törekednie. Felhívja a figyelmet „...a nemzet ipari erejének növelésére” – mint olyan elvre, mely a társadalmi jóllét alapja. (Idézi: MANN 1982: 21.)

Ebben a kérdésben találkozott Kossuth és Trefort véleménye. Az 1841-ben alapított Iparegyesület célját Kossuth a *Pesti Hírlap*ban így fogalmazta meg: „hasznos ismereteket terjeszteni a nép minden osztályiban, mellyeknek nincs módjuk ismeretvágyukat egy- vagy másképpen kielégíteni, hanem egyszersmind különösebb czélul azt veszi fel, hogy hasznos ismeretekben a műiparos néposztályt részesítse.” (KOSSUTH 1841: 3.)

### 3.3 A CENTRALISTA POLITIKUS

Trefort a polgári átalakulást erőszakos megmozdulások nélkül kívánta elérni, így a 19. század eleji magyar polgári értelmiség többi képviselőjéhez hasonlóan a társadalmi reformok mellett is természetesnek tekintette a nemesség hatalmának fennmaradását, és az alkotmányos monarchia mellett tett hitet.<sup>2</sup> Trefort Magyarország társadalmi-gazdasági átalakulását mindvégig a Habsburg-monarchia keretében képzelte el, amiben szerepet játszott a cári hatalom terjeszkedésétől és a pánszlávizmustól való félelme is.<sup>3</sup> A cári önkényuralomról oroszországi utazása során személyesen szerzett tapasztalatai alapján számolt be a *Budapesti Árvízkönyv*ben (TREFORT 1840 IV: 225–259).

Ugyanakkor Trefort világosan látja, hogy a hazai ipar fejlesztésének pártolásakor el kell választani egymástól az ipar és a pauperizmus problémáját. A polgári származású Trefort rokonszenvvel viseltetett az alacsonyabb néprétegek iránt is.<sup>4</sup> Írásainak gyakran visszatérő gondolata, hogy a munka, a „productio” növelése által, vagyis az ipar segítségével kell kiemelniük a dolgozó osztályokat „a szegénységből, szűkölködésből.” (TREFORT 1882: 144.)

2. „Mi e rendszer – azaz, az alkotmányos monarchia emberei vagyunk” – „Európában a szabadságot jelenleg csak az alkotmányos monarchia biztosíthatja...” – írja a *Pesti Hírlap*ban 1845. március 2-án.

3. „Ausztriának fegyverkezve kell lennie, hogy ha netán az orosz a franciával szövetkeznek, a többi, a hazáért s függetlenségért küzdő népek középpontja lehessen, hogy a magyar nemzetiséget s azzal lényegesen összefort alkotmányos életet a szláv elemnek Európában varázslag növe belyása és hatalma ellen védhesse.” – olvashatjuk TREFORT: *Kisebb dolgozatok. A bírhatalmi jogról Magyarországon* című írásában.

4. „...a munkás sorsa bizonytalan, s ingadozó, s ő, ki kezei által táplálja családját, kereset nélkül marad, az éhségnek kitéve.... Gyermeki gyöngéd korukat minden öröm nélkül, sötét falak között, nehéz munkával töltik, testük, s lelkük elharvad.” – írja a *Kisebb dolgozatok* 144. oldalán.



### 3.4 A PESTI FORRADALMI ESEMÉNYEK SODRÁBAN

Eötvös és Trefort együtt vettek részt az Ellenzéki Kör Választmányának 1848. március 4-i ülésén. A Batthyány-kormány megalakulásakor Trefort is tisztséget vállalt. Klauzál Gábor mellett lett államtitkár a Földművelés-, Ipar- és Kereskedelemügyi Minisztériumban.<sup>5</sup>

Az 1848-as országgyűlés összehívásakor először szülőföldjén lépett fel képviselőjelöltként, de végül a főváros terézvárosi kerületének képviselőjeként jutott be a parlamentbe (TREFORT 1856–1859: 30).

Először lelkesedett a forradalom iránt, de a „törvényes rend” megszűnésével, Eötvössel együtt az ország elhagyása mellett döntött, mert álláspontjuk szerint egyszerre omlott össze a hazai polgári átalakulás külső és belső biztosítékrendszere. A radikalizálódás jele az, amikor a felbőszült tömeg 1848. szeptember 28-án az ellenségeskedés megszüntetése céljából az egyedül Budára utazó Lamberg Ferenc altábornagyot a hajóhídon felismerte, és őt ott felkoncolta. Eötvös és Trefort ezt a történetet drámaian élte meg, számukra ez olyan mértékű radikalizálódást jelentett, hogy másnap együtt Bécsbe utaztak, a már korábban odaküldött családjuk után. A reformok békés körülmények közötti megvalósítására törekvő, rendkívül érzékeny Eötvös és Trefort számára a viszonyok kieleződésének ez a formája már elviselhetetlen volt, és súlyos belső válságot átélve, rétvázás, ingadozás végeredményeként, felindult állapotban hozták meg döntésüket (MIKONYA 2015a: 145). Ez a semleges álláspontot kereső lépésük, amely bizonyos mértékű megalkuvást, és ezáltal pályafutásuk törését jelentette, jól tükrözi saját reformer, tehát forradalomellenes elveikhez való következetes ragaszkodásukat (MANN 1982: 45).

### 3.5 ÖNKÉNTES EMIGRÁCIÓ ÉS VISSZAKAPCSOLÓDÁS A POLITIKAI ÉLETBE

Trefort bécsi, müncheni és salzburgi tartózkodás után 1851 őszen hazatérve a felesége örökségét képező csabacsüdi birtokon kezdett gazdálkodni a közügyektől teljesen visszavonulva. Az októberi diploma kiadását követően 1860. december 11-én Békés megye alispánjává választották. A felé irányuló bizalmat megköszönve beszédében hangsúlyozta ragaszkodását a 48-as törvényekhez.

Politikai nézeteit egyik – választónak címzett – levelében így foglalta össze: „...*Én tehát – valamint mostanáig, úgy a jövőben is – pártolom a vallás-, oktatás- és sajtószabadságot, a nemzetiségek szabad fejlődését, az anyagi téren pedig az iparszabadságot.*” (TREFORT 1861: 5)

Az 1861. évi országgyűlés összehívása után – az alispánságról lemondva – a gyomai kerület képviselőjeként jelent meg a fővárosban a Deák Ferenc vezérlete mögött felsorakozó, feliratot indítványozók táborában. A kiegyezés felé haladó politikai akarat erősítése mellett

<sup>5</sup> TREFORT Á. (1881): *Emlékbeszédék és tanulmányok*. Budapest. Klauzál Gáborról tartott emlékbeszédében azt emelte ki, hogy Klauzál miniszterként „...politikai bátorsággal, kitűnő tapintattal és államférfúi képességekkel bírt.” 113.

a gazdasági élet élénkítését tartotta legfontosabbnak. Az alföldi vasút létesítésének fontosságát felismerve cikkeiben, tanulmányaiban a vasútépítés mellett úgy érvel, hogy „...a vasutak mindenütt a világon a polgárosodás és a jólét előmozdítói...”<sup>6</sup> (TREFORT 1856: 11).

Az 1860-as években publikált cikkeiben főleg gazdasági kérdésekkel foglalkozott. Az ipar hiányát Magyarországra nézve hátrányosnak tartotta, ezért javasolta egy iparegyesület felállítását Pesten. Ennek feladatául a kézműipar tökéletesítését tűzte ki. Céljának eléréséhez iskola létesítésére, kiállítások rendezésére, előadások tartására gondolt. (Erről bővebben lásd: TREFORT 1863.)

1867-ben bekapcsolódott a kiegyezés gazdasági előkészítésébe; tagja volt a közös ügyekről tárgyaló bécsi delegációnak. Március 4-én felolvasást tartott a Tudományos Akadémián az 1848-as törvények közgazdasági momentumairól.

1872. évi országgyűlési választások során tartott beszédeiben kitér a közoktatás kérdéseire is, és azt hangsúlyozza, hogy „...a közoktatás mezején gyorsabban kell haladnunk”. Meglátása szerint „...tudományos egyetemünket nem csak törvény által alakilag kell formálni, hanem a szükséges épületekről, segédesszközökről, s tudományos intézetekről ... kell gondoskodni” (TREFORT 1872: 12).

Szász Károly visszaemlékezéséből ismert Trefort gyakorta hangoztatott meggyőződése: „Barátom, e két ajtó mögött fekszik Magyarország jövője. Iskolák és vasutak! – íme, jövőnk programja, íme, haladásunk két mozdonya!” (SZÁSZ 1886: 21)

Eötvös halálát követően még nem vállalta a miniszteri felkérést, de 1872. szeptember 4-től 1888-ban bekövetkezett haláláig megszakítás nélkül szolgálta a vallás- és közoktatásügyi minisztérium élén a magyar kulturális életet.

#### 4. TREFORT KÖZOKTATÁS-POLITIKAI KONCEPCIÓJA

Trefort közoktatás-politikája a közoktatás minden ágát fejlesztette. Többször kifejtette, hogy az iskolarendszer szervesen összefüggő egészet alkot. Pedagógiaileg előremutató intézkedései az iskolarendszer egészére, annak reformjára irányultak.

Különösen sokat tett a lányok oktatásáért:

- 1873-ban létesíti az első állami polgári iskolai tanítónőképző intézetet.
- 1875-ben létrehozza az ország első leány-középiskoláját.
- 1876-ban Zirzen Janka szakmai irányításával megnyílt az első női ipariskola.
- 1879-ben a tanítónőképzőhöz egy évfolyamos nevelőnőképző tanfolyamot csatolt.

1883. évi középiskolai törvénye a magyar középosztály, a szakszerűen képzett, a magyar közigazgatást és államigazgatást végző tisztviselő középosztálynak a műveltségét alapozta meg.

<sup>6</sup> TREFORT Ágoston: A Szolnok-aradi vonat ügyében. *Pesti Napló*. 1856. március 1. (A Szolnok és Debrecen közötti vasútvonalból Szajol állomástól kiágazó 143 km hosszú Szajol–Arad vonalat 1858. október 25-én helyezték üzembe, de az építési munkálatok csak 1871-ben fejeződtek be, és szeptember 14-én az ünnepélyes átadáskor Trefort társaságában végigutazott a vonalon Tisza Lajos közlekedési miniszter is.)

1887-ben teljesült egy további régi terv, ugyanis Trefort engedélyezte Gyertyánffy Istvánnak egy tanítóképző intézeti tanári képesítő tanfolyam indítását. Így létrejött a Paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola, minta- és gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképzési tanári tanfolyam (MIKONYA 2015b: 166).

Trefort biztosította a középiskolákban – a felekezeti fenntartású gimnáziumokban is – az állami felügyelet és ellenőrzés jogát, és érvényesítette a tanárképzésben is az állam vezető szerepét (FELKAI 1969: 161). Mindezek eredményeként hangsúlyt kapott a népnevelés.

Szorgalmazta az Egyetemi Könyvtár és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum építését. Kiemelkedő szervezője és menedzselője volt a művelődéspolitikának. Közoktatáspolitikájának jelentős érdeme, hogy előnyben részesítette azokat az iskolatípusokat, amelyek az iparra, mezőgazdaságra és a kereskedelemre neveltek – fiúkat és lányokat egyaránt.

## 5. MINISZTERI MŰKÖDÉSE A SZAKKÉPZÉS TERÜLETÉN

### 5.1 TREFORT MINISZTERI KONCEPCIÓJA

Trefort jól ismerte sógora és legjobb barátja, Eötvös miniszteri működését, és folytatta annak irányvonalát. Ugyanakkor a mintegy hetvenfős apparátust a tudományos élet kiválóságaival tovább erősítette. Szerteágazó munkásságából e tanulmány keretében csak a közoktatás és – annak részeként – a szakképzés előmozdításában játszott szerepét vizsgáljuk.<sup>7</sup>

A magyar ipar és az ipar fejlődésének feltételét jelentő szakképzés problémájának gyökerét már három évtizeddel korábban a *Pesti Hírlap*ban megjelent cikkében feltárta:

...az ipar által keresett tőkék azon kört, melyben kerestettek, el nem fogják hagyni, mint jelenleg, midőn e tőkék birtokosai, hiú címek után vágódva, tőkéiket s gyermekeiket productiv foglalkozásoktól elvonják, az inproductiv fogyasztók számát szaporítandók. Továbbá az iparúzó osztály tekintete növekedésének szinte a technikai ismeretek terjesztésére is hatni kell, mert ha körülnézünk hazánkban és látjuk, mennyi egyedek csődülnek a tudós szakok felé, s válnak peretlen ügyvédeké vagy beteg nélküli orvossá. Ha vizsgáljuk, mi oknál fogva nem adják magukat ez egyedek magokra nézve jutalmazóbb, s a közre nézve éppen olyan hasznos, s tiszteletet érdemlő mesterségekre, s technikai tudományokra: **egyik oknak tapasztalandjuk az előítéletet,**

<sup>7</sup> A közoktatásügy mellett közel két éven keresztül (1876–1878) ideiglenesen megbízott földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszterként is tevékenykedett.

**másiknak a hiedelmet, hogy iparúzó helyzetben meg nem becsültetnek, s a szülők félelmét, hogy gyermekeik, ha iparművesekké lesznek, az által a társasági hierarchiában alászállnak.** (TREFORT 1843: 9)

Trefort miniszteri koncepciója szerint mindenekelőtt a hazai ipar eredményeit kell a széles nyilvánosság elé tárni, azután „szoktatni kell”, hogy rokonszenvenzen a hazai ipari termékekkel, „mert ha a rossz szokásunknál maradunk s mindent rendszeresen lenézünk, ami itthon készül, úgy Magyarországnak nem lesz soha művészeti ipara, s ipar általában.” (TREFORT 1843: 10)

A magyar iparművészet érdekében emelt szót: Jókai Mórtól az egyházi főhatóságokig mindenkit arra kérve, „hogya a templomok díszítéséhez tartozó művészeti vagy műipari cikkeket itthon méltóztatassanak készíttetni, s így közgazdasági állapotaink javulásához a lehetőségekhez képest hozzájárulni” (TREFORT 1883: 319).

Minisztersége első éveiben – a szükséges anyagi bázis híján – a rajzoktatás fejlesztésével támogatta az iparoktatást. Továbbá szorgalmazta, hogy egyrészt a taneszközök készíttetésével javuljon az oktatás színvonala, másrészt ez a hazai ipar számára munkalehetőséget biztosítson.

1876. július 14-én kiadott rendelete nyomán az iskolákban a hazai iparosok által készített tanszereket használták. Ennek köszönhetően 1883-ban már mintegy 30 iparos foglalkozott – a tanszermúzeumi bizottság, a fizikatanárok segítségével – tanszerek előállításával.<sup>8</sup>

1867-ben rendes tagja lett a Magyar Tudományos Akadémiának. Tekintélyét latba vetve iparosítást sürgetett az akadémiai felolvasóülés keretében tartott beszédében is: „...az Akadémia nagy szolgálatot tesz az országnak, midőn a tudományban a természettudományi és a technikai irányt is kellő figyelemre méltatja”; „...nem lesz iparunk, ha egyéb feltételeket, amelyek mellett ipar nálunk lehetséges, nem tudunk megalkotni” – írta (TREFORT 1991: 71).

A kereskedelmi szakoktatás irányítása a Földműves-, Ipar- és Kereskedelmi Minisztériumtól 1872-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz került, és Trefort még ebben az évben kiadta a kereskedelmi szakoktatás első szabályzatát, melyet 1884-ben, 1885-ben és 1895-ben frissített szabályzatok követtek. Így alakult ki a kereskedelmi tanonc-iskolák, a középfokú kereskedelmi iskolák és a kereskedelmi akadémiák egymásra épülő szervezete.

A legalsó fokú kereskedelmi intézetnek nevezett kereskedőtanonc-iskolák a már munkaviszonyban álló, szerződéses tanidejüket mesterüknél töltő tanoncoknak nyújtottak alapfokú képzést. Minden olyan község, melyben 20–30 tizenkét-tizenhat éves korú kereskedőtanonc gyűlt össze, kötelees volt számukra iskolát létesíteni. A tanulmányi idő három év volt, a tananyag pedig kereskedelmi számtan, kereskedelmi könyvvitel, áru- és váltóismeret és később a nemzetgazdaság alapelvei, földrajz, valamint természettan.

Trefort első szabályzata a felső kereskedelmi iskolát „háromosztályú középkereskedelmi iskolának” nevezte, ahová a belépés feltétele a négy polgári vagy a gimnáziumi, illetve

<sup>8</sup> Trefort levele Görög István tanszerkereskedőhöz. 1883. nov. 3. In: *Beszédek és levelek*. 313-315.

a reáliskolai osztályok elvégzése volt. A három évfolyamos intézmény tananyagát a kereskedelmi tisztviselők számára szükséges szakismeretekkel és a polgári iskola ötödik és hatodik osztályának anyagával kombinálta. Érettségi bizonyítványt nem adott, bár a záróvizsgáját – a korabeli szóhasználatban – érettségi vizsgának nevezték. (OROSZ 2003: 68)

## 5.2 AZ ÁLLAMI KÖZÉP-IPARTANODA MEGSZERVEZÉSE

Trefort folytatta az Állami Közép-ipartanoda Eötvös által megkezdett szervezésének munkáját. Megbízta Gönczy Pál miniszteri tanácsost és Stoczek József műegyetemi tanárt és rektort, hogy dolgozzák ki az intézet szervezeti szabályzatát és tantervét. A felterjesztést 1877. szeptember 10-én Trefort jóváhagyta. 1879. december 7-én, a Bodzafa utca 28. szám alatti (ma VIII. kerület, Somogyi Béla utca 28.) egyemeletes bérházban délelőtt 10 órakor a **Budapesti Állami Közép-ipartanoda** megnyitotta kapuit. A kiegyezést követő ipari és gazdasági fellendülés igényelte a középszintű szakemberek képzését, az intézmény kezdetben 3 évfolyamos volt, és építőmestereket, előmunkásokat és művezetőket képzett.<sup>9</sup>

Trefort az 1879-es bécsi vilákiállításán bemutatott „alkalmas tárgyak” megvételével megvetette az Iparművészeti Múzeum alapjait. Megfelelő helyiségek biztosításával sorra következhetek a nagysikerű iparkiállítások: 1882-ben a könyvnyomtatás, könyvkötészet, majd a magyar történelmi ötvös kiállítás, amelyet Trefort 1884. február 17-én nyitott meg a Nemzeti Múzeumban.

Eötvös nyomdokain haladva és az ő irányvonalát – is – követve, Trefort létesítette az első iparművészeti iskolát, mely a megnyitáskor – 1880. november 14-én – még mindössze egyetlen szakosztályból, a „műfaragászati tanműhelyből” állt, és a Mintarajziskola épületében tíz növendékkel, önálló tanári kar nélkül kezdte meg a működését, de alig néhány év múlva már közel száz növendékkel és önálló tantestülettel rendelkezett. (MANN 1983: 121)

## 5.3 A TECHNOLÓGIAI IPARMŰZEUM MEGALAPÍTÁSA

Miniszteri munkásságának egyik jelentős alkotása az 1883. június 24-én megnyitott **Technológiai Iparmúzeum**, melynek falai között még abban az évben előadás-sorozatot indított a fa- és fémipar tárgykörében, ahol az önálló iparosok és iparossegédek szakismereteiket gyarapítva – ma úgy mondanánk, hogy szervezett továbbképzések keretében – ismerkedhettek meg a legújabb technológiai eljárásokkal, valamint gépekkel és berendezésekkel. A múzeum az ipari szakismeretek széles körű terjesztése céljából időszakos közleményeket adott ki.

<sup>9</sup>Ez az intézmény az első jogelődje az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész- és Biztonságtechnikai Mérnöki Karának. A Bánki épületében működik az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston nevét viselő Mérnökpedagógiai Központja.

Az ott folyó munka hatékonyságát, a gyakorló szakemberek számára nyújtott innováció jelentőségét bizonyítja, hogy az első félévben havonta átlagosan hét és félezer látogatója volt a múzeum rendezvényeinek. Az elért eredmények alapján Trefort a múzeum végleges épületének megvalósítására az országgyűléstől 350 000 forint megszavazását kérte. Az összeget megszavazták, de a Hauszmann Alajos tervezte épület átadására már csak Trefort halála után, 1889-ben került sor a József körút 6. szám alatt. (Jelenleg a Nemzeti Fogyasztóvédelmi Hatóság működik a helyén, az Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kara épületének József körúti szárnyában.)

A népoktatási törvény a tanköteles kort 6–12, illetve 15 éves korig állapította meg, de az úgynevezett ismétlőiskolák – melyek lényegüket tekintve alsó ipariskolák voltak, mert ezt az iskolatípust csak az iparostanulók látogatták – egyre népszerűtlenebbé váltak. A megoldást az 1884. évi ipartörvény jelentette, mely először mondta ki a kötelező szakirányú tanoncoktatást.<sup>10</sup> A képzési idő három tanév volt. Egyaránt fontos volt az elméleti és a gyakorlati képzés. A gyakorlatok a tanulmányi időnek majdnem a felét töltötték ki. (MANN 2002: 25–31)

1885-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnökévé választották Trefort Ágostont. Ebben az évben létesítette az Iparművészeti Társulatot, melynek alakuló ülésén – 1885. február 8-án – a társulat elnökévé választották. Elnöki expozéjában célul tűzte ki a magyar iparművészet alkotásainak terjesztését, „az iparosok haladásának serkentését”. (VINCZE 1937: 234) Ennek elősegítésére a társulat kiállításokat rendezett és a kiadta a *Művészeti Ipar* című folyóiratot.

Ugyanebben az évben arról rendelkezett, hogy az üvegfestészet, mint önálló szaktudomány, az iparművészeti iskola keretébe illesztessék, és az intézet mint **gyakorlati tanműhely működjék**.

## 6. ÖSSZEGRZÉS

Trefort Ágoston miniszterként a közoktatás minden ágát fejlesztette. Írásaiban olyan gondolatokat fogalmazott meg, amelyek napjainkban is előremutatnak. Ilyen az oktatás korszerűsítése, ami – meggyőződése szerint – megalapozza a gazdaság jövőjét, és előre viszi a társadalmat. Trefort támogatásával jött létre a Paedagogium elnevezésű iskolakomplexum a következő iskolatípusokkal: népiskola, tanítóképző intézet, polgári iskola, minta- és gyakorlóiskola, polgári tanítóképző intézet és tanítóképezdei tanári tanfolyam.

A 20. századi szakképzés történetét vizsgálva látható igazán annak a jelentősége, hogy az iskolarendszerű szakképzésben – Trefort miniszteri működése alatt – elkezdődött a gyakorlati tanműhelyek létesítése. A szakképző iskolákhoz épített tanműhelyekben folyó gyakorlati képzés sikerének záloga az iskolában folyó szakmai elméleti, és a gyakorlati oktatásban zajló praktikus tevékenységek didaktikailag helyes és elengedhetetlenül szükséges összehangolása. A szakképző iskolával napi kapcsolatban álló tanműhelyben,

<sup>10</sup>Erről bővebben lásd az iparostanonc-oktatást is szabályozó 1884. évi XVII. törvénycikket.

ahol a gyakorlatokat számos esetben a szakmai elméletet is tanító személy irányította, megvalósult az elméleti ismeretek gyakorlattal párosuló alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban. Így válhatott az ipari szakmunkásképzés már a 19. és 20. század fordulóját megelőzően az oktatásügy sikeres szegmensévé.

Miniszteri működése utolsó évében, 1884-ben a VKM mintegy 44 ezer iparostanulót tartott nyilván. (SZOMBATFALVY 1928: 35) Az iparitanuló-iskolák, az alsó és a felső ipariskolák, valamint az alsó és a felső kereskedelmi iskolák létesítése és gyors benépesülése bizonyította az 1885-től MTA-elnök Trefort koncepciójának helyességét. Trefort 16 évig tartó kultuszminiszteri munkássága alatt megvalósult a közoktatás és a szakképzés új alapokra helyezése, és ezeken az alapokon a szakoktatás a 19. századi oktatásügy sikerághozatává vált.

## HIVATKOZÁSOK

- ANTAL J. (1980): *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 369.
- BARSI J. (ford.) (1991): *Trefort Ágoston önéletrajza*. A Kazinczy Ferenc Társaság, a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár és a Kazinczy Könyvtár kiadása, Sátoraljaújhely.
- FELKAI L. (1969): *Trefort Ágoston a magyar oktatásügyért*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. 161.
- KELETI K. (1889): Emlékbeszéd Trefort Ágoston felett. *MTA Évkönyvei*, XVII. kötet. 17.
- KOSSUTH L. (1841): „Iparegyesület”. *Pesti Hírlap*. 1841. április 21. 3.
- MANN M. (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MANN M. (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- MANN M. (2002): *Budapest Oktatásügye 1873–2000*. Önkonet Kiadó, Budapest.
- MIKONYA GY. (2015a): Eötvös József és kora. In: DONÁTH P. – FARKAS M. (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet*, 2015. *Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei*, XXXVI. Trezor Kiadó, Budapest. 143–160.
- MIKONYA GY. (2015b): Gyertyánffy István munkássága a tanítóképzés megújítása érdekében. In: DONÁTH P. – FARKAS M. (szerk.): *Filozófia - művelődés – történet*, 2015. *Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei*, XXXVI. Trezor Kiadó, Budapest. 161–177.
- OROSZ L. (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. OPKM, Budapest.
- SZÁSZ K. (1886): *Trefort Ágoston*. Budapest.
- SZOMBATFALVY GY. (1928, szerk.): *Magyar Népoktatás*. A Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium kiadása, Budapest.
- TREFORT Á. (1837): „Szent Lázár szigete Velenczében”. *Társalkodó*. 1837. július 5. 4.
- TREFORT Á. (1840): Utazási töredékek. In: *Pest-Budai Árvízkönyv. I–IV kötet*. 225–259.
- TREFORT Á. (1843): A városok ügye és az ipar. *Pesti Hírlap*,. 1843. február 9.

- TREFORT Á. (1844): Egynéhány szó az adóról. Törvényhozás. *Pesti Hírlap*. 1844. 12. 8.
- TREFORT Á. (1856): A Szolnok-aradi vonat ügyében. *Pesti Napló*. 1856. március 1.
- TREFORT Á. (1872): *Három beszéd a választások előtt 1872-ben*. Pest.
- TREFORT Á. (1856–1859): *Visszaemlékezések*. OSZK Kézirattár.
- Trefort Ágoston 1861. február 19-i levelének részlete. OSZK Kézirattár.
- TREFORT Á. (1863): Ipar és Iparegyesület. *Pesti Napló*. 1863. január 13. 3.
- TREFORT Á. (1865): Közgazdaság és szabadság. *Pesti Napló*. 1865. június 4. 11.
- TREFORT Á. (1881): *Emlékbeszédek és tanulmányok*. OSZK Kézirattár, Budapest.
- TREFORT Á. (1882): *Kisebb dolgozatok az irodalom, közgazdaság és politika köréből*. OSZK Kézirattár. Budapest. 144.
- TREFORT Á. (1883): Trefort levele Görög István tanszerkereskedőhöz. 1883. november 3. In: TREFORT Á.: *Beszédek és levelek*. OSZK Kézirattár. Budapest. 319.
- TREFORT Á. (1888): *Beszédek és levelek*. OSZK Kézirattár. Budapest.
- VINCZE F. (1937): *Szakoktatásunk múltja és jelene*. Szepes és Urbányi Könyvnyomda, Budapest.

**SANDA ISTVÁN DÁNIEL** neveléstörténész, egyetemi oktató. A *Pedagógiai terek vizsgálata – Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára* című PhD-értekezését az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában készítette el és 2009-ben védte meg. Jelenleg az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának egyetemi adjunktusa.



# KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEINK ÓKOR- ÉS KÖZÉPKORKÉPE

ZSINKA LÁSZLÓ

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

## ABSZTRAKT

A jelen tanulmány arra törekszik, hogy bemutassa középiskolai tankönyveink ókor- és középkorképeinek néhány jellegzetes vonását az elmúlt két évtizedben. A vizsgálat elsősorban a korai és az érett középkor, valamint a reneszánsz kori Európa kronológiai határai kijelölésének szemléleti-tartalmi hátterére helyezi a hangsúlyt, és megkísérli kritikailag értelmezni a tankönyvekben előforduló sajtószerű és visszatérő „toposzokat”. A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet az akadémiai szféra és a tantárgyi módszertan közötti rendszeres és intézményes csatornák fontosságára, amelyek hozzájárulhatnak a korszerű szakmai standardokat kielégítő tankönyvek megformálásához. A jelen tanulmány keretében szeretnék rávilágítani középiskolai tankönyveink történelemlépeinek néhány jellegadó vonására. Az elmúlt huszonöt év – a rendszerváltozás óta eltelt időszak – történelemlépeiket helyezem a vizsgálat középpontjába, és az európai középkor tankönyvi képével kapcsolatban teszek néhány megállapítást. Gondolatmenetem a történettudomány és a történelem tantárgypedagógiájára érintkezési pontján – Németországban ez utóbbit történelemdidaktikának nevezik –, azaz a történettudomány és a neveléstudomány határterületén helyezkedik el. A jelen tanulmány aktualitását a kétszakos osztatlan tanárképzés (újra)bevezetésének tágabb oktatáspolitikai és szakmai környezete adja.

Közhely, de érdemes tudatosítani, hogy általában véve a tankönyv korántsem egyedüli dokumentuma az oktatásnak. Az elmúlt évtizedekben a pedagógusok és a szülők is megismerkedtek a nemzeti alaptanterv, a kerettanterv, illetve a kompetenciák – néha vitatott – fogalmaival, valamint tapasztalható volt, hogy az úgynevezett műveltségterületek fogalma tendenciaszerűen felértékelődött a nemzeti szintű szabályozásban a hagyományos tantárgyi szemlélethez képest. Hasonlóan fontos összetevőjévé vált a tantárgyi tartalom szabályozásának az iskolák által készített szakmai-pedagógiai programok sora. A nemzeti szintű dokumentumok a tágabb oktatás- és kultúrpolitikai elvek mentén, valamint a kormányzati pozícióban lévő elitek világnézete és műveltségképe alapján fogalmazódtak meg. Szomorúan jelentőségteljes mozzanat, hogy a huszonöt éve zajló magyarországi kultúrharc jegyében a nemzeti konzervatív és a liberális oldal máig nem volt képes a négyéves kormányzati cikluson túlmutató módon megállapodni a humán és a társadalomtudományok – így a történettudomány – iskolai műveltségbe foglalásának alapvető szemléleti és tartalmi kérdéseiről (bár egyes oktatáspolitikai irányzatok azt is megkérdőjelelik, hogy szükséges-e egyáltalán a nemzeti szintű tartalomszabályozás). Másfelől az oktatáspolitikai dokumentumok hatása ellenére a tankönyvek szakmai tartalma bizonyos autonómiával is rendelkezik a tágabb társadalmi-politikai háttér elvárásaival

szemben, aminek egyik legfontosabb eleme – egyben garanciája – az akadémiai értelem-ben vett szakmaiság kritériuma.

További fontos mozzanat, hogy a tankönyv mint ismeretátadó eszköz messze a legnagyobb hatású dokumentum. A hétköznapi életvilágokban a tanuló számára a tankönyv a tanári magyarázat alapján készített órai jegyzetek mellett a legfontosabb orientációs pontot képviseli, amihez bármikor fordulhat, és ami a standardizált tudás közvetítésének szinte egyedüli forrása. Bár az elmúlt évtizedben az új adathordozók és az információs technológiák jelentősége az iskolai tanulás és műveltség formáit is átalakította, ezek hatása legfeljebb a tankönyvek szerepének csökkenéséhez, de nem alapvető erodálódásához vezetett. A befogadó és tanulási folyamat oldaláról nézve a tankönyvek jelentősége messze meghaladja az összes tartalomszabályozási dokumentum jelentőségét, másfelől homogenizáló hatása van a tanárok tevékenységére is. A legszélesebb műveltséggel rendelkező tanár is jelentős mértékben alkalmazkodik a tankönyv által közvetített műveltségképhez, mert ezzel a tanulói oldal számára megkönnyíti a tudás formalizálását és elsajátítását. Megítélésünk szerint ez az állítás annak ellenére is igaz, hogy az új információs technológiák a tanári oldal lehetőségeit is kiszélesítették, hogy tankönyvekkel versengő jó minőségű alternatív ismerethordozó anyagokat állítson elő. Mindebből kifolyólag a tankönyvek bizonyos tehetetlenségi erőt testesítenek meg a társadalom egészének műveltségére nézve, beleértve a felnőtt korosztályokat. Napjainkban is számos olyan toposz él tovább a középkorú generáció történelemképében, amelyek végső forrása a hetvenes-nyolcvanas évek iskolai tudatformálására – tankönyvi és nem tankönyvi összetevőkre – vezethető vissza.

A tankönyv iskolai műveltségformálásban betöltött jelentősége alapján minden kétséget kizáróan megérdemli, hogy kutatások önálló tárgyul szolgáljon. A *tankönyvkutatás* a német didaktikában igen kiérlelt módszertannal rendelkezik. Magyarországon is megfigyelhetők hasonló törekvések (például a történelemtanítás vonatkozásában Dárdai Ágnes tanulmányai), de a tankönyvkutatás mind a vonatkozó szaktudomány (esetünkben a történettudomány), mind a neveléstudomány marginális területe maradt. (DÁRDAI 2006). A tankönyvkutatók kibontakozását nehezíti, hogy a magyarországi egyetemi és akadémiai hagyományban az egyes tudományterületek oktatásának módszertana (esetünkben a történelem szakmódszertana, azaz történelemdidaktika vagy történelempedagógia) nemcsak alacsony presztízsű terület a szaktudomány művelője számára, hanem általában véve is a történettudomány és a neveléstudomány között alig van párbeszéd és átjárás a közoktatásra vonatkozó kérdéseket illetően. Holott ennek fontosságára a magyar neveléstudomány klasszikusa, Fináczy Ernő is felhívta a figyelmet a 20. század első felében.

A késő Kádár-korszakban kezdett rendszeres párbeszéd kialakulni az egyes szakmaterületek és a neveléstudományi szakemberek között. Akkor intézményi oldalról ebben pozitív szerepet játszott az Országos Pedagógiai Intézet. A kialakuló kapcsolódási pontoknak is köszönhetően a rendszerváltás előtt megjelenő utolsó tankönyv-generáció – amely a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján kibontakozó közoktatási reformok eredményeként került használatba – a humán és társadalomtudományok területén tartalmilag érzékelhetően lecsökkentette a vulgármarxista közhelyek számát – erősebben „szakmai” és kevésbé

„ideologikus” lett –, és módszertanilag jóval kiérleltebbé vált. A nyolcvanas években tankönyveink didaktikai-módszertani tudatossága magas színvonalat ért el, ami követendő példa lehet egyes mai tankönyvek számára is, amelyek számos esetben jóval fejlettebb tipográfiai apparátussal, de elnagyoltabb módszertani megalapozottsággal készültek.<sup>1</sup>

Már utaltam rá, hogy a tankönyvek – legalábbis a modern demokratikus társadalmakban – nem vezethetők le a társadalmi-politikai környezet elvárásából, hanem akadémiai értelemben vett szakmaiságuk mintegy a szerzői autonómia zálogaként fogható fel. A jelen gondolatmenet keretei között arra törekszem, hogy e szakmaiság érvényesülését az európai középkor anyagán keresztül tegyem vizsgálat tárgyává. A középkor kiválasztását a személyes érdeklődésen túl egyebek mellett az is indokolja, hogy el akartam kerülni a modern kor történetének bemutatása során óhatatlanul direktebb formában jelentkező politikai értékválasztásokat. Például Tisza István vagy Károlyi Mihály történelmi szerepének bemutatása még akkor is politikai áthallásokhoz vezet, ha a történész igyekszik megmaradni a szakmaiság szigorú keretein belül. Ehhez képest azt európai középkor alkalmas arra, hogy bemutassuk azokat a tankönyvekben szívósan továbbélő – nevezük most így – „toposzokat”, értsd vizsztatérő/ismétlődő fordulatokat, amelyek felváltása vagy legalábbis árnyalása szükséges lenne, mert a történettudomány konszenzusa már túllépett rajtuk.

Szeretném azt is kifejezésre juttatni, hogy e toposzok ábrázolása kapcsán nem gondolom, hogy történelemtankönyveink nagy részének megírásában oroszlánrészt vállaló gyakorló középiskolai tanárok szakmai hiányosságai okozzák e toposzok/közhelyek egyoldalú fennmaradását. Sőt úgy vélem, hogy tankönyvíróink emberfeletti teljesítményt nyújtottak, amikor az egyetemi-akadémiai szféra komoly érdemi segítsége nélkül megteremtették a magyarországi történelemtankönyvek új paradigmáját. Tették ezt egy állandóan változó szabályozási környezetben, továbbá – és inkább erre szeretném felhívni a figyelmet – azon intézményes csatornák nélkül, amelyek lehetővé tették volna az egyetemi-akadémiai szféra folyamatos segítségét. Továbbá a tankönyvírók védelmében azt is fel kell hozni, hogy a tankönyv mint műfaj lényegét tekintve toposz- és közhelygyűjtemény, ami a terjedelmi korlátok miatt a leegyszerűsítés állandó kísértésével küszködik. A tankönyveket író középiskolai tanárok éppen az előbb említett intézményes csatornák hiányosságai miatt nemcsak akadémiai segítséget kaptak keveset az adott szakterület művelőitől, hanem didaktikai-módszertani támogatást is, ami lehetővé tette volna a régít felváltó újabb szakmai toposzok módszertanilag hatékony közvetítését.

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül szeretnék megemlíteni néhány olyan problematikus tartalmi csomópontot, amely a legtöbb történelemtankönyvet jellemezte az európai középkor ábrázolásában az elmúlt két és fél évtizedben. Az ókori vonatkozásokra csak a középkor összefüggésében térek ki. Az alábbi kérdéskörök inkább a történelmi szemléletalkítás mélyebb összefüggéseire utalnak, ezért feltárásuk és átformálásuk bonyolultabb erőfeszítéseket igényel. Jól érzékelhető, hogy számos nyugat-európai történelemtankönyv már

1 A nyolcvanas években használatos gimnáziumi tankönyvek az ókorról és a középkorról: GYAPAY G. – RITÓOK Zs. (1979): *Történelem a gimnázium I. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. EPERJESSY G. (1980): *Történelem a gimnázium II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. WALTER M. (1988): *Történelem II*. Tankönyvkiadó, Budapest.

túlhaladt ezeken a toposzokon, amelyek egy része a vulgármarxizmus rejtett örökségként is felfogható.

1. A történettudomány a 476-os dátumot mint az ókor végét jelölő időpontot ma már kevésbé használja, ehhez képest a középkolai tankönyvek a nyugat-római birodalom bukását nemcsak az antikvitás formális végeként, hanem valódi korfordulóként is tekintik. Ehhez képest már a 20. század első felének kutatásai következtében polgárjogot nyert a római birodalom 3. századi válságától az arab hódításig datálható *kései antikvitás* koncepciója. Ez a fogalom a két világháború között a magyar történetírásban is megjelent – Váczy Péter középkorszintézisében<sup>2</sup> –, de a második világháború utáni évtizedek európai és amerikai történettudományában új módon nyert relevanciát. E problémakör historiográfiája a 20. század első felében Dopsch kora középkori gazdasági-társadalmi viszonyokat bemutató könyvétől és a Pirenne-tézis 1920–30-as években kezdődő vitájától egészen a neves kortárs középkorkutató amerikai történész Peter Brown életművéig ível, akinek több könyve magyar nyelven is megjelent. (PIRENNE 1970, 1983; DOPSCH 1968; BROWN 1999, 2003). Brown a kései antikvitás fogalmát némileg átalakítva úgy szemlélte a Diocletianustól (2-3. század fordulója) Nagy Károlyig (8. század vége) tartó korszakot, mint egy fokozatos átalakulást, ahol az antikvitás öröksége lassan, bár bizonyos törésekkel és diszkontinuitásokkal halványult el. A középkolai tankönyvek szemléletmódja ma ugyan érzékelteti, hogy a római birodalom történetében az állam megerősödése – amit a külső katonai kihívások tettek szükségessé – új korszakot jelentett a 3. századtól, de erősen elmosódik az a mozzanat, hogy 476 nem jelentett azonnali korszakhatárt a mediterrán ókori civilizáció gazdasági és kulturális egysége szempontjából. A tengerparti és városi karakterű antik civilizáció helyett nem jelent meg azonnal egy kontinentális jellegű agrárcivilizáció, amit a városi középosztályok helyett a földbirtoikos elit irányított. Ehhez kapcsolódóan hadd utaljak arra is, hogy a történettudomány ma a városok és a kereskedelem hanyatlásának (erőteljesebben mondva megszűnésének) kora középkori folyamatát sem ítéli meg olyan jelentőségteljesnek, mint régebben. Kétségtelen, hogy a mediterrán ókor fokozatos elhalványulása tapasztalható a 6-7. században, valamint ezzel együtt végbement a társadalom bizonyos mértékű agrarizálódása, de ezek a folyamatok korántsem olyan élesen és erőteljesen játszódtak le, ahogy ezt a középkolai tanuló hajlamos érzékelni tanulmányai alapján. Ebben a vonatkozásban a tankönyvírók valószínűleg azzal a gyakorlati problémával is küszködtek, hogy a tankönyv mint műfaj önkéntelenül is ideáltípusok – gyakran dichotómiák keretében bemutatott – ábrázolására törekszik. Egyes esetekben ezek jól lefedik a történeti valóságot, máskor viszont a történeti folyamatok elmosódnak, fokozatosak, s ezek didaktikus érzékeltetése sokkal nehezebb feladat. Éppen ez a helyzet az ókor és a középkor közötti átmenet vonatkozásában.

2. Az arab hódítás és Nagy Károly frank császársága közötti két évszázad – 600–800 közötti időszak – tekintetében elsikkad az a lényeges szempont, hogy ebben az időszakban ment végbe az angolszász királyságok és Germánia evangelizációja, továbbá a korai germán királyságok – vizigótok és longobárdok – feladták az arianizmust és katolikus hitre

<sup>2</sup>Váczy a kései antikvitást még „antik középkornak” nevezte. VÁCZY P. (1936): *Egyetemes történet II. A középkor története*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.

tértek. Mindez azért megkerülhetetlen fontosságú, mert ebben a kétszáz évben született meg a *latin keresztény Európa* magjának hitbeli és kulturális egysége. Ennek megvilágítására hadd utaljok arra a mozzanatra, hogy Guizot, a 19. század nagy francia történésze az európai polgárosodás történetéről írott klasszikus könyvében utalt Európa öt úgynevezett „nagy nemzetére”, a francia, a német, az olasz, a spanyol és az angol nemzetekre, és Európát ezen öt nemzet együtteseként értelmezte. (GUIZOT, 1867) Nyilván nem érthetünk egyet Guizot Nyugat-Európa központú történetfelfogásának leszűkítő egyoldalúságával, de azt világosan kifejti, hogy mi tekinthető a latin keresztény Európa magterületének. Guizot gondolatmenetét továbbfűzve, és a 20. század első felének jeles angol történetírója, Christopher Dawson kora középkort vizsgáló művének – *The Making of Europe/ Európa születése* – szellemében fogalmazva attól fogva beszélhetünk Európa „megszületéséről”, amikor kialakult annak a területnek a történeti-kulturális egysége, amely a későbbi Karoling-állam magját képezte. (DAWSON, 1932) Ehhez nemcsak a barbár germán és a római-antik társadalmi struktúrák egybeolvadására volt szükség, hanem a Guizot által említett „nagy nemzetek” előzményeit alkotó területek együttesének megtérésére, ami egyben sajátos kulturális közösség létrejöttével is járt. A kereszténység nemcsak a *hitet*, hanem vele együtt egyfajta *kultúrát* és az antik kulturális örökséget is közvetítette, valamint a keresztény társadalomszervezés elveit, legalábbis a Karoling-monarchia hatalomra kerülése óta.

Tehát annak a ténynek a jelentőségét, hogy 600 körül Anglia és Germánia tekintélyes része még nem volt keresztény, és a keresztény vallás és kultúra Gallia, Itália és az Ibériai-félsziget területére korlátozódott, viszont 800-ig megtörtént Anglia és Germánia nagyobb részének evangelizációja, nem lehet eléggé hangsúlyozni. Ráadásul az angliai és germániai térítések utolsó hullámai a Rómával erős kapcsolatot ápoló szerzetesi csoportok közreműködésével és a római szokásokat kevésbé követő ír szerzetesek visszaszorulásával teljesedtek ki. Továbbá mind Angliában, mind Germániában sajátos arculatú iskolai kultúra elterjedésére is sor került, ami a hitbeli egység mellett a kulturális egység kibontakozását is szolgálta az evangelizált területeken. Érzékletesen fogalmazva nemcsak a földközi-tengeri születésű Theodorosz érsek került Angliába a 7. század derekán Rómából, hanem Hadrianus is, aki az első iskolák létrehozója volt. Szent Bonifác, „Germánia apostola” mellett, Germánia tanítómesterének (*praeceptor Germaniae*), Hrabanus Maurusnak, a fuldai kolostor apátjának a jelentőségét is ki kell emelnünk a 9. század elején. A Karoling császárság, mint a kialakuló latin keresztény Európa politikai egységének megtestesítője, nagymértékben támaszkodott mindezekre az evangelizációs és kulturális előzményekre.

Anglia és Germánia megtérése észak felé tola el a kereszténység súlypontját, így nagyobb történelmi távlatban hozzájárult ahhoz, hogy az iszlám által elfoglalt földközi-tengeri keleti keresztény központokhoz képest a keresztény Nyugat súlypontja az Alpoktól északra tolódjon, ami nélkül a középkori Európa megszületése elképzelhetetlen lett volna. Mindezek a térbeli átrendeződési folyamatok előmozdították, hogy a késő ókori mediterrán kereszténység helyett fokozatosan kialakuljon a latin keresztény Európa kulturális közössége, ami Anglia és Germánia megtérésével nyert megfelelő mélységű háttérrel. Ebben a perspektívában válik érthetővé, miért tekinthető egyoldalú ábrázolásnak, ha

a középiskolai tankönyvek nem hangsúlyozzák a 600 és 800 közötti angliai és germániai térítések jelentőségét. Tágabb historiográfiai keretben szemlélve mindez arra vezethető vissza, hogy a két világháború közötti német orientációjú magyar történetírás – a kereszténység civilizációformáló hatását mellőzve – erősen koncentrált Európa születésének germán és antik alkotóelemeire, és ez a vonulat erőteljes folytatást nyert, amikor a marxisták a középkor születését elsősorban az antik és a germán tulajdonforma összekapcsolódásából vezették le.

A középkori Európa születésének ábrázolása során két megoldás követhető a germán, antik és keresztény elemek összeolvadásának bemutatásakor. Egyrészt lehetséges a germán és antik társadalmi struktúrák összeolvadását hangsúlyozni, és a belőlük keletkező hűbériség ábrázolásával érzékeltetni a középkori Európa lényegét (társadalmi magyarázat). Másrészt utalni lehet a keresztény evangelizáció, s annak kulturális és államszervezési következményeire (civilizációs magyarázat). Az utóbbira nagyobb hangsúlyt fektető Gonzague de Reynold (REYNOLD, G. de 1941)<sup>3</sup> és Christopher Dawson két világháború közötti munkái kevésbé voltak ismertek a magyar közönség előtt, ezért az sem véletlen, hogy a társadalmi viszonyokat előtérbe helyező marxista történetírás önkéntelenül is folytatta a germán és antik elemek összeolvadását hangsúlyozó magyarországi egyetemes történetírás két világháború közötti – eredetileg szellemtörténeti kiindulású – hagyományait, így a hitbeli, kulturális tényezők történelemalakító ereje nem kapott megfelelő jelentőséget a tankönyvirodalomban. Nem is beszélve annak második világháború után kialakuló nyugat-európai változatairól (például Eugen Rosenstock-Huussy és Arend Theodoor van Leeuwen), amelyek a keresztény hit civilizációs-társadalmi dimenziójának a bemutatását állították a középpontba. (ROSENSTOCK-HUESSY, E. 1949)<sup>4</sup>

3. Az ezredforduló utáni érett középkor tárgyalása során a történelemtankönyvek általában kiérlelt módon mutatják be a középkor *agrár-, technikai és városforradalmait*, valamint a városi autonómiák létrejöttét és a rendiség születését. Amit a tanulók mégsem szoktak kiérteni ezekből a fejezetekből, az egy tágabb szemléleti következtetés, tudniillik, hogy a 11–13. században olyan európai társadalommodell genezisének vagyunk tanúi, amit Bibó István joggal nevezett a „szabadságok kis köreinek”. (BIBÓ 1986) A diákokban általában nem tudatosul, hogy a jogilag egységes jobbágyság, a rendiség, a városi autonómiák együttesen olyan társadalmi jelenségek, amelyek nyomai külön-külön más társadalmakban is feltalálhatóak, de együttesen mégis egyedül Európában vannak jelen. Ezek születése az érett középkor századaira tehető, és a modern európai szabadságintézmények nem érthetők meg nélkülük. Továbbá azt is érdemes hangsúlyozni, hogy az alávett hűbér jogait is figyelembe vevő hűbérúr-hűbérés kapcsolat, az investitúraharc, valamint az a tény, hogy Nyugat-Európában az ezredforduló után a civilizáció egészére kiterjedő

3 REYNOLD, G. de (1941): *Qu'est-ce que l'Europe?* Éditions de la Librairie de l'Université. Fribourg. Reynold, Gonzague de (1944-57): *La Formation de l'Europe*. I-VII. LUF-Plon. Fribourg-Paris.

4 ROSENSTOCK-HUESSY, E. (1949): *The Driving Power of Western Civilization: the Christian Revolution of the Middle Ages*. Beacon Press. Boston. Rosenstock-Huussy, Eugen (1951): *Die europäischen Revolutionen und der Charakter der Nationen*, Europa Verlag, Zürich. Wien. LEEUWEN, Arend Theodoor van (1966): *Christentum in der Weltgeschichte. Das Heil und die Sakularisation*. Kreuz-Verlag. Stuttgart-Berlin.

politikai egység (birodalom) helyett államok jöttek létre, ugyanúgy ebbe a tendenciába illeszkedő jelenségek voltak. A hűbéres és a hűbérúr kapcsolata szerződésen nyugvó személyes kapcsolat volt, és általában is megfigyelhető az érett középkorban a primer törzsi-nemzetségi kapcsolatok elhalványulása, ami az egyén lassú felértékelődéséhez teremtett alapot. Az investitúraharc is túlmutatott önmagán, amennyiben a szakrális és profán társadalmi szférák közötti határvonal megvonása irányába tett lépés volt. Voltak olyan Európán kívüli társadalmak, ahol ez a két szféra annyira összefonódott, hogy maga a probléma is értelmezhetetlen lett volna. Kérdéses, hogy megszületett volna-e az európai modernitás az investitúraharcok nélkül, amely egyszerre ismerte el a világi szféra autonómiáját, másfelől a szakrális szféra jogát arra, hogy magasabb etikai szempontokat érvényesítsen? Végül a keresztény birodalom helyett kialakuló államok a kora újkortól a társadalmi dinamika alapvető forrásaivá váltak. Mindezek a tényezők a jobbágyi, rendi és városi autonómiákkal együtt szemlélve egyrészt rávilágítanak az európai szabadságintézmények középkori előzményeire, másrészt értelmezhetővé teszik az európai/nyugati társadalomfejlődés kivételességének problémáját. Mivel a tanulók az érett középkor bemutatása során általában nem vonják le ezeket a szemléleti következtetéseket, érdemes őket segíteni abban, hogy általánosabb elvi szinten is felismerjék a középkori társadalomfejlődés fent említett sajátosságait. Ebben nyilván óvatosságra kell, hogy intsen az a tény, hogy a történetész (egyébként joggal, és manapság a „posztmodern” episztemológiai fordulat után végképp) nem szívesen fordul a „nagy elméletekhez”. Mégis az európai középkort illetően, mint egyik értelmezési lehetőséget, szélesebb interpretációs keretben kellene szemlélni az érett középkor gazdasági és társadalmi jelenségeit, mert ez nagyban hozzájárul a világtörténelmi folyamatok és jelenünk jobb megértéséhez. Nyilván az sem szerencsés, ha a marxizmus visszavonulása óta az európai történelmet bizonyos 19. századi hagyományokra visszatérve a „szabadság történeteként” írjuk meg, de úgy vélem, a történelemoktatásnak korlátozottan fel kell vállalnia a konkrét összefüggések bemutatásán túl a tágabb értelemadást is. Kevés olyan történelmi jelenség van, ami jobban adja magát ehhez, mint az érett középkor társadalmi jelensége. A 11–13. századot vizsgáló tankönyvi fejezetekben viszont érzékelhetően hiányzik ez a tágabb értelmezési keret.

4. Végül hadd utaljak a 11–13. század között végbemenő gazdasági és népesedési forradalom és a kora újkori európai tőkefelhalmozás kapcsolatára a tankönyvi értelmezésekben. A *mainstream* megközelítésekben Amerika felfedezését új korszak nyitányaként szokás ábrázolni, amelynek következménye volt a kapitalista tőkefelhalmozás felgyorsulása az észak- és nyugat-európai országokban és a születő atlanti világgazdaság kialakulása a 16. századtól. Ennek szükségszerű hozadéka volt a mediterrán kereskedelem (Velence stb.) hanyatlása, és az agrárbeszállító Közép-Európa növekvő lemaradása. Ehhez képest fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a „hosszú 16. század” növekvő népessége és gazdasági konjunktúrája a francia Annales iskola történészei szerint Amerika felfedezése nélkül is bekövetkezett volna. (DELUMEAU, 1997) A mediterrán gazdasági világ még egy jó évszázadig másodvirágzását élte Kolumbusz útjai után, illetve a 16. századi kereskedelmi tőkefelhalmozás jelentősen támaszkodott az európai gazdaság első felhalmozási korszakára, azaz a 11–13. század közötti nagy fellendülés hosszú ciklusára.

Végül a modern Európa felé vezető tőkefelhalmozás nemcsak gazdasági tényezőkön nyugodott (ahogy azt az angol mezőgazdaság tőkés átalakulásán, a földek bekerítésén, azaz nagyobbbrészt marxista toposzokon keresztül szokás érzékeltetni középiskolai tankönyveinkben), hanem vallásszociológiai természetű tényezőkön is, pontosabban a protestáns polgárság aszketikus attitűdjén, ahogy azt Max Weber már a 20. század elején bemutatta sok vitát kiváltó téziseiben. (WEBER, 1982) Tehát itt is egyrészt a fokozatosság, másrészt a nem gazdasági tényezők szerepét kell kiemelnünk, persze nem hagyományos szellemtörténeti, hanem inkább vallásszociológiai értelemben.

Mindezek a példák a teljesség igénye nélkül is érzékeltetik, milyen alapvető munkálatokra van szükség a középiskolai történelemtanítás újraértékelése során. A fentebbiek nem azt jelentik, hogy a megszületett tankönyvek ne hordoznának igen jelentős szakmai értékeket, de azok alapos bemutatása egy másik tanulmány tárgyát képezné. Nem tűnik esélytelennek, hogy a kétszakos tanárképzés bevezetésével megnyithatók azok az intézményes csatornák, amelyek a történettudomány és a neveléstudomány intenzívebb kapcsolatán keresztül a történelempedagógia/szak módszertan számára is új rangot biztosíthatnak. A jelen tanulmány figyelemfelhívás kívánt lenni a szaktudományok és a pedagógia közötti intenzívebb kapcsolatok megteremtésére.

## HIVATKOZÁSOK

- BIBÓ I. (1986): Az európai társadalomfejlődés értelme. In: BIBÓ I.: *Válogatott tanulmányok*. 3. kötet. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 5–123.
- BROWN, P. (1999): *Az európai kereszténység kialakulása, 200–1000*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- BROWN, P. (2003): *Szent Ágoston élete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DAWSON, Ch. (1932): *The Making of Europe. An Introduction to the History of European Unity*. Sheed and Ward, London.
- DÁRDAI Á. (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Pécs.
- F. DÁRDAI Á. (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. 1–2. ELTE BTK. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- DELUMEAU, J. (1997): *Reneszánsz*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DOPSCH, A. (1968): *Wirtschaftliche und soziale Grundlagen der europäischen Kultur-entwicklung*. Scientia Verlag, Aalen.
- EPERJESSY G. (1980): *Történelem a gimnázium II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GUIZOT, F. (1867): *Az európai polgárosodás története*. Stolp Károly tulajdona, Pest.
- GYAPAY G. – RITOÓK Zs. (1979): *Történelem a gimnázium I. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LEEUWEN, A. Th. van (1966): *Christentum in der Weltgeschichte. Das Heil und die Säkularisation*. Kreuz-Verlag, Stuttgart–Berlin.
- PIRENNE, H. (1970): *Mahomet et Charlemagne*. Presses Universitaires de France, Paris.



- PIRENNE, H. (1983): *A középkori gazdaság és társadalom története*. Gondolat, Budapest.
- REYNOLD, G. de (1941): *Qu'est-ce que l'Europe?* Éditions de la Librairie de l'Université, Fribourg.
- REYNOLD, G. de (1944–1957): *La Formation de l'Europe*. I–VII. LUF-Plon, Fribourg–Paris.
- ROSENSTOCK-HUESSY, E. (1949): *The Driving Power of Western Civilization: the Christian Revolution of the Middle Ages*. Beacon Press, Boston.
- VÁCZY P. (1936): *Egyetemes történet II. A középkor története*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.
- WALTER M. (1988): *Történelem II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- WEBER, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat, Budapest.

**Zsinka László** 2005 és 2008 között a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karának oktatási dékánhelyettese volt, és ebben a minőségében a Bologna-típusú képzési rendszer bevezetését felügyelte. 2012-ben a Társadalomtudományi Kar megbízott dékánjává nevezték ki. Jelenleg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának docense. Doktori disszertációját az európai történelem eszméjének témakörében védte meg 2001-ben. Társadalomtudományi és történeti kutatásait a Jean Monnet Program, a PHARE program, a Pro Cultura Renovanda és OKTK alapok támogatták. Az utóbbi években érdeklődése az európai neveléstörténet felé fordult. Két könyve jelent meg az európai civilizáció születéséről, valamint egy további könyv – társszerzővel – az ókori és középkori nevelés történetéről.

# ABSTRACTS

## 1. QUALITIES IN TEACHER TRAINING

### JENŐ BÁRDOS: THE DIMENSIONS OF TEACHERS' EXISTENCE, WITH A SPECIAL FOCUS ON SCHOLAR TEACHERS

An investigation into the lives and achievements of a certain kind of teacher personalities, namely those not only known for their knowledgeability, but also for their virtuous style, sometimes even surrounded by somewhat of an aura of omnipotence and magic, provides evidence that there indeed appears to be this distinguished breed of teachers, perhaps best described as the “creative teacher genius”-type which undoubtedly is on the brink of extinction. Survivors of this rare species tend to hide behind hermetically sealed classroom doors as mentors of a unique community: their own students. Together they breach the laws of experience sharing, which is coded into the teaching profession since ancient times. Nowadays, not their physical existence, but rather their essential ability to create ideational and inspiring experiences in teaching is called in doubt. In order to justify his claims, the author has identified, established, and incidentally, created categories, as well as characteristic features to demonstrate that centuries will come and go, but a teacher's human uniqueness and radiance will stay with us for as long as we are able to remember.

### TIBOR FRANK: THE MEMORY OF SCHOLAR TEACHERS

At the turn of the 19th century scholar teachers taught at elite high schools in Hungary. The Hungarian *gimnázium* was initiated by the Minister of Education Baron József Eötvös (1813–1871) who sent the educational philosopher Mór Kármán to Leipzig to study the German high school model and educational theories. The very best high schools in Hungary included the Model *Gimnázium* of the University of Budapest as well as the Lutheran *Gimnázium* on the *Fasor* Avenue in Pest. Many faculty members of the Lutheran High School studied in Germany, and acquired a nationwide reputation, such as the physics teacher and school director Sándor Mikola, or the mathematics teacher László Rátz. As the editor of *Középiskolai Matematikai Lapok* [High School Papers of Mathematics], Rátz transformed schools into national centres of mathematics education and included problem solving in the national curriculum. Several teachers became university professors and many were elected to be members of the Hungarian Academy of Sciences. Two thirds of the teaching staff published regularly in the journals of their discipline. The key figure of contemporary Hungarian science Loránd Eötvös (1848–1919) suggested that “the success of teaching in higher as well as in middle schools depends first and foremost on the scientific education of the teacher.”

### ZOLTÁN GLOVICZKI: MAN, AND

Eötvös Loránd University and Pázmány Péter University are leaders in the redevelopment in teacher education in the 2014-2015 academic year. This development, financed by the EU, is based on the National Frame Curriculum edited in 2012. The project emphasizes the importance of *basic* development requirements and the connections between different literacy areas in the Curriculum, not to get lost among the curricular details of different subjects. We pay attention particularly to the chapters “*Man and natural environment*”, and “*Man and society*” in the Curricula. In this paper we particularly focus on the words “*man*” and “*and*” contained within these titles, that appear to be less important, and yet we demonstrate their role and relevant both for the curriculum and for the development of teacher education. The paper highlights the central role of *man* – as a reference point for all the other elements, and the importance of the *relationship* („and”) of this *man* to all those elements.

**PÉTER MEDGYES: WHO ON EARTH IS A TEACHER-RESEARCHER?**

This lecture-turned-paper is concerned with the concept of Teacher-researcher. This term is traditionally attached to an elite group of secondary school teachers, who, in addition to their classroom work, engage in pursuing scholarly activities as well. A short historical overview demonstrates that until the middle of the 20th century teachers were highly respected and well-paid members of society. Alongside the deterioration of their living conditions, however, teachers lost the privileged status as well. As a result, teaching became a typically female job and gradually lost the attraction for young people to choose it as their future career. It is to be deplored that the political decisions of the past few years seem to have reinforced this tendency. The present paper queries the legitimacy of the concept of Teacher-researcher, stressing that instead of appreciating teachers for their scholarly achievements, they should be judged by virtue of their work in the classroom.

**GABRIELLA PAPP: THE ROLE OF THE SPECIAL NEEDS TEACHER, BEING A TEACHER, BEING A RESEARCHER**

The role of the special needs teacher and the interpretation of the concept have changed extensively both on an international and a domestic level since the work of Georgens and Deinhardt almost one and a half centuries ago. The most recent changes in the Hungarian higher education system, including the introduction of the Bologna process, have had an effect on both its name and place within teacher training. The content of the role is manifold, involving several institutions, disciplines and policy backgrounds. There are a number of negative connotations that have also become associated with it. The latest definition of the role emphasizes the teacher's supportive approach towards persons with special needs and the breaking down of barriers. This definition also involves talent management. The social integration of persons with disabilities and students with special educational needs and the growing prevalence of an inclusive approach in public education and higher education also require the cooperation of all involved. The recognition of the professor or special needs teacher as a scientist is not new in special needs education. In the history of the profession, there is a long list of teachers who, as scientists, while working on a daily basis with students and adults with disabilities, developed their understanding and knowledge of disabilities by research. Evidence-based knowledge should be an intrinsic part of today's special needs teacher-training. The various research groups, working closely with the different disciplines, provide a basis for the training at the Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education. With regard to the continuous changes in personal and public needs, and in order to support the increasing presence of persons with disabilities in everyday life, there is a new training programme and role under construction, which harmonizes the concept of the special education teacher with the content of teacher training.

**PÉTER TASNÁDI: MOTIVATION, INTERPRETATION, EMPATHY. TEACHING TASKS, RESEARCH CHALLENGES IN SCIENCE TEACHING METHODOLOGY**

All over the world it is a commonplace among the science teachers that students' interest in science is highly decreasing and the education of teachers is in a critical situation. Teachers, scientists and psychologists seek the possibility to reverse this tendency. In our country due to the introduction of a Bologna type teacher training the number of the students choosing teacher training programs catastrophically decreased. Therefore the teacher training program has been renewed in an undivided form which seems to be more attractive for students. This paper deals with a special part of the teacher training program namely, the methodology of science teaching. This plays a key role in teacher training because future teachers should learn here what should be taught from science and how it can be delivered to students. It is not enough if teachers know well the laws and facts of their subjects, they have to present this knowledge in a convincing and motivating way to their students and teaching instructions should be in harmony with the previous knowledge and age of the students. Furthermore, teachers

need to help their students learn in a creative way and with pleasure. To achieve these aims we need to seek new ways of teaching science. As a first step the Institute of Physics of ELTE has launched a PhD course for physics teachers the students of which have continuously published their results on physics teaching. However, there are both financial and career problems in the field of teaching the methodology of science. In this paper, besides the presentation of the education and research objectives in the field of methodology, its current situation and perspectives will be discussed too.

**LÁSZLÓ ZSAKÓ: THEORY OF CURRICULUM DESIGN IN INFORMATICS? (HUNGARY CANNOT AFFORD TO MISS THE BOAT!)**

An important question of didactics and, consequently, that of informatics didactics is the question of “what?”. As scholars, we believe that a significantly more important question is “why?”. Even though this is a question of scholar teachers, the answer given to “why?” considerably alters the answer to “what?”. This study raises questions related to “why?” based on the curriculum of the subject of informatics. It reviews the main topics touched upon, deals with the competences needed in informatics, the key terms of informatics, and, finally, on the basis of the answers given to the question of “why?”, we put forward a proposal for the design of a new kind of informatics subject.

## **2. TEACHER TRAINING, SCIENCE, EDUCATIONAL POLICY**

**ÁGNES BARÁTNÉ HAJDU – KATALIN NÉMETH – NELLI KÖNTÖS BODA: THE CHALLENGES OF LAUNCHING THE UNDIVIDED TEACHER OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE MA PROGRAMME AT THE INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE, FACULTY OF HUMANITIES, ELTE**

Digital competency, efficient developing of informational literacy, query and management of information, and its ethical and responsible utilization play a crucial role among the key competencies of the National Core Curriculum. A modern school library with traditional and digital information services, an educated library teacher and a proper library pedagogy program are indispensable prerequisites for the development of these core competencies. Whoever graduates with the Teacher of Library and Information Science Course will be eligible for employment by primary and secondary schools, but in addition, this qualification enables the graduate to work at any type of Hungarian library, cultural heritage institution, or any other related economic, social or media organization. The competencies learned during the Teacher of Library and Information Science Course are extremely useful for work at any institution providing services for children, such as children’s libraries, and moreover, user focused departments, reference services, circulation desks, and so on. Various surveys and studies on Hungarian school libraries have shown that there are serious issues concerning the labour market. The results revealed that merely 65-70% of school librarians have the necessary qualifications required by current regulations. We can ascertain that the new Teacher of Library and Information Science Course focuses on the real scope of activities, and thereby fully meets the expectations of the labour market.

**MAGDOLNA CHRAPPÁN: WHAT DOES A “SCHOLAR TEACHER” RESEARCH? EDUCATIONAL POLICIES AND EMPIRICAL DATA RELATING TO BECOMING A TEACHER RESEARCHER**

In the past few years, there has been an increasing focus on the innovation potential of teachers in the public education system in Hungary, on their professional skills development and also on further vocational training. At the University of Debrecen, research has been conducted on teachers’ in-service training practices for three years. The data from 2011 denote the features of a previously decentralized system which was being centralized at the time. However, the surveying of 2014 illustrates the condition of centralized public education under state control. The main purpose of the research is the following: to make proposals for restructuring the in-service system of public education and our

## ABSTRACTS

institute, as well as the current public education research at our university, and lastly, to improve the content of the PhD program focusing on practising teachers.

### **GYÖNGYI GÁL: THE SITUATION OF RUMANIAN TEACHER TRAINING**

The paper briefly examines the characteristics of teacher training in Romania and the process of professional teaching qualification. The role of the “teachers’ policy” is increasingly being emphasized within Romania’s educational policy. The teachers and the schools are the most important resources for the modernisation of the education. One may occupy a temporary teacher position after having completed the initial vocational training and a teacher education program, but the attainment of tenured status is based on a competitive examination open to all teachers. My paper refers to several possibilities of obtaining this tenured status. The implementation of a mentoring program, unfortunately, is still awaited. While the mentors’ training has been carried out, the program somehow remained on an experimental level. The professional degrees of a teacher’s career are the main incentive for evolution in the teaching profession – the higher the professional degree, the higher the esteem and formal recognition within the education system. Advancement in one’s teaching career is comprised of two professional levels called “didactic degrees”, which can be obtained after achieving the definitive status as a teacher. The decentralization of the education system, imposed by the European context, has had a strong influence on education management, school structure, examination system, and on the in-service and pre-service teacher training system as well. Teachers are no longer exclusively serving the educational process but they have become active participants in planning and decision making. Pre-service teachers do not feel prepared for this new status which requires extensive activities and demands knowledge of the latest trends in education. The question is whether newly qualified teachers are prepared to meet those new requirements of the education system, which in turn offers them the opportunity for self-realization and a greater sense of freedom than before. How will they cope with the lack of several professional competencies? Will they abandon their teaching career at some point or will they even refuse to opt for it from the very beginning?

### **ISTVÁN LÜKÓ: THE ORGANIZATIONAL FEATURES OF TEACHER TRAINING**

The revamping of the entire national teacher training system, including teaching content and organizational aspects, has reached a critically important stage. In this paper, we want to present systemic organization features based on an empirical study. In addition to presenting a schematic overview of the historical background, I will also consider the present teacher training institutions, their spatial structure, organizational support, including the departments, institutes, and the training profile. Our aim is to also explore the development of Teacher Training Centres, or equivalent organizations, their internal structure, size, and task system. Further, I will consider educational science and other sciences in graduate schools of education as well as their research topics and programs. Our results, among others, point out that organizational design is varied, and that methodology is under-represented and, as a consequence, the problems that are faced abound.

### **JUDIT ÜTÓNÉ VISI: RENEWED TRADITIONS – CENTRE FOR TEACHER TRAINING AT ESZTERHÁZY KÁROLY COLLEGE**

The aim of this essay is to show the work and the most important tasks of the Centre for Teacher Training which operates at Eszterházy Károly College. The paper mentions the tasks that are legally required and puts special emphasis on those that are based on the local traditions of the Centre for Teacher Training.

### 3. THE INSTITUTIONAL BACKGROUND OF THE EFFICIENCY OF TEACHERS

#### LÁSZLÓ BALÁZS: AN INVESTIGATION OF TEACHERS' CONFLICT MANAGEMENT HABITS

In the present study I endeavour to examine and analyse the teachers' conflict management habits. After reviewing the results of previous studies, I undertake to identify the characteristics of the teachers' conflict management methods and the factors that influence a given method's choice. I assume that age, gender, work experience and the concrete institution's organizational culture influences the individual's choice of conflict resolution methods. My work aims to give a comprehensive picture of the characteristics of the teachers' conflict management habits, and attempts to offer a contextual interpretation (in organizational framework), as well as explore the relationships between them. In my study I used statistical methods to verify my hypotheses. Based on the results, we can say that the analysis along age, gender and work experience did not produce significant data. However, the data were suitable for capturing trends and characteristics. In addition, the exploration of the correlation between organizational culture and conflict management techniques showed significant results.

#### CSABA CSAPODI: INTRODUCING THE PILOT PROGRAM OF THE GEOMATECH PROJECT

The GEOMATECH project was started in the fall of 2013. Within its scope – among others – 1200 units of digital teaching materials are in preparation, using the GeoGebra program to support the teaching of mathematics. Part of the material prepared during the first year of the project, and within the internet based demonstration framework system, is on trial in the period from September 2014 until February 2015 in the course of live test-lessons. The experience gained will provide feedback to the different working-groups of the project (methodologists, material developers, software developers) for further improvement of existing teaching material and for the development of future material. Eighteen schools, twenty-four teachers and 850 students are involved in the pilot project. The students' range from second grade elementary school up to the highest grades in secondary school. The auxiliary and guiding material for the teachers and for the students will be tested for 240 teaching hours. Before and after the test-lesson interviews will be conducted with teachers and students. Some of the lessons will be recorded by video camera. During the course of the pilot program, a questionnaire is filled out by the students assessing their attitude towards the subject of mathematics and towards the math lessons. The survey will be conducted three times (before the test-lessons, immediately after the test lessons and somewhat later during the school year.) After a brief review of the whole project, the details of the pilot program and the results of the preliminary survey are presented.

#### MARIANNA FARKASNÉ ÖKRÖS –ZOLTÁN MURÁNYI: MAGISTER NON NASCITUR, SED FIT

Eszterházy Károly College, renowned for its great teacher training tradition, runs chemistry major MA education since 2003, primarily training colleagues who already have a chemistry teacher diploma or any qualification from another BA or higher education degree, and preparing them to successfully perform their teaching tasks in the public, vocational or adult education sectors. Besides polishing up the previously gathered major knowledge, the most important part of the training certainly is to introduce the most recent professional methodologies, methods and improvement trends. After graduation, our students, the former primary school teachers, become certified chemistry teachers. Our ten years' worth of experience is that the "school-type change", i.e. becoming a secondary school teacher instead of a primary school teacher, usually causes problems already in the course of education when one considers the varying student ages, the well-definable and inevitable improvement of the methodological arsenal, the variance of inclusion or talent care and even the differences of subject content or requirements. In our study we are trying to answer the following

## ABSTRACTS

questions: to what extent can chemistry teachers who have an MA degree and are now teaching in secondary education identify themselves as secondary school chemistry teachers? What difficulties do they have in pedagogic planning, preparation, assessment and evaluation or during the lessons themselves – in short, during the teacher's everyday routine? Conclusions are based on our own educational experiences gathered during different courses and on a questionnaire survey conducted amongst our graduated MA students.

### **ENIKŐ GULYÁS – MÁRTA NAGYNÉ KLUJBER – RÉKA RACSKO: THE EFFECTS OF TABLET COMPUTERS ON CLASSROOM WORK. THE POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF A VIDEO INTERACTION ANALYSIS**

The integration of the Information and Communications Technology (ICT) tools into education is a leading trend in the government's policy as alternatives to digital inclusion, social integration, and the expansion of learning opportunities (National Info-communications Strategy 2014-2020; The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition; Marés 2012 Schock 2012, Vota 2011). The application of tablet computers opens new dimensions for content creation and organization, and it shows new possibilities for interactivity, entertainment, and interaction as well. During the school year of 2013-14 a pilot study was conducted at the elementary school, high school, and preparatory art school of Eszterházy Károly College. In our study, we focus on the role of the pilot study in class interaction and informal learning with the method of video interaction analysis. From the interpretation of the recordings, made during the e-Bibliotherapy sessions, it was expected that sixth grade students (N=10) would interact less with their peers compared to the preliminary task, but would tend to smile more often. As a result of the analysis, it can be seen that during the last session of the class activity the students smiled more significantly ( $t'=-4,205$ ,  $p=0,003$ ) than during the first session. For third grade students we wanted to know how many times the iPad or ÉrTem workbook were referred to (in the form of a question or an instruction) by the teacher or the students (N=20) during the course of a lesson. This way we intended to evaluate the use of that tool. In the paper we share our experience with the video interaction analysis, and the use of the Noldus Observer XT. Sharing our problems might offer help to those who wish to use the programme for their own research.

### **ANDRÁS KAUTNIK: STRIVING FOR LEARNER AUTONOMY AS THE NEW CHALLENGE OF TEACHER TRAINING**

This summative theoretical study seeks answer to the question of how teacher training may react to the phenomenon highlighted by several disciplines (sociology, social psychology, pedagogy), namely that today's young generation is characterized by individualism and a desire for autonomy. They wish to fulfil this desire in relation to adults, thus in their relations to their teachers too, within the framework of the teaching and learning process. This study looks at the dialogue between generations starting out from the point of view of sociology: first in a historical perspective and then in connection with childhood and learner research. The paper ends by formulating recommendations for teacher training from the perspective of pedagogy and practice in particular, aiming to offer a constructive treatment of efforts for learner autonomy.

### **KATALIN RADNÓTI – MÁRIA NAGY: THE PRACTICE OF INQUIRY BASED LEARNING IN TEACHING AND TEACHER QUALIFICATION**

There are several actual challenges in the area of teaching the natural sciences. For example, the application skills of the studied science knowledge in the emerging everyday problems are generally unsatisfactory. The motivation of the students towards the natural sciences is steadily decreasing and so is the popularity of the science subjects which is getting to be a significant factor in the national economy. The concept of Inquiry Based Learning (IBL) has become a practice in many

countries, following the idea that personal experiences in the process of knowledge development ensure the deeper understanding of natural sciences. However, in many cases it is impossible to carry out the actual experiment by the students. In such cases it is still possible to watch movies on the given research topic or read and comprehend related studies and texts. There will be related examples presented in the conference paper. The comprehension of these texts was tested in real school environment. The reactions and answers of the pupils were collected and analysed. Several students with teacher orientation were involved in the IBL methodological study in school environment while they were carrying out the so called extended teaching practice. The IBL is going to be an important element of the reform of teacher training, ensuring that the graduated teachers shall be able to carry out such classroom experiments and presentations, which has become a component of their education.

#### 4. THE HISTORICAL MEMORY SCHOLAR TEACHERS

##### **GÁBOR CSISZÁR: TALENT CULTIVATION IN THE FIELD OF LITERATURE NINE DECADES AGO IN THE FASORI SECONDARY SCHOOL THROUGH THE EXAMPLE OF GYÖRGY FALUDY**

In the first half of the twentieth century, the Fasori Lutheran Gimnázium was a leading secondary school. Proof of the success of its talent cultivation programme in the humanities can be seen in the individual competition results achieved by students who later became renowned authors and poets (György Faludy, László Scholz, Ferenc Körmendi). The main forum of the school's talent cultivation programme was the Self-Development Club where lectures on diverse subjects and current affairs topics were presented. Poetry recitals and original work on issues as far afield as Italian fascism, Finnish painting and atomic structure were presented and also critically debated at the weekly meetings. A fine example was that of Jenő Wigner (1963 Physics Nobel Laureate) who presented a lecture on the Theory of Relativity and also wrote a critical treatise on the work of Mór Jókai, and as a consequence, gained entry in the book of honour as a result. In my paper, I have attempted to clarify to what extent the school was considered conservative, as suggested by the literary history written by Faludy. Although the subscribed periodicals and the teachers' literary work tend to confirm Faludy's account, the library index of the Self-Development Club containing contemporary work and poetry recitals casts doubt on that claim. On the basis of my research using archive and press documents, I have identified the model that the Fasori administers in current education policy. The school has employed outstanding teachers, has provided them with the most modern equipment and has involved as many students as possible in the talent cultivation programme, where the students can develop their abilities, not only in certain subjects, but also in every field of erudition.

##### **RITA LAURA DARAGÓ: ISTVÁN BARTALUS IN THE LIGHT OF 19<sup>TH</sup>-CENTURY HUNGARIAN MUSIC HISTORY RESEARCH AND MUSIC EDUCATION**

István Bartalus (in Hungarian name order: Bartalus István, Bálványosváralja, November 13, 1821 – Budapest February 9, 1899) was one of the prominent figures of 19<sup>th</sup>-century Hungarian music education, as well as one of the founders of Hungarian music history research. Owing to his immense and extensive scientific background (besides his studies in law, arts and theology, he was also a pianist, music teacher and folk music researcher), he became a leader in a movement, which in the second half of the 19<sup>th</sup> century reformed the entire structure of Hungarian education. His scientific works (music, history and education) have been continuously published since 1858. Owing to his achievements, he is one of the most significant members of the Hungarian intellectual elite (he was accepted as correspondent member into the Kisfaludy Társaság in 1867, then to the Hungarian Academy of Sciences in 1875). One of his main achievements was taking part in a state level endeavour to completely reform Hungarian public education, resulting in the ratification of Act 38 in 1868, being the first of its kind



regarding public education. Subsequently, at the request of Minister József Eötvös, he assisted in devising the Music curriculum and in drafting books and coursebooks on the subject, thus becoming a pioneer and a founding figure in Hungarian music education. This study aims to present the life and work of István Bartalus, both as a teacher and as a polyhistor in a social historical context, and to highlight his position in the scientific elite of the era. The research was based on processing the relevant literature, periodicals and articles published in Hungary, as well as studying Bartalus's own published work and the archives. Extending well beyond mere description, the theses and conclusions presented in this paper are justified by a comparative analysis of the sources available.

### **IMRE GARAI: THE FORMATION OF THE ROLE OF THE SCHOLAR TEACHER IN HUNGARIAN EDUCATIONAL POLICY. A HISTORICAL OVERVIEW OF THE DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING**

In my paper I present the developments and changes within the secondary school teacher profession in Hungary with a special focus on the period between 1867 and 1949. The modernization of the Hungarian education system began with attempts to establish a modern national state. The first Religion and Public Education Minister, József Eötvös, and his son, Loránd Eötvös, were key characters in these endeavours. Owing to the characteristics of the development of the Central-Eastern European region, the modernization in education and other areas of the modern national state followed Western European models. These reference models were not adopted one-to-one for the Hungarian Educational system, but rather some elements of them were established and reproduced by the Hungarian political elite responsible for education. It is a fact based on evidence in the Hungarian history of education literature that the development process of secondary school teacher's training followed the German model. In order to enforce the concept of scholar teacher in the Hungarian teacher training system, Loránd Eötvös founded a boarding school in the second half of the 19<sup>th</sup> century, which was based on a French model. Between 1895 and 1899, Eötvös founded the new institute and simultaneously brought about significant change to the whole teacher training system. The Baron József Eötvös College provided not only scientifically qualified teachers for the Hungarian public educational system, but after its educational aims had been changed, it had great importance in the supply of academic elites in several areas of different sciences. In the first decade of the 20<sup>th</sup> century, a new institutional structure of the teacher training system had come into being, which was supported on four pillars. This new system was adapted – with some modifications – in the 27<sup>th</sup> act of Parliament in 1927 which has been the only separate act for teacher training until now in Hungary, and which had determined the teacher training system until January 1949. A historical overview of the changes of the teacher training system is important in view of current higher educational politics, because the teacher training institutes (centres), which have been reestablished by the 204<sup>th</sup> act of Parliament in 2014, played an important role in the Hungarian secondary school teacher training system.

### **JUDIT RAÁTZ – LENKE FÁBIÁNNÉ KOCSIS: THE MESSAGE OF ZOLTÁN FÁBIÁN'S PEDAGOGICAL ACHIEVEMENTS**

In our study we would like to show Zoltán Fábán's life's work of the teacher and researcher. He was ahead of his time, both in his views and in the consequences drawn from his research results. In 2015 he would have turned eighty, but he has not been among us for more than two decades. The main period of his work has become known since the 1960s. Since 1975 he taught in the Teacher Training College in Jászberény as a holder of a PhD degree in pedagogy. Later he became the Director of the institute as well. Committed to teacher training, he worked for its renewal. The introduction of several innovations in further training is connected with his name. Generations were taught from the primary grammar books written by him. He was a believer in regular methodological renewal. The main goal of our study is to show his most important views according to the renewal of methodological culture and his experimental results in the application of group work. There was a classroom research started by

him in 1960 and led by him for more than 10 years. Based on the experiential evidence of this research we can claim that his thoughts about the efficiency, benefits and forms of group work can still serve as a lesson for us, and he can be considered as a forerunner of present-day pedagogy.

**István Dániel Sanda: Ágoston Trefort's role in renewing public education and vocational training in the 19th century**

In writing about the history of 19<sup>th</sup> century Hungarian public education and vocational training, Ágoston Trefort has been overshadowed by Baron József Eötvös, although, being his successor as Minister of Education, Trefort created lasting value. In this paper, I analyse Trefort's work, primarily on the basis of his own writings and speeches, as well as contemporary documents found in the Parliamentary Library and the National Archives. I will introduce Trefort and place him in social historical context on the basis of primary sources. This young lawyer, who was merely twenty-four years old at the start of his career, was a correspondent member of the Hungarian Academy of Sciences (in the company of Lajos Kossuth) and a board member of the Industrial Association founded in 1842. During his office as Minister of Education, the College of Applied Arts and the University of Technology were established, along with several other important institutions. His concepts in the area of industrial vocational training were so progressive that they can be regarded to some extent as the forerunner of the modern vocational school. Following his recommendation, the Budapest State Middle Industrial School was opened in 1880. In 1882, he issued a decree about three-year vocational training schools, and he raised the duration of studies to four years in 1884. In the last year of his office as Minister, 44 000 apprentices were registered by the Ministry of Religion and Public Education as taking part in vocational training. The act on secondary schools, passed during Trefort's time as Minister, separated traditional grammar schools from technical schools, which were extended to eight years in 1875. *Civilian* boys' and girls' schools, established as a result of his proposal, became widespread nationwide. With Trefort's support, teacher training for *civilian* schools started under the leadership of István Gyertyánffy. The fast-growing popularity of vocational schools, upper industrial schools and upper schools of business proved that Ágoston Trefort's concept had been correct and the renewal of public education, vocational training and higher education at the end of the 19<sup>th</sup> century was successful.

**LÁSZLÓ ZSINKA: THE IMAGE OF THE CLASSICAL AND THE MIDDLE AGES IN OUR SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS**

This article aims at critically analysing some essential characteristics and recurrent academic patterns and topics of Hungarian school books and textbooks published for secondary grammar schools in the last two decades. The study focuses on the field of the history of the Classical and the Middle Ages with special emphasis on the interpretation of the chronological limits and fundamental academic contents of Early, High Middle Ages and the Renaissance. The paper contributes to building bridges between school education and academic humanities research in order to be able to produce high-level school books which meet the academic requirements.

## AUTHOR INFORMATION

**László Balázs**, PhD, is an organization psychologist, communication expert, assistant professor at the College of Dunaújváros, board member of the Association of Communication Education. His main research areas include the interfaces of organizational culture and emotional intelligence; the role of emotional intelligence in organizational processes, with special emphasis on situations of conflict; the role of emotional intelligence in communicative skill development and in educational processes.

**Ágnes Hajdu Barát** is head of the Library Science Department at *Eötvös Loránd University*. She is president of the Association of Hungarian Librarians, member of the UDC editorial team and of the ISKO Scientific Advisory Council. Her research interests are the epistemological issues of knowledge organization and the visualization of information.

**Jenő Bárdos**, DSc, is professor of education and linguistics, and is conducting research at the Eszterházy University College of Teacher Training and Knowledge Technology in Eger. He has served forty-seven years as a teacher (eighteen years at ELTE, twenty in Veszprém and five in Eger). In 1989, he founded a Hungarian minor programme at Rutgers University as a visiting Fulbright Professor. He also founded Doctoral Schools in Education (Veszprém and Eger). His main fields of research include language pedagogy and applied linguistics, Hungarian studies and teacher education.

**Nelli Köntös Boda** works as an assistant lecturer at the Institute of Library and Information Science, Eötvös Loránd University since 2006. She is member of the Association of Hungarian Librarians Section of Bibliography. Her research interests focus on bibliographic description and cataloguing, library automation, quality management in libraries, institutional repositories, and online information sources.

**Magdolna Chrappán** graduated at the Kossuth Lajos University as a biology-chemistry-pedagogy teacher in 1987. She took her PhD in educational sciences in 2000 at the University of Debrecen. She is the associate professor of the Institute of Educational Sciences at the University of Debrecen. She delivers courses in teachers' training about theory of education and organisation of education. Her research areas are: theory of curriculum, development of curriculum, school management, organisation of education development. She won the Kiss Árpád Award.

**Csaba Csapodi** worked as a (mentor) maths teacher at ELTE Trefort Ágoston Grammar School between 2000 and 2013. At present he works in the GEOMATECH project as a methodological expert and he is the head of the pilot program in mathematics. He also works at the Hungarian Institute for Educational Research and Development (OFI) as the leader of the group for mathematics dealing with the proposed changes concerning the maturity exam. He is a PhD student in the didactics doctoral programme at Debrecen University.

**Gábor Csiszár** is a literary historian and senior teacher of geography. He graduated in Hungarian Language and Literature, Geography, and Esperanto at Eötvös Loránd University, and gained a PhD in Literary History in 2009. He has written several articles on György Faludy, and edited one of Faludy's verse anthologies. His research activities were awarded the Teachers' Research Prize in 2008.

**Rita Laura Daragó** is a music educator. She earned a degree at the Franz Liszt Academy of Music in choir leading and church music, as well as a high school music teacher and music theory teacher. Between 2005 and 2007, she attended the Budapest University of Technology and Engineering, qualifying as a teacher and earning a Director certification. She has been part of the postgraduate programme of the Faculty of Education and Psychology, ELTE since 2008. Currently she is employed as headmaster in Hórvölgye Alapfokú Művészetoktatási Intézmény.

**Lenke Fábiánné Kocsis** is a retired college professor. She worked as a teacher and department chair at the Faculty of Applied Humanities and Pedagogy, Szent István University. She taught pedagogy there. She participated in considerable amount of research on first language pedagogy and is author of a number of readers, manuals and journal articles.

**Marianna Farkas-Ökrös** is a teacher of Chemistry, Geography and Informatics. She holds an MA in Pedagogy, consultant. Her educational activities include education of Chemistry, leadership coaching, application of the knowledge base in Chemistry education, history of Chemistry. Her research fields include the methodology of teaching Chemistry, Inquiry Based Science Teaching, Information and Communication Technology, integrated science and environmental education. In 2011 she received the Teacher of the Year award.

**Tibor Frank** is professor of history at the Department of American Studies and was Director of the School of English and American Studies, at Eötvös Loránd University, Budapest (1994–2001, 2006–2014). He chairs the PhD program in American Studies. In 2013 he was elected corr. member of the Hungarian Academy of Sciences.

**Gyöngyi Gál** conferred her BA degree in Russian language and literature and in Hungarian language and literature at the Faculty of Philology, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She has been teaching Hungarian language and literature as a tenured teacher at the Calvinist Confessional High School in Satu Mare since 1994. Simultaneously, she has been occupying the position of Inspector for native language education at Satu Mare County School Inspectorate since 2003. In partnership with several fellow teachers, she founded the LiterArt Association of Hungarian language teachers in 2005, and since then she has served as president of the Association.

**Imre Garai** graduated with an MA in History and Pedagogy in 2010. Four years later he earned his PhD degree at the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. His doctoral dissertation topic was the history of Eötvös College (teacher training institute resembling the *École Normale Supérieure*), which he completed under the supervision of Professor András Németh. The focus of his interest lies with the history of Hungarian politics and society as well as Hungarian higher education politics in the 19–20<sup>th</sup> centuries. His narrower research areas include the changes of the teacher training system and the supply of scholars.

**Zoltan Gloviczki** is classical scholar, teacher, senior lecturer and head of the Institute for Teacher Training (for every level of educational system) at Pázmány Péter Catholic University. He acquired his PhD degree at Eötvös Loránd University (Budapest) in linguistics and classical studies. His main research areas are the aesthetic impacts of the relationship between political power and art, the influences of classical civilizations on education and the culture of the 20<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> centuries, and the history of education until the Renaissance.

## AUTHOR INFORMATION

**Enikő Gulyás** is a doctoral candidate of the School of Education at Eszterházy Károly College. Her field of research is the developing of bibliotherapy applications in the home educational system. In the scope of this, several aspects are taken into consideration from a pedagogical, psychological, sociological and literary point of view. She analyses the effects of developing bibliotherapy with various devices, like tests, the Noldus behaviour-analysing program, and the MaxQDA text-analysing program. She puts her main emphasis on the possibilities of applying bibliotherapy and new technological devices in a joint way; like the bibliotherapy's joint and supportive use with iPads, the e-bibliotherapy, which is a rarity even abroad. Her aims are the recognition of the method in a scientific sense, and its large-scale implementation. Besides bibliotherapy, she also deals with reading research and studies of eye-movement.

**András Kautnik** (42), a teacher at Szent Gellért Catholic High School, is an expert of mental hygiene, logotherapy counsellor. I have been teaching Hungarian literature for fifteen years. I spent the first phase of my career teaching vocational students. I have been a student of ELTE Doctoral School of Education since 2013. My main field of interest is the exploration of children and learners, with special focus on the role of students' decision in making the process of learning and teaching more effective. I consider the practical uses of PhD research exceptionally crucial: it should support the development of students' personality so that they can become independent and responsible adults.

**Stephen Lükő** automation engineer, engineer teacher, education sociologist, education Ph.D., Dr. Habil, a University Private Professor in the University of Pécs Adult Education and Human Resource Development Faculty, where he led the Vocational and Training Institute between 2009 and 2012 and retired in May 2013. He began his professional career in public education where he taught for seventeen years in apprenticeship and vocational schools, as well as Deputy Technical Director, technical supervisor and also with the mandate. Between 1987 and 2009 he taught in Sopron at the Vocational Teacher Training Institute, and was the Director of the University of West-Hungary (NYME-EFE). His main research areas are vocational pedagogy, environmental pedagogy. He is involved in a number of national and international research and development projects. He has published over 300 articles, of which 159 are available on Twitter. He won the Vocational Award in 2013 for his work with training activities at the Hungarian Association of Vocational Education.

**Péter Medgyes**, CBE, is professor emeritus of applied linguistics and language pedagogy. During his career he was a schoolteacher, teacher trainer, vice rector, deputy state secretary and ambassador. He has been a plenary speaker in forty countries and is the author of over 200 books and academic papers. One of his books, *The non-native teacher*, was awarded with the Duke of Edinburgh prize.

**Zoltán Murányi** is a teacher of mathematics and chemistry, director and college professor. The methodology of teaching chemistry is one of his special areas. His major fields of activity include mentoring and promoting talented students, science dissemination and motivation, particularly demonstrative experimentation. He is a Science on Stage award winner, and in 2011 the most innovative Chemistry Teacher of the Year winner.

**Mária Nagy** is currently a graduating physics major and mathematics minor student at the Faculty of Science, Eötvös Loránd University, Budapest with teacher orientation. She is a co-author – together with her consultant – of twenty pedagogical papers, and she also serves as an assistant of the jury of the “Pál Bugát Science Competition”. Her main area of interest is the co-ordination of teaching physics and mathematics.

**Márta Nagyné Klujber** graduated as a special needs educator and therapist, a teacher of educational science and a teacher of Hungarian language and literature. She began her PhD studies at Eszterházy Károly College in 2014. Her research topic is the effectiveness analysis of sensory integration therapies. She uses a video-based observation method – and the Noldus Observer XT software – to examine the therapeutic connection and the therapist-child interaction.

**Katalin Németh** is an assistant lecturer responsible for education at the Institute of Library and Information Science at Eötvös Loránd University. She is a member of the Association of Hungarian Librarians. She is currently doing research on Dominican libraries, library management, and customer relationship management.

**Gabriella Papp** works at Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, Eötvös Loránd University. She is a habilitated college professor, associate dean responsible for the practice and the development of training, she is also director of the Institute for Rehabilitation and Special Education Methodology. Her teaching and research areas cover mainstreaming, integration, inclusive education and the history of special needs education, as well as the study of learning disabilities and difficulties.

**Judit Raátz**, PhD, is a college professor at the Institute of Hungarian Linguistics and Finno-Ugric Studies of Eötvös Loránd University, Budapest, and research fellow of the Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences. She teaches BA and MA courses, and holds PhD consultations in the field of Hungarian onomastic and teaching method. She has published several articles on personal names and teaching method of communication and literacy.

**Réka Racsko** is currently working as assistant lecturer at the Media Informatics Institute of Eszterházy Károly College. While she was studying for her MA degrees (teacher of informatics and teacher of educational assessment and measurement), she also conducted research on electrical learning environments. Now she is a PhD student and her research area is electronic learning environments.

**Katalin Radnóti** graduated at the Faculty of Science of Eötvös Loránd University, Budapest as a teacher of physics and chemistry and later obtained a PhD level degree (candidate) in pedagogy. She is affiliated at the Institute of Physics of the Faculty of Science of Eötvös Loránd University. Her list of publications contains over 200 items, including teacher's support materials, research studies, books and book chapters. The main area of her research is the teaching methodology of physics and other natural sciences.

**István Dániel Sanda** is an educational historian and university lecturer. He wrote his PhD dissertation entitled “Examining Educational Spaces with Special Regard to Hungarian Schools in the 20<sup>th</sup> Century” at the Doctoral School of Educational Science, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University and defended it in 2009. Presently, he is assistant professor at Óbuda University Ágoston Trefort Centre for Engineering Education.

**Péter Tasnádi** is a retired professor of the Faculty of Science of Eötvös Loránd University. He worked at the Faculty from 1966 till his retirement. He was the deputy dean responsible for educational affairs between 1997-2007 and the president of the Centre for Science Education Methodology of Faculty between 2007-2012. His main research fields are the methodology of physics teaching, the mechanical properties of materials and dynamic meteorology. He has written (with co-authors) more than 20 university and college text books and more than 150 research papers.

## AUTHOR INFORMATION

**Judit Ütő-Visi** is associate professor at the Department of Social Geography and the director general of the Centre for Teacher Training at Eszterházy Károly College. Besides being the director general of the Centre, she teaches social geography and professional methodology. Her research topics include changes of the content and structure of geography education, methodological culture of the teachers of geography, improvement of the curriculum and of the requirements for graduating in geography, connections between environmental education and the teaching of geography.

**László Zsakó** Date of birth: 1957 Qualification: Computer Science, MSc (ELTE, 1981), Informatics, Phd (1997) Workplace from 1979: ELTE Faculty of Informatics, Department of Media- and Educational Informatics, Head of Department. Educational activities: Methodology of teaching of Informatics; methodology of applying of Informatics; programming methodology, algorithms and data structures; educational programming languages; educational application systems; basics of Informatics.

**László Zsinka** was the deputy dean responsible for introducing Bologna-system at the Faculty of Social Sciences, Corvinus University from 2005 to 2008. He was the appointed dean of the Faculty of Social Sciences at Corvinus University in 2012. Now he is an associate professor of Pázmány Péter Catholic University at the Faculty of Humanities and Social Sciences. He obtained his PhD dissertation on the idea of European history in 2001. His research activity was supported by Jean Monnet Program, PHARE projects, Pro Cultura Renovanda Hungariae Fund and OKTK (national level social researches). Last years his interests turned to the history of European education, as a key issue of European civilization. He has published two books on birth of European Civilization, and another book on history of European education in Classical and Medieval Ages.

# TÁRGYMUTATÓ

## A

akadálymentesítés 73  
alapkutatás 88  
alaptanterv 46, 47, 49, 51, 52, 54, 94, 96, 105,  
107, 115, 119, 120, 204, 225, 332  
algimnázium 35

## B

biológia-kémia-pedagógia 149  
Bologna-folyamat 75, 78  
Braille-írás 102

## D

decentralizáció 145  
differenciálás 13, 52, 227, 316

## E

egészségfejlesztés 128  
elitképzés 44, 306  
emlékezet 136  
Eötvös-kollégista 40  
Eötvös-korszak 44

## É

életpályamodell 12, 22, 31, 58, 80, 132, 133,  
134, 135, 138, 139, 141, 144, 147, 150, 152,  
154, 250  
énekiskola 294  
énektanítás 286, 292, 293  
ének-zene 52, 276, 287, 288, 293

## F

Fasori Gimnázium 34, 40, 267, 273  
fejlesztőpedagógus 71  
feladatmegoldás 40, 84, 100, 313  
felnőttképzés 152  
felnőttoktatás 128  
felsőoktatás-politika 298  
fizikatanítás 91

főgimnázium 35, 45, 274, 275, 301  
földrajz 229, 275, 300, 301, 327  
földrajzoktatás 182

## G

Gimnázium 34, 39, 40, 56, 123, 158, 222, 251,  
267, 273, 274, 285, 341, 347  
görögnyelv-oktatás 302

## Gy

gyakorlógimnázium 161  
gyakorlóidő 153  
gyakorlóiskola 288, 326, 329  
gyógypedagógia-tanár 61, 72  
gyógypedagógus-képzés 63, 66, 67, 73, 75, 76

## H

hivatás 18, 26, 31, 152, 178

## I

idegennyelv-tanár 272  
identitástudat 126  
infokommunikáció 94, 102, 105  
informatika-tananyag 96  
informatikatanár 92, 96, 244  
innováció 29, 155, 174, 329  
intelligencia 16, 199, 203  
interakcióelemzés 231, 232, 233, 239, 240,  
241, 242

## K

kémia 89, 103, 149, 220, 222, 227, 228, 229,  
230, 262, 263, 271  
kémiaoktatás 227, 229  
kémiatanár 220, 221, 227, 230  
képességfejlesztés 47, 52, 95  
kerettanterv 52, 101, 107, 332  
kísérletezés 84, 227  
klasszika-filológia 300



## TÁRGYMUTATÓ

Kodály-módszer 23  
kompetenciafejlesztés 47  
könyvtárostánár-képzés 121, 125  
Könyvtár-pedagógia 122  
környezetismeret 214  
környezettudatosság 51  
környezettudomány 87  
köznevelés 61, 65, 67, 70, 147, 181, 231, 320  
kreativitás 23, 29, 206, 232  
kultúratudomány 72  
kutatótanár 13, 23, 58, 132, 133, 134, 135,  
137, 138, 140, 147, 149

## M

matematikaoktatás 34, 40, 41, 43, 48  
matematikatanár 34, 40, 42, 43, 72,  
207, 273  
McKinsey-jelentés 11, 79  
mentor 21, 22, 153, 192, 350  
mesterképzés 120, 125, 226, 228  
mesterpedagógus 58, 229  
mestertanár 139  
minőségmenedzsment 131  
mintatanterv 81  
módszertan 63, 78, 89, 111, 155, 226, 332  
motiváció 93, 229  
munkaerőpiac 105  
műveltségterület 46, 53, 101

## N

népoktatás 276, 285, 293, 320  
neveléstörténet 11, 54, 340  
neveléstudomány 23, 60, 66, 145, 156, 171,  
175, 245, 247, 263, 309, 332, 333, 339  
nyelvpedagógia 33  
nyelvtudás 19, 20, 21

## O

oktatáspolitikai 113, 152  
oktatásügy 35, 150, 285, 293, 297, 298, 299,  
300, 330  
olvasás tanítás 48, 310, 318

## Ó

óvodapedagógus 54, 179

## P

pedagógia 18, 22, 31, 32, 35, 50, 67, 72, 77, 85,  
88, 122, 147, 149, 151, 159, 293, 301, 307,  
308, 309, 310, 313, 317, 318, 339  
pedagógus-életpályamodell 12, 22, 58, 80,  
132, 133, 135, 138, 139, 147, 150, 154  
pedagógusfokozat 140  
pedagógusképzés 29, 46, 49, 52, 66, 68, 134,  
151, 152, 156, 159, 175, 176, 180, 181, 307  
pedagógus-továbbképzés 158, 177, 179, 185  
pedagógusszerep 307  
portfólió 121, 127, 130, 144  
projektoktatás 227  
pszichológia 67, 77, 85, 156, 236, 238, 243,  
244, 310

## Sz

szakképzés 165, 170, 175, 293, 320, 321, 326,  
329, 330  
szakközépiskola 207, 227  
szakmethodika 13  
szakmódszertan 77, 78, 83, 85, 87, 89, 135,  
156, 159, 160, 227, 339  
szakmódszertani 16, 20, 77, 78, 79, 80, 81, 83,  
84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 109, 123,  
125, 127, 129, 154, 155, 159, 160, 171, 172,  
173, 180, 181, 182, 220, 223, 224, 226,  
230, 257, 263  
szakmódszertan-oktatás 77  
szakoktatás 320, 327, 330  
szaktudás 15, 17, 20, 29, 31, 252  
szakvizsga 146  
személyiségfejlődés 128  
szervezetelmélet 162  
szociálpszichológia 245

## T

tananyagfejlesztés 22, 210  
tanárjelölt 151, 261, 262  
tanárkutató 11  
tanárszak 120  
tanárszerep 70  
tanártovábbképzés 22, 148  
tanítónőképző 325  
tantárgy-pedagógia 31, 149, 310

- tanterv 49, 50, 51, 52, 109, 153, 182, 225, 286,  
288  
tanulásszervezés 318  
tehetség 28, 40, 66  
tehetséggondozás 29, 66, 106, 128, 220, 227,  
229, 267, 269  
természettudomány 84, 85, 86, 107, 162, 206,  
253, 261  
természettudomány-tanítás 253  
történelemdidaktika 333  
történelempedagógia 333, 339  
történelemtanítás 333, 339  
történelemtankönyv 334  
történettudomány 332, 333, 334, 335, 339  
tudásszervezés 130  
tudománytörténet 62  
tudóstanár 132, 133, 135, 136, 137, 140
- V**  
vezetőtanár 60, 134, 229, 275
- Z**  
záróvizsga 165, 170, 178  
zenetanárképzés 287, 288  
zenetörténelem 295  
zenetörténet 280, 290  
zenetörténet-írás 290  
zenetudós 292



# NÉVMUTATÓ

- Balázs László 185, 203, 344, 350  
Barátné Hajdu Ágnes 115, 130, 343, 350  
Bárdos Jenő 11, 33, 140, 341, 350  
Boda Gáborné Köntös Nelli 115, 131, 343, 350  
Chrappán Magdolna 132, 149, 343, 350  
Csapodi Csaba 204, 216, 345, 350  
Csiszár Gábor 267, 275, 347, 350  
Daragó Rita Laura 276, 293, 347, 351  
Fábiánné Kocsis Lenke 309, 319, 348, 351  
Farkasné Ökrös Marianna 220, 229, 345, 351  
Frank Tibor 34, 45, 341, 351  
Gál Gyöngyi 150, 158, 344, 351  
Garai Imre 297, 307, 348, 351  
Gloviczki Zoltán 46, 54, 341, 351  
Gulyás Enikő 231, 238, 244, 346, 352  
Károly Krisztina 8  
Kautnik András 245, 251, 346, 352  
Lükő István 159, 163, 175, 344, 352  
Medgyes Péter 55, 60, 342, 352  
Murányi Zoltán 220, 229, 345, 352  
Nagy Mária 252, 263, 346, 352  
Nagyné Klujber Márta 231, 244, 346, 353  
Németh Katalin 115, 131, 343, 353  
Papp Gabriella 61, 76, 342, 353  
Perjés István 8  
Raátz Judit 309, 318, 348, 353  
Racsko Réka 231, 244, 346, 353  
Radnóti Katalin 252, 263, 346, 353  
Sanda István Dániel 320, 331, 348, 353  
Tasnádi Péter 77, 91, 342, 353  
Ütőné Visi Judit 176, 182, 344, 354  
Zsakó László 92, 110, 111, 343, 354  
Zsinka László 330, 340, 349, 354

*A Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* címet viselő könyvsorozat elindítását az a szándék vezérelte, hogy mind alkalmat, mind pedig lehetőséget is adjon a tanárképzés – és ezen belül különösen az új, osztatlan tanárképzés – ügyéért felelős intézményi, szakmai, tudományos és társadalmi műhelyeknek a közös párbeszédre. Alkalmat a múlt értékeinek és a jövő kihívásainak értő és igényes áttekintésére és lehetőséget a tudományos minőség időben változatlan, de a jelenben mindig új tartalmakkal is gazdagodó fogalmának gyakorlati átültetésére. Következésképp a kötet felsőoktatási és köznevelési intézmények, doktori iskolák, gyakorlóiskolák és a tanárképzést támogató hivatali intézmények képviselőitől és kutatóitól közöl írásokat.

*A Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központja 2014. november 10–11-én rendezett *Tudós tanárok, tanár tudósok – konferencia a minőségi tanárképzésről* című, hagyományteremtő szándékkal életre hívott konferenciáján elhangzott előadások alapján készült dolgozatokat tartalmazza. A kötetet ajánljuk tanároknak, tanárképzésben részt vevő oktatóknak és hallgatóknak, kutatóknak, oktatáspolitikai szakembereknek és mindenkinek, aki a minőségi tanárképzés ügyéért felelősséget érez.

ISBN 978-963-284-611-8



9 789632 846118