

Rébay Magdolna

—

Vincze Tamás
(szerk.)



A bátorító pedagógus

*Ünnepi kötet
Brezsnyánszky László
80. születésnapjára*

*Oktatóskutatók
könyvtára 26.*

RÉBAY MAGDOLNA – VINCZE TAMÁS (SZERK.)

A BÁTORÍTÓ PEDAGÓGUS

Ünnepi kötet Brezsnýánszky László 80. születésnapjára

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 26.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PUSZTAI GABRIELLA

A BÁTORÍTÓ PEDAGÓGUS

Ünnepi kötet Brezsnýánszky László 80. születésnapjára

SZERKESZTETTE RÉBAY MAGDOLNA ÉS VINCZE TAMÁS



DEBRECEN, 2025

A kiadvány megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni
Területi Bizottsága támogatta



LEKTOROK:

BÍRÓ ISTVÁN FERENC, CSÉPES ILDIKÓ, GYÖRGYI ZOLTÁN, KATTEIN-PORNÓI
RITA, MOLNÁR BÉLA, MOLNÁR-TAMUS VIKTÓRIA, MUDRÁK JÓZSEF, PÁLFI
SÁNDOR, REVÁKNÉ MARKÓCZI IBOLYA, SCHMERCZ ISTVÁN, SZEREPI
SÁNDOR, SZOKOLSZKY ÁGNES, TORKOS KATALIN, UGRAI JÁNOS,
V. GÖNCZI IBOLYA

© SZERZŐK, 2025

© CHERD-HUNGARY, 2025

ISBN 978-615-6012-38-8 (PRINT)
ISBN 978-615-6012-39-5 (ONLINE)

ISSN 2064-9312 (PRINT)
ISSN 2732-1800 (ONLINE)

MŰSZAKI SZERKESZTÉS, TÖRDELÉS:

SZIGETI FRUzsINA, RÉBAY MAGDOLNA

BORÍTÓTERV:

MIKLÓDI-SIMON ZSÓFIA

NYOMDAI MUNKÁK:

KAPITÁLIS NYOMDAIPARI KFT.

TARTALOM

KÖSZÖNTŐK	7
PUSZTAI GABRIELLA: Brezsnjanszky László professzorunk köszöntése	9
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: Brezsnjanszky László 80 éves	14
VINCZE TAMÁS: Nyolcvan év – nyolc hosszú életű pedagógus dicséretén keresztül méltatva.....	17
TANULMÁNYOK	23
BICSÁK ZSANETT ÁGNES: Az angol oktatási rendszer néhány kardinális jellemzője.....	25
BUDA ANDRÁS: Mesterséges pedagógusok.....	38
CHRAPPÁN MAGDOLNA – JANECSKÓ LILIÁNA: Ki viszi át a túlsó partra?	67
CSÓK CINTIA – ALTER EMESE – BACSKAI KATINKA – DAN BEÁTA-ANDREA – PUSZTAI GABRIELLA: A pedagógiai munkát segítő szakemberek lehetőségei a család-iskola partnerség erősítésében	83
DABNEY-FEKETE ILONA: Tóga és útlevelel	104
FENYŐ IMRE: A Debreceni Iskola egy regionális kapcsolati hálózatának működése.....	126
HOLIK ILDIKÓ: Gondolatok a gyakorlati tanárképzés kihívásairól	146
HOLLÓSI HAJNALKA: „Szeretnék-e tanár lenni?”	169
JENEI TERÉZ – KISS LAJOS ANDRÁS: Reformpedagógiai törekvések egy ifjúsági regény tükrében – Nyikolaj Ognyev <i>Kosztja Rjabcev naplója</i>	179
KISSNÉ RUSVAI JULIANNA: Portrék a nyíregyházi tanító- és tanárképzés történetéből <i>A pedagógusok arcképcsarnoka</i> című sorozat kötetei alapján.....	197
MÁRTON SÁRA – VARGA FRUZSINA: Az Egyesült Államok túl messze van?....	234
PORNÓI IMRE: Az átnevelés új irányainak megjelenése az 1960-as, 1970-es évek Magyarországon.....	250

SEBESTYÉN KRISZTINA: Mi jellemző a gyakorlatorientált, az eredményorientált és az eminens klaszterekbe tartozó német- és angoltanárok továbbképzési irányultságára?	262
SZÉLESNÉ FERENCZ EDIT: A bátorítás individuálpszichológiai nézőpontja..	279
SZŰCS TÍMEA: A Snétberger Zenei Tehetség Központ a munkatársak szemével.....	294
TAKÁCS TAMARA: Óvodapedagógusok szakmai elköteleződése a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában	318
VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ: Legyen „slow”!?	335
VINCZE TAMÁS: Hegedüs Géza, a pedagógus	350
VISSZAEMLEKEZÉSEK.....	378
BUDA MARIANN: Régi időkről.....	380
V. GÖNCZI IBOLYA: Azok a 80-as évek... ..	382
KOZMA TAMÁS: Tanár, főállásban	385
KOZMÁNÉ SIKE EMESE: 38 év – szemüvegen át	387
PETŐ ILDIKÓ: Nyílt levél az Ünnepelthez.....	389
RÉBAY MAGDOLNA: „Tue Deine Pflicht und gib Gott allein die Ehre!”..	391
TABULA GRATULATORIA.....	394
AZ OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SOROZAT KORÁBBAN MEGJELENT KÖTETEI	397

KÖSZÖNTŐK

PUSZTAI GABRIELLA:**Brezsnyánszky László professzorunk köszöntése**

Jubileumi kötetet vesz kezébe az olvasó, mellyel a 80 éves Brezsnyánszky László professzort, vagy ahogy évtizedek óta emlegetjük, Brezsnyánszky tanár urat köszöntjük. Eddigi pályafutásának nyolc évtizedéből hat egyetemünkhöz, sőt, tanszékünkhöz köti. 1970-ben szerzett történelem szakos tanári és pedagógiai előadó diplomát a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, s később nevelési tanácsadó végzettséget is. Az egyetemi doktori és a PhD után 1999-ben habilitált. A 2000-es években több országos tanárképzésért felelős szakmai testület mellett a Debreceni Egyetem Tanárképzési Kollégiumának szakmai munkájáért volt felelős, s ma is a debreceni neveléstudományi doktorképzés megkerülhetetlen oktatójaként dolgozik. Ezek azonban csupán száraz életrajzi adatok. Az előző születésnapra köszöntő kötet, a *Felszántatlan területeken*, melyet Fenyő Imre és Rébay Magdolna szerkesztett, számba vette életútja legfontosabb mérföldköveit. A Debreceni Egyetem CHERD Oktatókutató Gyakornoki Programjának köszönhetjük azt az élményszerű beszélgetést, melyből Brezsnyánszky Lászlóról, az emberről talán a legtöbbet megtudhat a szélesebb szakmai és civil közvélemény. Az *Átkapcsolás* című podcast sorozat keretében 2023-ban készült vele egy jóhangulatú beszélgetés, mely a karrierje izgalmas részleteibe is bepillantást enged. Finom öniróniával beszél családjáról, egyetemi éveiről, tanszéki viszonyokról, oktatói és kutatói pályájáról, hallgatóiról, doktoranduszairól. Szívesen ajánlom ezt a beszélgetést mindenkinek.

E kötet szerkesztői engem kértek meg, hogy a Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet nevében köszöntsem az ünnepeltet. Mivel Brezsnyánszky tanár úr nemcsak szakmai, hanem személyes hatást is gyakorolt rám, nem évszámok és címek felsorolásával szeretném méltatni az életútját, hanem úgy, ahogyan bennem él, ahogy a közös szakmai munka során formálta a gondolkodásomat, vagyis a pályáját most az én szemem tükrében láthatják. Legyen ez a pár sor egy apró hozzájárulás egy gazdag tanári életmű hatástörténetéhez!

Az 1980-as években a Kossuth Lajos Tudományegyetem tanárképzésében találkoztam vele először. Kevés tárgyunk volt a tanárképzésben, s sajnos, ezek többsége ideológiailag terhelt üzenetek célbajuttatására volt tervezve, s a tanári pályaszocializáció szempontjából jelentéktelen hozzájárulást jelentett. Rezignáltan

estünk túl sorra ezeken a kurzusokon. Kivételt képeztek ez alól Brezsnýánszky tanár úr órái. A kivételes intelligenciájú, elméleti és értékrendi árnyalatokra érzékeny, visszafogott oktató egyedi karakter volt a pedagógusképzési oktatóink körében. Amikor belemelegedett egy témába, kritikus hangú utalásokkal teli, nem ritkán kesernyés humorát is megismertük. Választható kurzusra jelentkeztünk hozzá, mert azt a fülest kaptuk, hogy kiemelkedően színvonalasok a reformpedagógiai irányzatokról tartott órái. Valahogy olyanok vették fel ezt a tárgyat, akiknek a hátterét már egyébként is a „*másként gondolkodás*” jellemezte, de még így is szemnyitogató volt. Olyan pedagógiai nézőpontokat mutatott be nekünk, melyekből kiderült számunkra, hogy az iskola világa és a pedagógus szerepe lehet nagyon más, és sokkal több, mint amit diákként megtapasztaltunk, s mint amire a többi kurzus alapján számítottunk. Hangsúlyozom, hogy mindez azokban az években történt, amikor a debreceni bölcsészkaron a „*mindenoldalúan fejlett szocialista embertípus*” fejlesztését célzó, vonalas tanárképzés szemléletmódja uralkodott. Később, mikor megismertem a tanszék történetét, megértettem, hogy igazi csoda volt, hogy abban az intézményi környezetben engedték, hogy erről beszéljen nekünk. Persze nagyon oda kellett figyelni, hogy megértse az ember a szöveg rejtett üzeneteit. Ezeknek az óráknak a hatása hosszú távon is gyümölcsöt termett. Pár évvel később, közvetlenül a rendszerváltás után kezdő tanárként egy hallgatói baráti körrel elkezdtünk egy alternatív iskola alapításában gondolkodni. Ez a kis önkéntes szakmai közösség rendszeresen összejött, s főképpen a reformpedagógiák elemeiből építkezve elkezdtük kidolgozni egy lehetséges, gyermek- és személyközpontú, tehetséggondozásra, felfedező tanulásra koncentráló iskolának a koncepcióját. Az iskola nem indult el, az infrastruktúra és a finanszírozás hiánya miatt ez a vállalkozás nem jutott el addig, hogy az elképzelések egy intézményalapításban ölthessenek testet. Azonban, ha meggondolom, ennek a közösségnek minden tagja később jelentős hozzájárulást nyújtott az oktatás világában, tovább vitte a tanári pályáján ezt a pedagógiai elhívást. Nagyhatású pedagógusok, reformer intézményvezetők, tudományos kutatók, s többen egyetemi tanárok lettek közülük.

Brezsnýánszky tanár úrral legközelebb akkor találkoztam, mikor az 1994–95. tanév folyamán elkezdtem felkészülni a doktori képzésre. Örömmel hallgatta, hogy milyen hatással volt ránk, korábbi tanítványaira, s hogy kutatásaimban a frissen többszektörűvé vált oktatási rendszerben megjelenő pedagógiai alternatívák vizsgálatának komplex projektjéhez szeretnék hozzájárulni. Ezekben az években többször dolgoztunk együtt, például egy német nyelvű publikáció kidolgozásán. A doktori évek alatt az iskolakultúra vizsgálatának német filozófiai alapú irányai, különösen a hermeneutikai, fenomenológiai és kritikai társadalomelméleti hagyományhoz kötődő vizsgálatára tanított bennünket. Ezek hozzájárultak ahhoz, hogy megtanultuk

meglátni az intézmények konstans elemeinek egyediségét, hogy képesek lettünk felfedezni ezek önmagán túlmutató, s a kontextusban megfogalmazódó egyedi jelentését, azt, hogy hogyan konstituálódik az iskola világa a benne résztvevők nézőpontjaiból. A hozzá írt egyik főkéllégiumi dolgozatom kellő mélységű kidolgozása miatt utaztam el terepmunkát végezni a szaléziak kazincbarcikai iskolájába. Ott lehettem tanúja annak az úttörő munkának, amely a társadalom margóján élő családok gyermekeinek pályáját sújtó fátumot igyekezett megfordítani. Tanár Úr segített abban, hogy ne csak megnézzem az iskola műhelyeit és ebédlőjét, hanem látva lássam a pedagógia megnyilvánulásait a tárgyi és személyi, társas környezetben.

Még sokat tudnék mesélni ezekről az évekről, például arról, hogy ez a szelíd ember milyen vehemensen hozta tudomásunkra a véleményét, nekünk doktoranduszoknak, amikor azt látta, hogy nem hozzuk ki magunkból a lehető legjobbat, vagy mikor úgy érezte, hogy tévúton járunk. Míg más csak legyintett ilyenkor, őt nem hagyta nyugodni a tanári lelkiismerete. Ilyenkor hosszú ideig őrlötte magában az aggodalmát, s csak többhetes rágódás után kaptunk tőle szemrehányást. Fiatalok voltunk, lényegében tökéletesnek képzeltük magunkat, ezért ilyenkor komolyan megsértődtünk. Később, mikor már magam is sok fiatalért váltam felelőssé, mély hálával értettem meg, hogy ez a tanári hivatástudatból fakadó, kétségbeesett igyekezet kitörése volt, hogy az elszaladó lehetőségekre felhívja a figyelmünket.

A német irodalomhoz és nyelvhez való kötődés fontos kapcsolódási pont volt közöttünk. Tanár Úr nagy örömmel fogadta a hírt, hogy egy Erasmus doktori, majd egy KAAD kutatói ösztöndíjat elnyerve 1999-ben a Humboldt Egyetemre megyek kutatni. Mivel számára is meghatározó élményt jelentettek fiatalon a németországi egyetemeken töltött évek, tudta, hogy milyen páratlan lehetőség lesz számomra az, hogy egy német egyetem professzorait hallgathatom, velük konzultálhatok, s a minenkhez képest hihetetlenül gazdag könyvtárakban kutathatok. Ne felejtsük el, ekkor még csak könyvtárközi kölcsönzéssel juthattunk hozzá a nemzetközi szakfolyóiratokhoz, könyvekhez. Még emlékszem, mikor a bőrröndnyi könyvvel, folyóirattal hazatérve beszámoltam Tanár Úrnak, milyen meglelégedéssel hallgatta, kikkel találkoztam, s milyen izgalmas interjúkat készítettem Szászország egyházi iskoláiban.

Nem tartozom a Tanár Úr nyolc védett doktorandusza közé, mégis fontos szerepe volt a fokozatszerzésemben. 2001-ben elkészült az én disszertációm is, s Brezsnýánszky tanár úr lett a doktori értekezésem belső opponense. Bevallom, a bírálóbizottságból az ő véleményétől tartottam leginkább, hiszen hatalmas elméleti jártassága, széleskörű műveltsége, igényessége, a szöveg mélyrétegeire és

kifejezőmódjára egyaránt érzékeny, kritikus látásmódja ismeretében tudtam, nagyon komoly mérlegre kerül most a munkám. Óriási megtiszteltetés volt, mikor a műhelyvitán elhangzó véleménye igen elismerő volt. Ekkor is tanultam Tőle valami fontosat. Miközben én a disszertációmban az általam felismert összefüggéseket a Coleman-féle társadalmi tőke elmélet keretei között értelmeztem, Brezsnýánszky tanár úr rámutatott, hogy ezek az eredmények Helmut Fend iskolafelfogását is idézik, mely szerint az iskola legfontosabb funkciója egyáltalán nem a tananyag közvetítése, mivel minden intézmény elsősorban és mindenek fölött szocializációs tér, ahol a tanulók interakciókon keresztül sajátos kultúrát sajátítanak el, egyedi normarendszerrel, értékpreferenciákkal és a hatalmi struktúra speciális értelmezésével.

Mindnyájan tudjuk, hogy a tanárképzés Brezsnýánszky tanár úr számára szent ügy. Első oktatói éveimben ő volt a Tanárképzési Kollégium vezetője. Volt egy szakmai koncepciója azzal kapcsolatban, hogy hogyan járulhat hozzá az egyetem az elkötelezett, az egyre kiterjedtebbé váló pedagógiai feladatokat ellátni képes tanárok pályaszocializációjához. Ebből a szempontból kifejezetten megelőlegezte a kötetünk keletkezésekor működő tanárképzési koncepciót. A tanárképzés céljának megértetése, színvonalának emelése érdekében fáradhatatlan, áldozatos munkát végzett. Ez nemcsak az íróasztal mögött végzett munka volt, hanem naponta helyt állt az egyetemünk akadémiai törzsei és vadászterületei között folyó vitákban, egyeztetésekben. Ezekben az években sokszor éreztem, hogy remény és lemondás egyszerre lakik a szívében. Sokszor elkeseredetten beszélt arról, hogy az intézményi egységek vezetői egy-egy tanszék presztízsét, túlélésének érdekét fölébe helyezik a tanárképzés minőségi fejlesztésével kapcsolatos feladatainak. Máskor sikerült szakmai érvekkel felébreszteni az oktatáspolitikai aktorok érdeklődését, lelkiismeretét a tanárképzés fontossága iránt. Később a Nyíregyházi Egyetem professzorának hívta meg, s ott nagyobb elismerést kapott a tanárképzés fejlesztése érdekében végzett fáradságos munkája. Ez egy kicsit más világ volt, hiszen az az intézmény a pedagógusképzésre jött létre. A MAB vizsgálata szerint is professzor lett, de mindnyájan Tanár Úrnak hívtuk, mert nem tagadta meg tanár identitását.

Kutatói identitása egyértelműen a Debreceni Egyetemhez kapcsolta. Elkötelezett fiatal kutatókból, doktoranduszokból szervezte maga köré a Debreceni Iskola kutatócsoportot. Ennek a kutatócsoportnak nem voltam tagja, mert már a saját kutatócsoportomat vezettem, viszont mire ennek a kutatásnak a gyümölcsei beértek, akkor már doktori oktatóként, majd doktori programvezetőként olvasója, véleményezője lettem a kutatásból születő izgalmas disszertációk sorának. A kutatócsoport munkájának eredményei nemcsak azért fontosak számomra, mert forrásokat, adatokat, té-

nyeket ismerhettem meg a tanszék születése óta eltelt évszázadból. Ezek a disszertációk olyan arcképcsarnokot teremtettek meg, ami a saját oktatói és vezetői identitásom alakulásához is komolyan hozzájárult. A kutatásnak köszönhetően lassan elhomályosult az emléke azoknak a fekete-fehér, filmhíradószerű képkockáknak, ami a nyolcvanas évekbeli tanulmányaim során állt össze bennem erről a tanszékről, a perspektíva időben kitágult, a kép kiszínesedett, és értelmet nyert. Főképpen a két világháború közötti korszak markáns professzoralakjai elevenedtek meg előttem, Mitrovics Gyula és Karácsony Sándor professzoroké. Mindketten azt a református örökséget hozták magukkal, amelyhez én is családirag kötődöm, ráadásul mindketten a református Kollégiumból érkeztek, ahol a tanári pályámat én is elkezdtem. A Brezsnýánszky tanár úr vezette „*Debreceni Iskola*” kutatás nyomán vált érthetővé számomra többek között az is, hogy Mitrovics és Karácsony miért hozhatták az egyetemi katedrára ennyire más színeit ennek a tiszántúli református örökségnek, s hogy miért építettek fel ennek elemeiből ennyire eltérő szellemű pedagógiai professzúrát. Ezeknek az alternatíváknak a tudatosítása a professzori önazonosságom kialakításában is szerepet játszott.

Ebben a pár sorban a személyes múlt kaleidoszkópjának negyven év egy futó pillanatban meglevenedő képét igyekeztem rögzíteni. Tudom, hogy az emlékezés tükröcserepeiből, melyben képek, érzelmek tükröződnek vissza, töredékes, hiányos mozaik rajzolódik ki, de remélem, hogy ez más szemtanúkat is emlékezésre készítet, azokat pedig kíváncsiságra, akik sem szemtanúk, sem kortársak nem voltak. Mi a történet üzenete? Tanár az, aki bátorít, fedd, utat mutat, de kérdez és kétségbe is von, aki tükröt tart (néha görbe tükröt is), és nyomot hagy azzal is, ahogyan csöndesen jár-kezel közöttünk, a részünké válik. Számomra megtiszteltetés volt, hogy Brezsnýánszky László tanítványa lehettem, vagyok.

Isten éltesse, Tanár Úr!

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS:**Breznysnyánszky László 80 éves*****Vázlat egy szakmai barátság fejlődéstörténetéről***

Egyetemi oktató, szakgazda, neveléstudományi kutató, szakíró, akadémiai bizottságok tagja, dékán: íme az ünnepest nagývű munkásságának szakmai/szellemi arc-képének kerete. Ennek részleteiről – a tanárképzés és pedagógia szakos képzés történeti útjának általa reflektált alakulása, egyetemünk Tanárképzési Kollégiumában vállalt társvezetői szerepe, szakértőként vállalt testületi tagságai (MAB Neveléstudományi és Pszichológiai Munkabizottság, MTA Pedagógiai Bizottság), a Neveléstudományi Doktori Programban a német nyelvű szeminárium vezetése (együttműködésben Rébay Magdolnával), fejlesztő programokban játszott irányító szerepe – gondolom, részletesen olvashatunk majd az ünnepi kötet szerzőinek írásaiban

Magam egy másik nézőpontból, egy másik alapállásból: az együttes, közös munka során megalapozódott és felépült szakmai barátság felől szeretnék röviden szólni.

Első benyomásom a dékán úrral, Bitskey Istvánnal kialakult ún. próbaévből való volt, amikor az akkor a drága Orosz Gábor vezette Pedagógiai Tanszéken egy kutatási beszámolóra került sor. A beszámolót Sass Attila adjunktus tartotta és Breznysnyánszky László opponálta. (Számomra ismerős volt e műfaj, hiszen ahonnan érkeztem – a Kozma Tamás vezette Oktatáskutató Intézetből – rendszerek voltak a kutatási/kutatói beszámolók.) Az elhangzott bírálat – megítélésem szerint – szakmailag körültekintő és minden fontos részletre kiterjedően alapos, felelősségteljesen komoly és egyszersmind kollegiálisan empatikus volt az előadó iránt.

A második élménykör az idegen nyelvek tanításának tanárképzési reformjához kapcsolódik. Amint valamennyien tudjuk, az ún. rendszerváltozás következtében a közoktatásból kikerült az orosz nyelv kötelező tanítása, helyébe más, élő nyugati nyelvek oktatásának szükséglete került föl (súlypontilag az angol és német, valamint a francia, később ezekhez még két újlatin nyelv zárkózott föl, az olasz és a spanyol). Ám képzett tanárokból hiány volt. Az oktatáspolitikai a hatfél éves ún.

„nyelvtanárképzés” elindításával válaszolt erre. Ebbe kapcsolódtunk be a nevelésmélet (BL) és didaktika (SzLT) oktatásával a Kassai úton lévő képzési helyen. A félévi/évvégi vizsgákat együtt tartottuk, a hallgatóknak egy nevelésméleti és egy didaktikai témáról szerzett ismereteikről kellett beszámolniuk. Ekkor és itt tapasztaltam meg, hogy Brezsnýánszky kollégám hozzám képest nemcsak gazdagabb oktatói és vizsgáztatói rutinnal kérdezett, hanem mindez – a szakmai/tartalmi pontosság elvárása mellett – rokonszenves, szerethető hallgatóbarát attitűddel, tapintattal is párosult.

Az ünnepelttel kapcsolatos élményeim következő köre a Tanárképzési Kollégiumhoz kapcsolódik. A Kollégium szerepe az egyetemen folyó tanárképzés összehangolása (koordinálása) volt a diszciplinák, a szorosabban vett „*embertudományok*” (pedagógia, pszichológia), valamint a gyakorlóiskolákban zajló pedagógiai gyakorlat között. A Kollégium kettős vezetéssel működött: a tanárképzési rektorhelyettes és az „*embertudományi*” képzési terület képviselőjének irányításával. Amikor a Debreceni Egyetemre kerültem, Szabó József tanárképzési rektorhelyettes és Brezsnýánszky László voltak ennek vezetői. (Magam is tagja lettem a Kollégiumnak, így észleleteim úgymond első kézből valónak tekinthetők.) Egyetemi közegben élesen vetődik föl a szakgazdaság kérdése; akadémiai közegben – úgymond – az a valaki, aki gazdája egy szaknak, képzési területnek. Brezsnýánszky László gazdája volt a pedagógia szaknak. Más kérdés a tanárképzés ügye. Azért, mert ez a terület sajátos kettős kötésben működik: a szakgazdaságot a magáénak szeretné tudni mind a diszciplináris, mind a pedagógiai/pszichológiai képzési terület. E téren a vetélkedés tudomásom szerint mindmáig nem dőlt el. (Úgy tudom, hogy a későbbi Pedagógusképző Központ sem oldotta meg ezt a problémát, csak elodázta azt.) Egyértelmű tehát, hogy az e területet koordinálni akaró, koncepciókat gyártani szándékozó intézmény erősen érdekek kereszttüzében áll, indulatokat, erős feszültségeket ébreszt. Éppen ezért e terület irányítása embert próbáló, nehéz feladat. Ebben a feladatok okos kijelöléséhez, elvégzésük irányításához és ellenőrzéséhez nagyfokú problémaérzékenység, ügyesség szükséges, a kompromisszumok megtalálásával, kimunkálásával. Egyszóval: egy ilyen feladat eredményes elvégzéséhez a szabályozók (naprakész) biztos tudására és a szociális képességek gazdag tárházára van szükség. Brezsnýánszky professzor úr mindezeket birtokolta. (Birtokolta és élt annak eszközeivel mindaddig, amíg egy új tanárképzési rektorhelyettes megjelenése lehetetlenné nem tette az együttműködést a Kollégium munkájának koncipiálásában és irányításában.) Előrelátó bölcsességét bizonyította, amikor az „*egységes felsőoktatási térség*” elnevezésű uniós törekvés következményeként (bolognai folyamat) tetemes kreditmennyiséget kapott a pedagógia és pszichológia

mint tanárképzési terület („*túlnyertük magunkat*” – mondta akkor), és igaza is lett, merthogy ez a fejlemény ellenérzésekben, értetlenségben, bírálatokban részesült a diszciplináris képzési terület részéről. Ám ugyanekkor ez a fentebb említett gazdag szakmai tudás és képességegyüttes kedvező cselekvési lehetőséget biztosított számára, amikor felkérést, meghívást kapott Nyíregyházáról az ottani Pedagógusképző Kar dékáni teendőinek ellátására.

Tapasztalásaim mára meggyőződéssé érlették bennem azt, hogy a jó minőség emberileg és szakmailag egyaránt nem a kudarcok nélküli sima, egyenes út terméke. Brezsnaynszky kolléga életútjában is voltak konfliktusok, komoly sérelmek. Ám az életút, a szakmai életút is folytatódik még – hála Istennek. Személyességet ígért megszólalásom címe, akként is fejezem be. Egy barátság – még ha szakmai fókuszú is – magja a rokonszenvre, szárba szökkenése pedig – hogy költőileg szóljak – a sorjázó tapasztalások következménye. Brezsnaynszky László professzor úr iránti barátságomat ezek a rokonszenvre épülő, a közös munka során megismert szakmai és emberi kiválóságai alapozták meg: alapos szakmai tudása, megnyilatkozásainak felelős komolysága, nagyfokú szakmai érzékenysége és rugalmassága, ügyessége a szükséges kompromisszumok kiküzdésében (ez par excellence demokratikus képességegyüttes), sokirányú tájékozottsága és érdeklődése, empatikus tapintata a fiatal kollégák, a leendő tanárok iránt. (Más, inkább civil jellegű jellegű barátsággal gazdagított debreceni húsz évem Papp János kollégámmal.)

Kedves Professzor Úr/drága Laci! Kívánok további életedhez tűrhető egészséget, kedvet és energiát ahhoz a munkához, amivel szívesen foglalkozol. Isten éltesen!

VINCZE TAMÁS

Nyolcvan év – nyolc hosszú életű pedagógus dicséretén
keresztül méltatva

Sokat gondolkodtam azon, hogyan lehetne Brezsnnyánszky Tanár Urat méltó módon felköszönteni ezen a nevezetes kerek születésnapon. Tisztában vagyok azzal, hogy Tanár Úr nem szereti, ha szembe dicsérik, irtózik a bizáncias jellegű, hízelgőnek tűnő méltatásoktól, visszatetszőnek találja, ha a füle hallatára magasztalják. Mint a népmesék furfangos hősei, arra gondoltam, most az egyszer kifogok rajta. Úgy dicsérem, hogy látszólag nem róla szólnak az elismerő mondatok, mégis érvényesek rá is. Hogyan oldottam meg ezt a lehetetlennek látszó feladatot? Először is kerestem nyolc híres pedagógust a hazai neveléstudomány múltjából. (A nyolcas szám szinte kínálta magát, mivel Tanár Úr a nyolcvanadik születésnapját ünnepli.) Ügyeltem arra, hogy csupa olyan hírességet vegyek bele a válogatásomba, akik megérték vagy túl is haladták a kilencven esztendő, mert ezzel új célt tűzhetek ki Tanár Úr elé: elkezdhet készülni a következő jeles mérföldkő elérésére, a 90. születésnap megünneplésére. A nyolc nagy pedagógus mindegyikéhez kerestem egy-egy idézetet, amelyben munkásságukat, emberi értékeiket, tudományos érdemüket méltatta egy volt tanítvány vagy más emlékező. A kiválasztott idézetek a *kettős beszed eszközeként* szolgálnak ebben az esetben, mert eredetileg ugyan a válogatásba bekerült pedagógusokról szólnak, de Tanár Úrra is vonatkoztathatók. Áttételes dicséretemmel így talán nem vonom magamra Tanár Úr neheztelését.

Kikben lelhetjük fel Tanár Úr erényeit? Tekintsünk végig az arcképcsarnokon!

1. **Schneller Istvánban** (1847–1939), aki 92 évet élt. Róla írta Imre Lajos (így, ahogy írom, Imre Lajos, nem Imre Sándor) a következőket:

„Minden igazi nevelői lélekben van valami prófétai. [...] A Schneller István alakjában is ott van ez a szent nyughatatlanság, ez az elégedetlenség, a legmagasabb célokért és szempontokért való makacs, csalódásokat is legyőző kiállás.”¹

¹ Imre 1939, 54.

2. **Gyertyánffy Istvánban** (1834 – 1930), aki 95 évet élt. Így méltatta őt Kelemen Elemér:

„A pedagógus Gyertyánffy alapeszméje »a XIX. század uralkodó eszméinek« jegyében fogant előtérbeni társadalom- és oktatáspolitikát is meghatározó demokratizmus volt, az a szilárd meggyőződés, hogy a népnevelés, a közműveltség a zóloga a gazdasági és társadalmi előrehaladásnak, az egyén és a közösség boldogulásának.”²

3. **Mitrovics Gyulában** (1871–1965), aki 94 évet élt. Amikor a jeles esztéta-pedagógus elhagyta a miskolci református felsőbb leányiskola igazgatói székét, hogy Debrecenbe költözzön, így értékelte vezetői munkáját Szombathy Kálmán:

„A vezetőszerep leírása és gyakorlása, ami pedig gyakran megtörténik erős akaratú egyéneknél, nem szédítette meg. [...] Általában kereste és eltalálta a módját annak, hogy miképp kell az egyesek és különböző testületek véleményét és akaratát a közös cél érdekében összehozni, a közös munkára egyesíteni, s ezzel sikerült neki gyakran leküzdhetetlennek látszó akadályok mellett is nem mindennapi dolgokat kivívnia.”³

4. **Vajthó Lászlóban** (1887–1977), aki 90 évet élt. Legkiemelkedőbb egykori diákjainak egyike, Hegedüs Géza a következő módon szemléltette a legendás pedagógus tanítványainak óriási körét:

„És ha egy kicsit utánaszámolunk, kiderül, hogy e két emberöltőnyi idő alatt legalább huszonegyezredmagammal voltam személy szerinti tanítványa; s temérdek hasonlóképpen alsóbb vagy felsőbb fokú oktatóvá érett tanítványának tanítványai és azok tanítványai immáron százezres nagyságrendekben mérendők.”⁴

5. **Kiss Tihamérban** (1905–2005), aki 99 évet élt. A debreceni tanítóképzés nesztörát ilyennek látták a tanítványai Korompai Gáborné szerint:

„Egykori hallgatói nagy tisztelettel és nagybecsüléssel emlegetik az általa tartott órák rendkívüli szellemi légkörét, a tanár úr személyiségéből sugárzó humánusmot és európai kultúrát.”⁵

6. **Kiss Lajosban** (1910–2002), aki 91 évet élt. Madácsi Mária a következő szakmai és emberi értékeket emelte ki volt tanárával kapcsolatban:

² Kelemen 2009, 2.

³ Szombathy 1909, 544.

⁴ Hegedüs 1978, 5.

⁵ Korompai 2006, 93.

„Kiss Lajos tanár úrban a hitelesség, hivástudat mellett felismertem az erőt, kitartást és fegyelmezettséget. Azoknak az embereknek a kiváltsága ez, akik saját erejükből, kitartó, céltudatos munkával érték el rövid- és hosszú távon sikereiket.”⁶

7. **Ködöböcz Józsefben** (1913–2003), a sárospataki tanítóképzés atyamesterében, aki 90 évet élt. Feróné Komolay Anikó, Ködöböcz tanár úr egykori munkatársa, egyik írásában arról mesélt, hogy a kiváló pataki pedagógus fiatalabb kollégái mentoraként, támogatójaként is példát mutatott kor- és kortársainak.

„... teremtő gondolataival megtermékenyítette oktatói munkámat, formálta főiskolai tanári szemléletmódomat, erősítette a hitemet a pedagógiai gyakorlat folyamatos megújításában. [...] Sok dolog volt az életemben, ami csakis azért történt úgy, ahogy, mert a tanár úrtól kapott gondolat cselekvésre, újragondolásra inspirált.”⁷

8. **Mészáros Istvánban** (1927–2021), aki 94 évet élt. Ő a következő területeken jelentett mintát a tanítványai számára Németh András és Pukánszky Béla szerint:

„Egykori tanítványaiként sokan életre szóló szellemi és erkölcsi indíttatást kaptunk tőle: példát emberségből, tanításból, a tudás, a tudomány iránti alázatból. De mindenekelőtt az eszményeivel, értékeivel együtt is esendő ember iránti tiszteletből és elfogadásból...”⁸

Foglaljuk össze a fenti idézetek alapján, mi jellemzi Brezsnnyánszky Tanár Úr pályáját, tanári és tudósi egyéniségét!

1. A legmagasabb célokért és szempontokért jellemző kiállás (ami Schneller Istvánban is megvolt).
2. A demokratizmus tisztelete és terjesztése (ami Gyertyánffy Istvánnak is egyik fő erénye volt).
3. A vezetői szerep (nyíregyházi főigazgatóként, majd dékánként) nem szédítette meg (ahogy Mitrovics Gyulát sem).
4. Tanítványainak tábora (a felsőoktatóvá vált egykori doktoranduszai tanítványaival kiegészítve) már több tízezres tömeget jelent (ahogy Vajthó László tanítványainak és egykori tanítványai diákjainak serege is hatalmas).

⁶ Madácsi 2010, 31.

⁷ Feróné 2021, 11–13.

⁸ Németh – Pukánszky 2017, 8.

5. Európai kultúra és humánus sugárzik belőle (ahogy Kiss Tihamérből is ez sugárzott).

6. A hitelesség és a hivatástudat mellett a pályája megfelelő alakításához szükséges erőt, kitartást és fegyelmezettséget sem nélkülözte aktív éveiben (ahogy Kiss Lajos sem).

7. Teremtő gondolataival megtermékenyítette a munkámat, ő formálta főiskolai oktatói szemléletmódomat (ahogy Kődöböcz József is termékenyen alakította a fiatalabb kollégái pedagógiai felfogását).

8. Példát mutat emberségből, tanításból, a tudás és a tudomány iránti alázatból (ahogy azt Mészáros István is tette a tanítványai emlékezése szerint).

Nem került be a válogatásba több olyan pedagógus, akik ugyan túlélték a kilencven évet, de vagy megosztó személyiségként maradtak meg a tanítványok, az utókor emlékezetében, vagy nem találtam bennük közös vonást Brezsnjánnszky Tanár Úrral. (Ilyen pl. a 92 évet megélt Ágoston György.) Ugyancsak nem került be a válogatásba Gyulai Ágost, mivel csak 89 évet élt, Ravasz János, mivel ő is csak 89 évet töltött ebben a világban, vagy az ismert szakbibliográfus, Jáki László, akinek szintén csak 89 esztendő jutott, én pedig mindenképpen azt akarom, hogy Brezsnjánnszky Tanár Úr előtt a 90. életévüket megélt vagy azt meghaladott tudós tanárok lebegjenek példaként. A 80 után az új cél a 90. Nem adhatjuk alább! Igaz, Tanár Úr?

S ha már idézetek által és a kettős beszéd segítségével igyekeztem megragadni Tanár Úr érényeit, ugyancsak egy idézettel kívánok róla valóságghú portrét rajzolni a köszöntésem végén. Nem Tanár Úrról írták ezeket a mondatokat sem, de tökéletesen illenek az ő egyéniségére. Kardos Klára írta le őket Sík Sándor professzorról. *„Ha kérdeznénk: mi volt az, amit példája a hivatástudaton túl belénk szüggerált, amit egész énjével »tanított«, azt kell felelni: alázat és tágasság. [...] Felindultnak csak olyankor lehetett látni, amikor lelkiismeretlenséggel, szépséggel, kötelességmulasztással találkozott – akár a legkeisebb dologban is. [...] Bámulatos önuralommal tudta elviselni még a legsivárabb szemináriumi dolgozatók felolvasását, a legzavarosabb vélemény-nyilvánításokat is – ilyen akadt bőven! [...] Kényesen és idegesen védekezett minden bízelgés, minden indiszkreció, minden szentimentális rajongás ellen. Ilyen pedig persze bőven akadt. Bizony, nem volt könnyű közelébe jutni ennek az olyan nagyon közvetlen és atyai embernek!*

Én: éj az éjben./Ne lássatok engem./ Csak énem égő magja mécsét./ Csak a lángot, a lángot!

(Világítótorny)

[...] *Ő maga közben – emésztődött a lángnak szolgálatában.*⁹

Kedves Tanár Úr! Sok éven át szolgáltad ezt a lángot, és bennünk is meggyújtottad, fellobbantottad. Kívánom, hogy még sokáig égjen Benned a neveléstudomány lángja, amelynek fényével ma is utat és mindig új célokat mutatsz volt tanítványaidnak.

Irodalom

FERÓNÉ KOMOLAY Anikó (2021): Ködöböcz József, a „tanítók tanítója”. In TOMA Kornélia – PODLOVICS Éva Livia – STÓKA György (szerk.): *Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 28. Líceum Kiadó, Eger, 11–17.

HEGEDÜS Géza (1978): Vajthó László. *Kritika*, 16. évf. 2. sz. 5.

IMRE Lajos (1939): Schneller István. *Páosztortűz*, 25. évf. 1. sz. 53–55.

KARDOS Klára (1959): A professzor. *Vigília*, 24. évf. 2. sz. 87–92.

KELEMEN Elemér (2009): Gyertyánffy István, a tanítók tanítója (1834–1930). *Tanító*, 47. évf. 10. sz. 1–3.

KOROMPAI Gáborné (2006): Kiss Tihamér dr. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 5.) Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 91–94.

MADÁCSI Mária (2010): Útravaló. In DRÁVICZKI Sándor (szerk.): *100 éve született dr. Kiss Lajos, a nyíregyházi tanítóképző igazgatója*. Jedlik–Okteszt Kiadó, Nyíregyháza, 29–31.

NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2017): Gyermek, tanár, iskolák – egykoron és ma (Szerkesztői előszó). In NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *Gyermekek, tanárok, iskolák. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 7–8.

SZOMBATHY Kálmán (1909): Néhány mozzanat a kerületi felsőbb leányiskola életéből. *Sárospataki Református Lapok*, 5. évf. 50. sz. 544–545.

⁹ Kardos 1959, 89–91.

TANULMÁNYOK

BICSÁK ZSANETT ÁGNES:

Az angol oktatási rendszer néhány kardinális jellemzője

Bevezetés

Bár az angol oktatási rendszer meghatározó jelentőségű a kontinentális térségben, a Brexit óta talán kevésbé áttekinthető az a mindennapos gyakorlat, ami alapján az oktatási és nevelési tevékenység szerveződik. Ahogy az angol oktatási rendszer egy-egy karakterisztikus vonásának tanulmányozása már korábban is lehetőséget adott a magyar gyakorlat fejlesztésére¹, úgy a rendszer további (Brexit utáni) jellemzőinek ismertetése is újabb szempontokat adhat egy-egy aktuális probléma átgondolásához.

Jelen tanulmány az angol rendszer néhány lényegi jellemzőjét ismerteti, de nem törekszik annak részletes bemutatására. A szöveg felfedező, feltáró jellegű. Nem vállalja fel két (és/vagy több) oktatási rendszer szisztematikus összehasonlítását, de helyenként viszonyít a magyar oktatási gyakorlathoz. Az alcímek az intézményes oktatás különböző lépcsőfokait ismertetik. Az egyes egységek a kisgyermekkorai neveléshez, az alapfokú oktatáshoz, a középfokú oktatáshoz és az egyetemhez kapcsolódnak. Jelen írás azonban nem tér ki külön a középfokú oktatást követő továbbképzések bemutatására (*further education*), melyek jellemzően szakmát kínálnak vagy képességet fejlesztenek (nem egyetemi szinten).

A kutatás módszere

A bemutatás céljából azokat a kormányzati szabályozásokat tekintettem át, amelyek meghatározzák az angol oktatási rendszer működését, illetve közvetve és/vagy közvetlenül hatással vannak a gyerekek intézményes nevelésére. A leírás ugyanakkor kevésbé lenne megbízható, ha azt nem egészítené ki a mindennapokban is megvalósuló gyakorlat feltérképezése. Ennek okán a leírás egy közép-angliai

¹ Sinka 2008

város (illetve egy kisebb környező település) négy óvodájának, 4 általános iskolájának, két középiskolájának, és a térség egy egyetemi gyakorlatának résztvevő megfigyelésére is támaszkodik. Az adatfelvételre 2017 és 2024 között került sor. A megfigyelés során a rendszer működését, illetve a tanárok, szülők, iskolai és egyetemi dolgozók rendszerhez való viszonyát igyekeztem megérteni. Feljegyzéseket készítettem, melyek hozzájárultak a lényegi jellemzők megragadásához.

A családok helyzete – kisgyermekkor

Angliának nem a népesség csökkenése, hanem a növekvő és átalakuló népesség megfelelő támogatása jelent feladatot.² A családtámogatási rendszerük magyar szemmel nézve alulfinanszírozott. A szülési szabadság rövid. Az édesanyák vagy otthon maradnak a kisbabával, s ezzel a munkahelyüket elveszítik, vagy részmunkaidőben mennek vissza dolgozni, meglehetősen gyorsan, 9 hónap után. A 9 hónapot a szülési szabadság megkezdésétől és nem a kisbaba megszületésétől számítják.³ Olyan családok is vannak, ahol a szülők felváltva dolgoznak, illetve, ha lehetőségük van, a nagyszülők segítségére támaszkodnak. Az intézményes támogatás kevésbé kecsegtető, bár kétségtelen, hogy a közelmúltban némi változás következett be: míg a heti 15 óra állami támogatás csak kétéves kortól volt igénybe vehető, 2024 áprilisától ez már a kisbaba 9 hónapos korától hozzáférhető. A kicsiket nem állami fenntartású intézmények fogadják, hanem magánfenntartású bölcsődék/óvodák (*nursery*), ahol az állami támogatás felhasználását követően fizetnek a szülők az államilag el nem számolt (pontosabban el nem számolható) órákért. Ezekbe az intézményekbe a kisgyermek 4 éves korig járhatnak, bizonyos esetekben 5 éves korig is maradhatnak. A finansziális támogatás mértéke három- és négyéves kor között magasabb, 30 óra.⁴ Ha a szülő mindennap viszi a gyermeket, az hetente napi 6 órát jelent. Ennek a korosztálynak, az iskolaelőkészítő (*preschool*) csoportnak, vagy akár már kisebbeknek is számos általános iskola is helyet ad, legtöbbször egy külön épületrészben.

Az ellátó intézmények a minimálbérhez (es átlagbérhez) viszonyítva magas áron dolgoznak. Ha a család bevétele csekély, akkor a szociális ellátórendszeren belül a havi díj 80 százalékát visszatérítik. Ez a küszöb viszont nagyon alacsony. Elismereendő viszont, hogy az egy gondozóra jutó kisgyerekek száma (még a 2023-ban bevezetett emelést követően is) az egyéni fejlődés szempontjából előnyös, hiszen

² Barton – Sturge – Harker 2024

³ Maternity and Parental Leave Regulations 1999 (SI 1999/3312)

⁴ DfE 2023a

nem haladhatja meg az öt főt.⁵ Így a csoportban sokszor legalább 3-4 úgynevezett óvónő/kisgyermeknevelő (*nursery nurse* vagy *early year practitioner*) is dolgozik. Az óvónők nemcsak „papíron”, számszerűsítve felelnek a gyerekekért, de ellenőrzőten kiemelt feladatuk, hogy figyelemmel kísérik és támogatják a hozzájuk beosztott gyerekek fejlődését. Ezt komolyan veszik, napi feljegyzéseket készítenek, a fejlődési tervet, a változásokat megvitatják a szülőkkel. Alaposabb felmérésre és tájékoztatásra a gyermek kétéves korában és az iskola megkezdése előtt (4 éves korban) kerül sor.⁶

Hasonló munkát látnak el a gyerekefelügyelők („*childminder*”-ek), akik egy időben maximum hat gyermek ellátásáért felelhetnek. A gyerekefelügyelők nem bébiszitterek, hiszen ellenőrizve, feltételekhez szabva végezhetik a gyerekek felügyeltét és fejlesztését.⁷ Tudásukat, felkészültségüket ellenőrzik, ahogy azt a helyet is, ahol a kisgyermeket fogadják. Mindemellett általános tendenciaként megállapítható, hogy míg az óvodákban többségében fiatalokat foglalkoztatnak, a gyerekefelügyelők sok esetben idősebbek.

A szülők beszámolóí alapján a kisgyermek, a szülő és a gondozó közt harmonikus együttműködés alakul ki. Ugyanakkor a gyerekekért érzett közös felelősségvállalás egyik (magyar szemmel) atipikus mutatója, hogy nemcsak az intézménynek kell elszámolnia a szülő felé, de az óvoda/a gyerekefelügyelő is készíthet feljegyzést a gyermek otthoni/játszóterei baleseteiről, számonkérheti a szülői gondatlanságot.

Az óvodai részvétel és a gyerekefelügyelő-rendszer flexibilis. A szülők és az óvoda/gyerekefelügyelő megállapodnak arról, hogy az intézmény milyen napo(ko)n és napszak(ok)ban fogadja a gyermeket. Ez lehet akár hetente csak egy délelőtt vagy délután is, de ha a szülők igénylik, és van az óvodának vagy a gyerekefelügyelőnek szabad helye, a gyerekeket mindennap fogadhatják. A megfigyelt óvodák a nem voltak szigorúak abban a tekintetben sem, hogy a gyerekek pontosan érkezzenek.

Fontos továbbá azt is kiemelni, hogy a közösségi centrumokban és sok esetben egyházi keretek között heti rendszerességgel babaklubokat, foglalkoztató programokat szerveznek önkéntesek, amelyeken a babák, a kisgyerekek és a szülők közösen vehetnek részt. A felekezeti odatartozás nem elvárt, a foglalkozásokhoz szabadon lehet csatlakozni, alkalmasszerűen is.

⁵ DfE 2023a

⁶ DfE 2024

⁷ DfE 2023b

Az alapfokú oktatás

Az angol általános iskolába (*primary school*) 4–11 éves gyerekek járnak. A legtöbb általános iskola ingyenes. A szülők leginkább a helyi körzeti iskolába tudják beíratni a gyerekeiket. A jelentkezésekre ősszel kerül sor, négy hely megjelölésével, hogy a következő tanévben a gyermek elkezdhesse az iskolát. Az elbírálás során a lakóhelyen túl számításba vesznek további tényezőket is, például az iskolába járó testvéreket. Előnyt élvezhetnek azok is, akik már az iskola *nursery* vagy a *preschool* csoportjába jártak. Az önkormányzat tavasszal hozza nyilvánosságra az eredményeket.⁸ A vallásos nevelésben részesülők jó eséllyel jelentkezhetnek valamelyik távolabbi felekezeti iskolába is. Az iskola fenntartója azonban nemcsak az egyház vagy a helyi önkormányzat lehet, de vannak magániskolák (*independent schools*), és olyan közvetlen állami finanszírozású iskolák (*free schools, academies*), melyeket nem szabályoz, illetve kontrollál a helyi közigazgatás/önkormányzat (*local authority*).⁹ Ezek az iskolák sok esetben azért kapnak nagyobb szabadságot, mert a minőségirányítási rendszer alapján jó vagy kiváló minősítést kaptak. Ezzel összhangban az iskola kiválasztásakor a szülők hagyatkozhatnak a központi értékelésre, az OFSTED-jelentésre¹⁰, ami nyilvánosan hozzáférhető.

Az iskolaköteles kor betöltését követően a legtöbb gyerek intézményes keretek között kezdi a tanévet, vannak, akik különböző (vallási vagy egyéb) okokból kifelé az otthonoktatást (*homeschool*) választják.¹¹ A gyerekek otthoni tanításához a szülők kapnak segítséget, tanácsot, ugyanakkor közvetlen anyagi támogatásra nem jogosultak. Arra a kérdésre, hogy a szülők miért választják az otthoni oktatás formáját, az egyik szülő vallási okokat említett: „*Isten nekünk adta a gyermekeket, vigyáznunk kell rá*”, majd ezt igyekezett további érvekkel is alátámasztani, mikor gondolatát kiegészítette azzal, hogy szerinte „*a deficit mértéke az alapján is felmérhető, hogy a helyi önkormányzatban az oktatásért kiemelten felelős munkatárs se viszi állami oktatásba a gyereket*.” Vagyis a közoktatási intézményrendszerrel szemben a társadalom kisebb csoportja itt, Angliában is bizalmatlan.

A gyerekek iskolaérettségét a kisgyermeknevelők mérik fel és javasolják az iskola-kezdésre. Az angol állam is lehetőséget ad a nyáron született gyermekek évhalasztására, de míg Magyarországon az évhalasztás jellemző, Angliában éppen ezzel ellentétben a szülők jelentős csoportja nem akarja „*a visszatartással*” a gyermek

⁸ UK government 2024b

⁹ UK government 2024d

¹⁰ Sinka 2008; Kiraly 2012-2013; Tian - Diamond 2024

¹¹ UK government 2024a

fejlődését akadályozni. (Az interjúk során megkérdezett tanárok is hasonlóképp vélekedtek: „*a nyáron született gyerekek ideális tanévkezdése is a negyedik életév betöltése.*”)

Egy osztályba maximum 30 gyerek jár.¹² A legtöbb iskola több párhuzamos osztállyal működik. Az iskola kötelező módon ügyel az egységes megjelenésre: az iskolához való tartozást az egyenruha és a különböző logók biztosítják. Mindemelt az egyéni különbségekre fokozottan figyelnek. Történetesen a speciális nevelési igényű gyerekek tanári asszisztens segítségével dolgoznak az órán, illetve ha folyamatos közvetlen támogatásra nincs is szükség, a tanár figyelembe veszi az ültetésnél, a tanítás során az egyéni igényeket és célokat.

Írni, olvasni a magyar rendszerhez viszonyítva a gyerekek korán kezdenek. Ami leginkább meglepő, hogy Angliában a gyerekek a nyomtatott betűkkel kezdik az írástanulást. Az olvasás tanítása is eltérést mutat a magyar gyakorlattól. Ahogy egy tanító kiemelte, „*a kisgyerekeknek minél korábban szeretnének sikerélményt adni*”. Ennek példáján számos iskola használja azt a könyvcsomagot, amely szintekre osztva különböző nehézségű rövid leírásokat/történeteket tartalmaz. Amikor a gyerekek már valamelyik szint könyveit magabiztosan olvassák, a következő, magasabb szintű könyvcsoport otthoni és iskola olvasására térnek át.

A tanító az osztályokat nem viszi végig az évek során. A gyakorlat az, hogy egy tanító egy (maximum két) évig tanítja a gyerekeket. A megfigyelés és az interjúk alapján ennek két oka lehet: a tanítót az adott év tananyagának és korosztályának a szakértőjeként tartják számon, másrészt úgy gondolják, hogy a gyerekek jobban fejlődnek, ha több felnőttel érintkeznek, különféle tanítási stílusokkal találkozhatnak, s ezzel együtt „*megtapasztalják az élet természetes velejáróját, az alkalmazkodást*” – ahogy egy szülő megfogalmazta.

A tanító szabadsága kevéssé korlátozott: sok esetben önállóan választhat forrást/tankönyvet és témát. Az oktatásuk az epochális rendszert követi, az iskolák a személyközpontú nevelésre törekszenek. E tekintetben az angol iskolák inkább hasonlítanak egy-egy hazai alternatív programú pedagógiai intézményhez, mint egy állami fenntartású iskolához.¹³

A tanítás a magyar rendszerhez képest később kezdődik, 8:30-kor vagy 8:45-kor, és 15:15-ig vagy 15:30-ig tart. Ennek megfelelően van reggeli megőrzés és napközi, amiket vagy az iskola vagy egy különálló cég működtet az iskolán belül, szintén

¹² DfE 2024b

¹³ Brezsnayánszky 2004

feláron. A kifizetett összeg 20%-a hozzájárulásként igényelhető, ha mindkét szülő dolgozik, de keresetük nem éri el a kiszabott összeget.

Az iskolai étkeztetésről a szülők között megoszlanak a vélemények. Vannak, akik nagyon elégedettek, hogy „*egyáltalán van*” támogatott iskolai ebéd, míg a szülők egy másik csoportja a minőségével elégedetlen. A hazai gyakorlathoz képest ismételt alulfinanszírozottnak hat a rendszer, hisz az ingyenes ebéd csak a második évfolyam végéig biztosított (s a változatossága nem megfelelő mértékű). Az iskolai ebéd reformját Jamie Oliver indította el az elmúlt évtizedben, ugyanakkor a kezdeményezés nem nyert széles körű támogatást.¹⁴ Mindemellett szociális alapon van lehetőség arra, hogy a következő években a gyerekek térítésmentesen ebédeljenek, s további kedvezményekben részesüljenek. Eltérő gyakorlat a hazaitól viszont az is – s mindez pozitívumként értékelhető – hogy a tanulási eszközök, füzetek és könyvek biztosítottak minden gyerek számára, ezeket az iskolában őrzik, nyílt napok alkalmával a szülőknek is megmutatják a többségüket, majd a tanév végével hazaküldik megőrzésre.¹⁵ A gyerekektől így nem elvárt, hogy az üzenőfüzetben, egy-egy vékony olvasókönyvön túl cipekedjenek. A házi feladat mennyisége se ér fel a hazai gyakorlatban megszokottal. A házi feladatok egy része projektfeladat, olvasás (ahol a felsőbb évfolyamok tanulói már maguk választhatják ki az iskolában az őket érdeklő könyveket), illetve matematika részfeladatainak gyakorlása, ami többnyire játékos formában a számítógépen történik.

A középfokú oktatás

Ahogy az általános iskolai felvétel során, úgy a középiskolai (*secondary school*) jelentkezéskor is döntő, hogy az adott oktatási intézmény a lakóhelyhez közel legyen. Vagyis, a legtöbbször a körzeti középiskolában folytatják tanulmányaikat. Az alapfokú oktatás úgynevezett központi SAT (Standardised Assessment Tests) vizsgálja¹⁶ sokat nyom a latba, legfőképp annak eldöntésében, hogy az adott oktatási intézményen belül a tanuló melyik osztályban, illetve milyen csoportbontás szerint folytassa a tanulmányait.¹⁷ A magyar gyakorlattól eltérően a diákok felvételekor az is szempont lehet, hogy az adott oktatási intézménybe jár-e testvér, illetve, hogy

¹⁴ Garner 2009

¹⁵ Szerencsére több hazai iskolában is követik már ezt a gyakorlatot.

¹⁶ DfE 2022

¹⁷ A leírtak az úgynevezett nem szelektív középiskolákra (*comprehensive school*) jellemzőek. Más régiókban jobban dominálhatnak a gimnáziumok (*grammar school*), melyek más szempontok mentén bírálják el a jelentkezőket.

melyik általános iskolából jelentkezik a tanuló. A felvételkor mindezek alapján érdemes feltérképezni az iskolák kritériumait. Az iskolai csoportbontás tantárgyak szerint történik, vagyis teljesítmény alapján differenciáltan is foglalkoznak a tanulókkal.

Bár az iskolai ethosz alapján az intézmények különböznek egymástól, de az esélyegyenlőséget standard elvárások mentén igyekeznek biztosítani. A minőségirányítási rendszer nemcsak a tanulói teljesítményre, de a hiányzások mértékére és számontartására is odafigyel, s olyan mutatókat is figyelembe vesz, mint amilyen a gyermekvédelem vagy a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása.

Mint ismeretes, az angol oktatási rendszernek eltérő hagyományai és szokásai vannak. A diákok fiatalabbak: a 11–16 éves korosztály jár a középiskolába. A hazai gyakorlattól eltér, hogy a diákok prezentálnak, kifejezik a véleményüket, az órai feladatok során megcsillantják tudásukat, de nem felelnek. A számonkérés előre bejelentett időpontban, írásban (dolgozat, „test”) vagy beadandó formájában történik.

Az angol tanítási gyakorlat a tananyag kiválasztásában, a témák súlyozásában is jelentősen különbözik a kontinentális gyakorlattól, az angol diákok a földrajz- és a történelemóráikon is sokat tanulnak az egykori gyarmati országok társadalmi, gazdasági helyzetéről, hagyományairól. Az európai gondolkodás ezzel szemben kevésbé hangsúlyos. További jellegzetesség a készségeket fejlesztő, gyakorlati tárgyak jelenléte, mint például a „*food technology*” vagy a „*design technology*”. Vagyis a tanulók főznek vagy adott esetben design tárgyat terveznek, esetleg falazni tanulnak az óráikon. Az összes iskola ennek megfelelően felszerelt és ellenőrzött. Külön figyelnek arra, hogy a diákok tanuljanak önismeretet, jobban megértsék a társas kapcsolatok működését. Míg az egyházi iskolákban a vallásos nevelés a hangsúlyos, addig a nem felekezeti iskolák tananyagához hozzátartozik, hogy megismerkedjenek a diákok a különböző világvallásokkal.

Az órák strukturáltak, a tanárok felé fokozott elvárás, hogy betartsák az óratervet. Az órák látogathatók: tanárjelöltek hospitálnak, az igazgató vagy a pedagógiai/tanári asszisztensek jelennek meg az órán, vagy éppen az OFSTED ellenőrizheti őket. Sokszor belső ellenőrzés történik, ezzel is fokozva a tanárok felkészültségét. Az ellenőrizhetőséget, átláthatóságot garantálja továbbá, hogy a termeknek a folyosó felől üvegfalaik vannak. A folyosón nemcsak tanárok, tanársegédek (pedagógiai asszisztensek) sétálhatnak, de olyan megbízott kollégák is (vagy éppen biztonsági őrök), akiknek az a feladatuk, hogy a rendetlen, órát zavaró diákokat

kivigyék elbeszélgetésre. Itt is előfordulhat, hogy a diák a következő óráig más tanteremben vagy a tanár szobájában várja meg az óra végét, de vannak olyan iskolák is, amelyek bevált „büntető” módszere a rendbontó diákok benntartása az iskolában. Vagyis a tanítási idő végét követően további 20 percet vagy akár további 80 percet is az iskolában maradnak. A szabadidő effajta csökkentése sok esetben hatásosnak bizonyul, de előfordulhat, hogy ezek a diákok további feladatot is kapnak az iskola után. Az egyik tanár beszámolója szerint az áll ennek a hátterében, hogy történetesen „*az iskolaudvaron szemétszedéssel töltött idő meg inkább elgondolkasztja a diákokat*”.

A tanárok adminisztratív munkája Angliában is megterhelő. Többféle elektronikus rendszerben vezetik a tanulói regisztrációt, az egyes diákok személyes és tanulmányi adatait. Az adatvédelem¹⁸ miatt ezeket szigorú előírásoknak megfelelően tárolják. Az adatkiadást (beleértve a tanulói eredmények nyilvánossá tételét vagy kutatási szempontból történő felhasználást) gondosan szabályozzák. Míg az általános üzeneteket a szülőkkel írásban közlik, addig a diákok egyéni előmenetelét előre egyeztetett időpontban személyesen vitatják meg a szülőkkel. Bár ezek az alkalmak mindössze 10-20 percesek, a találkozás bizalmas jellege kizárja más szülő és diák jelenlétét.

A tanári helyettesítés olykor megoldott és megoldható az intézményi keretek között, de általános eljárás, hogy az iskolák különböző tanári ügynökségekkel állnak szerződésben. Amikor egy tanár hiányzik, egy külsős, az ügynökséghez regisztrált tanár jelenik meg az iskolában. Ezt a rendszert mind az általános iskolák, mind a középiskolák alkalmazzák, a középiskolák esetében talán még gyakoribb. A helyettesítő tanár vagy akár a pedagógiai asszisztens helyettesíthet akár csak egy fél napot vagy egy napot egy adott iskolában, de ez lehet hosszabb távú időszak is. Az intézményen belüli helyettesítésre is van precedens, de ez a megoldás nem elterjedt.

A középiskola 16 éves korban zárul érettségivel. Azok, akik nem szeretnének (vagy finansziális, illetve egyéb okokból kifolyólag nem tudnak) egyetemi tanulmányokat folytatni, szakmát tanulnak. Mindazok, akik felsőoktatási intézménybe szeretnének jelentkezni, további két évet tanulnak, hogy megszerezzék az úgynevezett „*A level*” vizsgáikat. E vizsgaeredményeik alapján bármelyik felsőoktatási intézménybe jelentkezhetnek. Ugyanakkor kiemelendő s talán kevésbé reflektált területe az angol gyakorlatnak, hogy a diákok úgy jelentkeznek a felsőoktatási intézménybe, hogy az érettségi eredményeiket még nem tudják, viszont ezeket a tanáraik megbecsülik.

¹⁸ ICO 2024

Problémás lehet, ha a tanárok nem jól mérik fel a diákok valós/lehetséges teljesítményét. Egy-egy alábecsült osztályzat ugyanis eltántoríthatja a diákokat, hogy egy jobb egyetemre/szakra jelentkezzenek.

Az egyetem

Anglia a Brexitet követően is megtartotta a háromciklusos felsőoktatási rendszert, „*lojális maradt az európai felsőoktatási térséghez*”.¹⁹ Az egyetem alapképzései háromévesek, míg a Master stúdiumok egyévesek. Az angol felsőoktatás költségterítéses. A térítéses egyetemi részvételhez hozzátartozik, hogy az egyetemre szolgáltató intézményként tekintenek, s hogy emiatt az intézmények között sajátos verseny zajlik. A hallgatói visszajelzés fontos része az egyetemi működésnek, ahogy az egyetemi diploma után vizsgált foglalkoztatási ráta is.

Az alapképzés tandíjai a különböző szakokon egységesek. Diákhitel felvételére van lehetőség, a visszatérítésére Angliában egy sajátos rendszert dolgoztak ki: a fizetés mértéke szerint törlesztendő.²⁰ Ha valaki külföldi hallgatóként kezdi vagy folytatja a tanulmányait egy angol egyetemen, akkor számolnia kell azzal, hogy az angol hallgatókhoz képest magasabb tandíjat fizet, s hitel felvételére nem feltétlen jogosult. A megemelt tandíj a Brexit óta az EU-s tagállamok hallgatóira is vonatkozik. Bár az angol egyetemek presztízse még mindig kimagasló, ugyanakkor az egyetemi oktatók egy csoportja egységesen fogalmazta meg azt az aggodalmat, hogy „*egyre kevesebben jelentkeznek felsőoktatási intézménybe. Ez a tendencia pedig maga után vonja az egyetemek finanszírozási nehézségeit is*.”

Az egyéves tanárképzésre az alapképzést követően lehet jelentkezni. A hallgatók intenzíven részt vesznek egy középiskola napi tanítási gyakorlatában. A hospitálási órák és a tanítási órák száma jelentősen magasabb, mint amit a magyar tanárképzésben megkövetelnek a hallgatóktól. Itt is hiány van a természettudományok, úgynevezett a STEM tárgyak²¹ oktatóiból és az idegen nyelvek tanáraiból, ezért ezek

¹⁹ Eredeti szöveg: “UK remains loyal to the European Higher Education Area (EHEA) even post-Brexit” Kushnir 2022

²⁰ UK government 2024c

²¹ UK Parliament Committes 2024

a hallgatók támogatási programban részesülnek a képzésük során. Bár kisebb mértékben, de szintén támogatást kapnak a művészetek, a design technology, a zene és a vallás tanárjelöltjei is.²²

Angliában a doktori képzésre már az alapképzést követően sor kerülhet. Nem elvárás a kiválasztott területen a sikeres posztgraduális képzés. A felsőoktatási intézmény támogathatja a hallgató doktori képzését, de a mindennapos megélhetését a legtöbb támogatott program nem fedezi. A hallgatóknak viszont lehetőségük van órátartásra, amit az egyetem fizetésként számol el.

Néhány kivételtől eltekintve, a legtöbb szakon és képzési szinten lehetőség van „résztidős” (*part-time*) képzésre. Ezeket a képzéseket nem feleltethetjük meg a hazai levelező képzésnek, hiszen nem a kontakt órák számának csökkenésében határozható meg a különbség. Ha valaki részmunkaidős képzést vállal, akkor kétszer olyan hosszán jár. A teljes munkaidős hallgatókkal együtt dolgozik az órákon. A követelményrendszer egységes mind a részmunkaidős, mind a teljes munkaidős (*full-time*) diákok számára. A különbség abban áll, hogy bizonyos modulokat egy részmunkaidős hallgató az egyik teljes munkaidős csoporttal, míg egy másikat a következő évben egy másik évfolyammal együtt teljesíti. Mindezen túl más európai országok gyakorlatához hasonlóan lehetőség van a távoktatásra.

Egy külföldi hallgatónak a legnagyobb kihívást nem feltétlen csak a nyelvtudás jelentheti. A távolságot nemcsak földrajzilag, de kulturálisan is át kell hidalnia. A kulturális különbségek pedig a hétköznapi szokásokon túl a két ország oktatási rendszeréből fakadó eltérésekből is adódhatnak. Ez különösen így van, ha valaki egy hazai felsőoktatási intézményben kezdi meg tanulmányait, majd azokat egy angol egyetemen folytatja. Az elvárások nem feltétlen automatikusak a külföldi hallgatóknak, míg egy angol hallgató a korábban már megszokott tanulmányi keretek, szokások „*keiterjesztésével*” találkozhat. A számonkérés legtöbb esetben írásban történik. Valóban nem(csak) a tárgyi tudást tesztelik, de magyar szemmel azoknak a kompetenciáknak az objektív tesztelése is megkérdőjelezhető, amelyek fejlesztését elvileg a rendszer megcélozza. Kérdés ugyanis, hogy maga a tárgy vagy az értékelő rendszer ismerete vezet közelebb a kívánt minőség megszerzéséhez. Az effajta gondolkodásra az angol oktatási rendszer előző fokai felkészítenek. Különbségként továbbá azt is fontos kiemelni, hogy néhány kivételes esettől eltekintve javításra nincs lehetőség, ami a tömegképzés jellegéből és az egységes feltételek garantálásának szándékából is következik.

²² DfE 2024a

Összegzés

Az angol oktatási rendszer számos ponton eltér a hazai oktatási gyakorlattól. A jelen tanulmány célja az volt, hogy ismertesse az angol oktatási rendszer egyes dimenzióit, s a magyar oktatás megfigyelési szempontjait gazdagítsa. Ugyanakkor a tanulmány vélhetően érzékeltette azt az ellentmondást, hogy bár az oktatási rendszer a diákokat a lehető legtöbb eszközzel igyekszik segíteni, a családtámogatási rendszer kevésbé kedvező, így például a terítéses iskolai napközi komoly terhet róhat a családokra. A diákokat középpontba állító oktatási rendszer kevésbé figyel az oktatók terhelésére és terhelhetőségére. A felügyeleti rendszer hatalma, jelentősége feltehetőleg túldimenzionált, hiszen míg az iskolai működés hatékonysága körvonalazható, az iskolai legkör nem feltétlen térképezhető fel egy pár napos megfigyelés során. A tanítási és tanulási stratégiák illeszkednek korunk elvárásaihoz, ugyanakkor mégis feltehető a kérdés, hogy vajon mennyire készítenek fel egy-egy téma mélyebb megértésére. Mindezekből kifolyólag míg a jelen írás az általános jellemzők megragadására vállalkozott, a jövőben egy-egy kisebb kérdéskör problémaközpontú megközelítése javasolt.

Irodalom

BARTON, Cassie – STURGE, Georgina – HARKER, Rachael (2024): *The UK's changing population*. <https://commonslibrary.parliament.uk/the-uks-changing-population/> (Letöltés ideje: 2024. 10. 19.)

BREZSNYÁNSZKY László (2004): Alternatívok és alternatívák. *Új Pedagógiai Szemle* 54. évf. 6. sz. 28–33.

DFE (Department for Education) (2024): *Early years foundation stage statutory framework for childminders*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/65aa5e29ed27ca001327b2c6/EYFS_statutory_framework_for_childminders.pdf (Letöltés ideje: 2024. 09. 19.)

DfE (2022): *Everything you need to know about SATs*. <https://education-hub.blog.gov.uk/2022/05/05/everything-you-need-to-know-about-sats/> (Letöltés ideje: 2024. 08. 19.)

DfE (2023b): *Early years foundation stage statutory framework for childminders*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/657825a90467eb001355f552/EYFS_statutory_framework_for_childminders.pdf (Letöltés ideje: 2024. 07. 21.)

DfE (2024a): *Bursaries and scholarships for postgraduate teacher training*. <https://getinto-teaching.education.gov.uk/funding-and-support/scholarships-and-bursaries> (Letöltés ideje: 2024. 10. 19.)

DfE (2024b): *Pupils and classes*. <https://www.education-ni.gov.uk/articles/pupils-and-classes> (Letöltés ideje: 2024. 09. 14.)

DfE (Department for Education) (2023a): *Budget 2023: Everything you need to know about childcare support*. <https://educationhub.blog.gov.uk/2023/03/16/budget-2023-everything-you-need-to-know-about-childcare-support/> (Letöltés ideje: 2024. 10. 19.)

GARNER, Richard (2009): Jamie's school dinners for all. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/jamie-s-school-dinners-for-all-1779635.html> (Letöltés ideje: 2024. 11. 03.)

ICO (Information Commissioner Office) (2024): *Education Data*. <https://ico.org.uk/for-organisations/uk-gdpr-guidance-and-resources/individual-rights/right-of-access/education-data/> (Letöltés ideje: 2024. 09. 19.)

KIRÁLY Zsolt (2012–2013): Tanfelügyelet, szakfelügyelete és a tanári teljesítmény értékelése Angliában. *Pedagógusképzés*, 10–11. évf. 39–40. sz. 25–45.

KUSHNIR, Iryna (2022): *Why does the UK continue its memberships of the European Higher Education Area post-Brexit?* <https://wonkhe.com/blogs/why-does-the-uk-continue-its-memberships-of-the-european-higher-education-area-post-brexit/> (Letöltés ideje: 2024. 11. 01.)

Maternity and Parental Leave Regulations 1999 (SI 1999/3312). <https://www.legislation.gov.uk/uksi/1999/3312/contents> (Letöltés ideje: 2024. 09. 21.)

SINKA Edit (2008): Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése. TÁRKI-TUDOK <https://www.t-tudok.hu/file/kerekasztal/ofsted.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 09. 19.)

TIAN, Meng – DIAMOND, Colin (2024): OfSTED from within: Inspectors' views on challenges and future direction. *Educational Management Administration & Leadership* 1-20. DOI: 10.1177/17411432241292284.

UK GOVERNMENT (2024a): *Educating your child at home*. <https://www.gov.uk/home-education#:~:text=You%20must%20make%20sure%20your,a%20suitable%20education%20at%20home>. (Letöltés ideje: 2024. 10. 19.)

UK GOVERNMENT (2024b): *School Admissions*. <https://www.gov.uk/schools-admissions/admissions-criteria> (Letöltés ideje: 2024. 11. 05.)

UK GOVERNMENT (2024c): *Student finance for undergraduates*. <https://www.gov.uk/student-finance> (Letöltés ideje: 2024. 08. 19.)

UK GOVERNMENT (2024d): *Types of school*. <https://www.gov.uk/types-of-school> (Letöltés ideje: 2024. 11. 19.)

UK PARLIAMENT COMMITTEES (2024): *Science and Technology*. <https://committees.parliament.uk/committee/193/science-and-technology-committee-lords/publications> (Letöltés ideje: 2024. 10. 19.)

BUDA ANDRÁS:

Mesterséges pedagógusok

A mesterséges pedagógus kifejezés kétféle módon is értelmezhető. Egyrészt azok tekinthetők mesterséges pedagógusoknak, akik a tanításhoz, neveléshez szükséges ismereteket tanulás útján sajátították el, ők egyfajta ellenpontjai azoknak, akik pedagógusként látták meg a napvilágot. A megnevezés ilyen értelmezése azért lehetséges, mert sokakban él az a mítosz, hogy pedagógusnak születni kell.¹ Ez az elképzelés ráadásul nem is újkeletű, régóta folyik vita arról, hogy születés vagy képzés révén válhat valaki jó pedagógussá.² E dilemma eldöntése jóval súlyosabb következményekkel bír, mint ahogy azt először gondolnánk, mivel bizonyos szempontból nemcsak a pályaaalkalmassági vizsgálatok, hanem a teljes pedagógusképzés szükségességét vonja kétségbe. Jó néhány érv sorolható fel mindkét megközelítés mellett és ellen, de minden bizonnyal nincs olyan pedagógus, aki azt állítaná magáról, hogy pályája során nem fejlődött, nem tanult semmi újat. Ez viszont közvetetten azt jelenti, hogy képzésre vitathatatlanul szükség van, átadhatók így új ismeretek, módszertani fogások. Ugyanakkor az sem kétséges, hogy bizonyos velünk született szellemi vagy fizikai adottságok, képességek sokat segíthetnek egy adott foglalkozás – így akár a pedagógushivatás – gyakorlásában.³ Azonban ha ezeket nem vagy nem megfelelő módon fejlesztik, és nem állítanak össze belőlük egy jól működő rendszert, akkor a potenciál kihasználatlan marad, és lehet, hogy végül csak egy átlagtól alig különböző tanár válik az eredetileg született pedagógusnak gondolt személyből.

A mesterséges pedagógus kifejezés azonban vonatkozhat olyan gépekre is, melyek a tanárokat próbálják meg helyettesíteni a tanítási folyamat teljes spektrumában, vagy legalább annak egyes résztevékenységeiben. A továbbiakban ezt a megközelítést kívánjuk részletesen áttekinteni.

¹ Kirschner et al. 2022; Rousmaniere 2024.

² Darling-Hammond 2006

³ Scott – Dinham 2008

Az első géptanárok, a mechanikus oktatógépek

Egészen a múlt század elejéig a személyesség és az írásbeliség uralta az oktatási folyamatokat, az 1920-as években azonban nagy változás következett be. Ekkor kezdett elterjedni a rádiózás⁴, mely nemcsak a tájékoztatás, a kommunikáció, a szórakoztatás és a reklámok területén jelentett forradalmi változást, hanem az oktatásban is. Elkezdődtek ugyanis a kísérletek azzal kapcsolatban, hogy a tanárok ne csak az osztálytermekben, előadókban jelen lévő tanulóknak adják át az ismereteket, hanem valamilyen gép – jelen esetben a rádió – segítségével tudjanak olyanokat is tanítani, akik nincsenek jelen személyesen. 1922 tavaszán a Tufts Egyetem egy helyi rádióállomást kezdett felhasználni az egyetemi professzorok előadásainak közvetítésére azért, hogy az oktatók tudását minden érdeklődő számára elérhetővé tegyék.⁵ A széles közönség megcélzása miatt az előadások témái meglehetősen változatosak voltak, szerepelt a kínálatban építészet, történelem, irodalom, zene és közgazdaságtan is.⁶ A példát más felsőoktatási intézmények is átvették, sőt számos főiskola és egyetem hozott létre saját rádióállomást, mely adók az oktatási műsor-szórásra helyezték a hangsúlyt, lerakva ezzel a távoktatás alapjait is.^{7, 8}

Az 1920-as évtizedre datálható az első géptanárok megjelenése is. Még pontosabban 1924 végén jelent meg az első kísérleti eszköz, ekkor tartotta közös ülését Washington D.C.-ben az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) és az Amerikai Tudományfejlesztési Társaság (AAAS).⁹ Ezen a találkozón mutatta be Sidney L. Pressey az „*automata intelligenciatesztelő gépét*”. A cipősdoboz méretű eszköz harminc feleletválasztós kérdést tartalmazott a könnyűtől a nehéz felé haladva, amelyet úgy helyeztek be a gépbe, mint egy üres papírt az írógépbe. A felhasználó négy gomb segítségével válaszolt a tesztkérdésekre. Valahányszor a felhasználó megnyomott egy billentyűt, a gép továbbította a tesztlapot a következő kérdésre, egy beépített számláló pedig folyamatosan követte közben a helyes válaszok számát.¹⁰ Pressey nagy reményeket fűzött a készülékéhez, ezért folyamatosan fejlesztgette, sőt át is nevezte azt oktatógéppé (Teaching Machine).¹¹ Ennek használatához a tanulónak

⁴ Hilliard – Keith 2012

⁵ Tulajdonképpen ez volt így az első Mindentudás Egyeteme (<https://mindentudas.hu/>).

⁶ Halper 2021

⁷ Sloten 2006

⁸ Az ilyen auditív jellegű információátadás néhány évtized múlva a televíziók révén a vizualitással bővült tovább (Váraljai 2017).

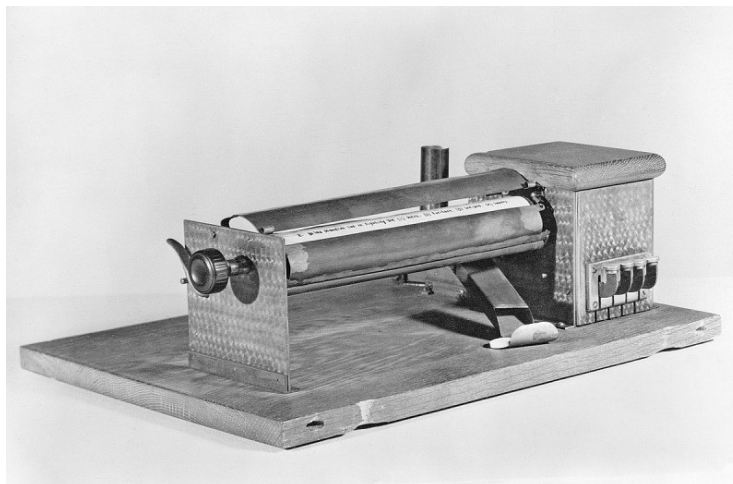
⁹ Watters 2015

¹⁰ Petrina 2004

¹¹ Pressey 1927

először meg kellett tanulnia a tananyagot, csak ezt követően ültetett a gép elé, mely feleletválasztós kérdésekkel ellenőrizte a tudását. A kérdések egy forgó dob felületén voltak elhelyezve, melyek közül mindig csak egy jelent meg egy kis ablakban, a tanuló pedig négy feleletből választhatott gombok megnyomásával (lásd 1. ábra). Ha a megfelelő gombot nyomta le, akkor lehetővé vált a továbblépés a következő kérdésre. Tévesztés esetén viszont nem lehetett továbblépni, a tanulónak újra kell próbálkoznia. Így végül mindig sikerült a helyes válasz megtalálása, akkor is, ha a tanuló kezdetben rossz válasz(oka)t adott.

1. ábra: Pressey oktatógépe



Forrás: *Pressey Teaching Machine*, https://www.si.edu/object/pressey-teaching-machine:nmah_1367149#

Pressey véleménye szerint az általa kitalált készülék egyik nagy előnye, hogy használata közben a diákok nem passzívan hallgatnak – ahogy teszi ezt a tanulók egy része az órákon –, hanem az eszközt használók aktívan válaszolnak a gép által feltett kérdésekre. Azt is pozitívumnak tartotta, hogy a tanuló saját maga győződhetett meg válaszai helyességéről, nem kellett több napot várni, amíg a tanár visszaküldte a kijavított dolgozatot. Ráadásul mivel válaszadáskor mindig a helyes válasz az utolsó, Pressey úgy gondolta, hogy ez teszi a legerősebb benyomást a tanulóra.

Mások viszont úgy vélekedtek, hogy ez megoldás nem megfelelő, mivel ez a tanulás próba-szerencse jellegű megközelítése.¹² Skinner¹³ pedig azzal érvelt Pressey készüléke ellen, hogy egy feleletválasztós teszt esetén a hibás válaszok annak a valószínűségét növelik, hogy egy diák később majd a rossz választ fogja tudni felidézni.

Pressey a kritikákkal nem törődve több évet áldozott arra, hogy oktatógépét elterjessze az iskolákban és kereskedelmi sikereket érjen el. Ez a próbálkozása azonban kudarcot vallott. Egyrészt az eszköz túl drágának bizonyult az iskolák számára¹⁴, másrészt Pressey a pedagógusokat is hibáztatta, akik intellektuális tehetetlenségük és konzervativizmusuk miatt nem tudták felfogni a tanítási és tanulási folyamatok automatizálásának értékét.¹⁵

Mások is próbáltak készíteni oktatógépet, Magyarországon is készültek hasonlóké. Ezek közül a legismertebb a Didaktomat, melynek első példánya 1964-ben készült el.¹⁶ Úgy működött, hogy minden tanuló asztalába be voltak építve BDPT betűjelű banánhüvelyes aljzatok, amelyek a katedrán lévő géppel voltak összekötve, a tanuló válaszadása pedig egy banándugó áthelyezésével történt.¹⁷ A tanári asztalon kapott helyett a válaszok helyességét jelző égősor (minden tanuló tudta, hogy melyik az ő égője), és ott voltak a tanár számára a kezelőgombok és kapcsolók is. Az eszköz nemcsak azt jelezte, ki válaszolt jól, hanem mutatta azt is, hogy a tanulók hány százaléka felelt helyesen, sőt egy írógép – gombnyomásra – legépelte a jól válaszoló névsorát is.¹⁸

Néhány évtizeddel a Pressey-féle oktatógép bemutatása után Skinner rájött arra, a szerkezet átalakítható úgy, hogy ne csak tesztelni és pontozni legyen képes, hanem oktatni is. Gépének megalkotásakor abból indult ki, hogy az a tevékenység, amelyet pozitívan megerősítenek, sokkal inkább bekövetkezik a jövőben, mint amelyet nem követ megerősítés. Oktatógépét tehát az operáns kondicionálásra építve a tanulás behaviorista megközelítését alkalmazva alkotta meg.¹⁹ A Skinner-féle oktatógépek használatakor a tanulóknak nem kellett előre felkészülniük semmiféle tananyagból, mert a lineáris oktatóprogrammal működő mechanikus szerkezet közvetítette a tananyagot és a feladatokat is. Az eszköz mindig csak kis egységeket,

¹² Benjamin 1988

¹³ Skinner 1961

¹⁴ Swartz 2023

¹⁵ Petrina 2004

¹⁶ Szűts et al. 2021

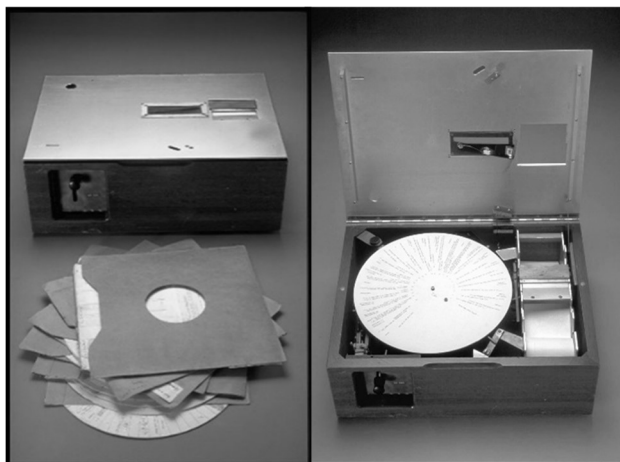
¹⁷ Nádas 2006

¹⁸ Kovács 1994

¹⁹ Skinner 1954

tudásszegmenseket²⁰ jelenített meg, az egyes részek információközlő részből és kérdésekből álltak. A sikerélmény biztosítása érdekében ezeket a részeket akkorára próbálták tervezni, hogy a tanuló nagy nehézség nélkül legyen képes a sikeres válaszadásra.²¹ A helyes választ megerősítés követte, de hibás válasz esetén is megkapta a helyes választ a tanuló. Fontos újítás a korábbi oktatógépekhez képest, hogy a diákoknak önállóan kell megalkotniuk a választ, nem pedig megadott alternatívák közül kellett választaniuk.²² Technikailag ezt úgy oldották meg, hogy egy nagyobb ablakban jelent meg egy könnyen cserélhető, papír körtárcsa körcikkére felírt információ, a válaszadásra pedig egy másik – nyitott – ablakba elhelyezett, üres papírtekercs szolgált (lásd 2. ábra). A válasz beírása után a tanuló egy gomb segítségével továbbléptette a lineáris programot, és ekkor láthatóvá vált a helyes válasz, egyben megkapta az új információt és az új kérdést is. Előző válaszát azonban már nem tudta korrigálni, mert az már csak egy üveglappal fedett ablakban volt látható, de a helyes válasszal egybe tudta azt vetni.

2. ábra: Skinner oktatógépe zárt és nyitott állapotban



Forrás: *Skinner Teaching Machine*, https://www.si.edu/object/skinner-teaching-machine%3Anmah_690062

Skinner²³ a magántanárokhoz hasonlította szerkezetét, mert a gép közvetlenül a saját tempójában haladó tanuló válasza után megerősít minden helyes választ, és

²⁰ Nohr 2021

²¹ Benjamin 1988

²² Nádas 2012a

²³ Skinner 1961

az azonnali visszajelzés nemcsak hatékonyan irányítja és aktivizálja a tanulót, hanem az érdeklődését is ébren tartja.

Az előnyök ellenére több oktató és kutató ellenezte Skinner oktatógépének használatát, mert a pozitívumok mellett alkalmazásának komoly korlátai is voltak.²⁴ Az ellenzők számára a szerkezettel kapcsolatos egyik legnagyobb probléma az egyirányúság volt. A lineárisan programozott tananyag előre rögzített egységei ugyanazt a tanulási utat írták elő minden tanuló számára, függetlenül azok érdeklődéstől, tudásszintjétől.²⁵ Gondot jelentett az is, hogy valójában bármilyen válasz, sőt válaszhány esetén is tovább lehetett haladni a programban, igaz, nagyon hamar kiderült, ha egy tanuló így járt el.

Sok kritikus nemcsak Skinner szerkezetét kritizálta, hanem mindenféle oktatógép alkalmazásával kapcsolatban ellenvéleményt fogalmazott meg.²⁶ Voltak, akik már a kiindulást bírálták és az állították, hogy az oktatógépeket eleve rosszul tervezték meg, mert nem voltak könnyen hordozhatók és sok karbantartást is igényeltek.²⁷ A problémákhoz sorolták, hogy nehéz és főleg időigényes az oktatógépek programjainak elkészítése, és sok anyagrész esetén ez nem is nagyon volt megvalósítható.²⁸ Ha pedig a tanár jól összeállította a tananyagot, akkor a konkrét tanulási szakaszban már nem, vagy csak alig vett részt, hiszen mindenki egyedül tanult. Ez viszont azt jelentette, hogy a tanulók csak a géppel kommunikáltak²⁹, ami szocializációs problémákat vetett fel, mivel a tanár és társak nélküli iskolából hiányoznak a tanulás társadalmi összetevői, ami pedig kritikus fontosságú a siker szempontjából.³⁰ A tanárok hiánya abból a szempontból is gondot jelent, hogy a gépek nem taníthatják meg a kritikai gondolkodást³¹, vagy a tananyag iránti szeretetet.³² Nem fejlesztik a kreativitást, a képzelőerőt és nem tudják átadni a tanulóknak pl. a költészet élvezetét, csak a versek memorizálásában tudnak segíteni.³³ Sőt egyesek szerint alkalmazásukkal a tanulók érdeklődésének felkeltése sem valósul meg, mert az

²⁴ Molenda 2008

²⁵ Kara – Sevim 2013

²⁶ A két legnagyobb hatású, legismertebb oktatógép mellett még jónéhányan próbálkoztak hasonló szerkezetek létrehozásával, Fry és társai írásukban 25 készüléket neveztek meg (Fry et al. 1960).

²⁷ Calvin 1969

²⁸ Root – Rehfeldt 2021

²⁹ Reid 1964

³⁰ Benjamin 1988

³¹ Rutherford 2003

³² Margolis 1963

³³ Ali-Okoro – Okoro 2016

azonnali pozitív megerősítés legtöbbször nem motiválja a tanulókat további tanulásra.³⁴ Skinner azon ígérete³⁵ sem igazolódott, hogy az oktatógépek használatával a diákok kevesebb idő alatt és kisebb erőfeszítéssel fognak többet megtanulni.³⁶ Ezek a kritikai megjegyzések jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy az 1960-as évek végére az oktatógépek népszerűsége jelentősen csökkent.³⁷

Azonban a mechanikus oktatógépek – a problémák ellenére – jelentős változásokat indítottak el, Pressey és Skinner munkássága több okból is meghatározó jelentőségű volt a későbbi történésekre. Munkáik fontos eleme, hogy ők fektették le az automatizált és a programozott oktatás alapjait³⁸, de abban is úttörő szerepet töltek be, hogy ők vívták meg az első csatákat abban a vitában, mely szerint a gépek alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban az oktatás dehumanizálásához fog vezetni.³⁹ Sokan féltek ugyanis attól, hogy az oktatógépeket a tanárok helyettesítésére használják majd⁴⁰, de ezt a félelmet Skinner több írásában⁴¹ is megpróbálta eloszlatni. Többször kijelentette, hogy nem az a szándék, hogy a gépek pótolják a tanárokat, hanem éppen ellenkezőleg, az oktatógépeket tanároknak kell használniuk azért, hogy időt és munkát takarítsanak meg. A taneszközökhöz gépesíthető feladatokat kell rendelni azért, hogy a tanár „*nélkülözhetetlen emberi lényként legyen jelen a tanteremben.*”⁴² Az oktatógépek tehát Skinner véleménye szerint nem szüntetik meg a tanárok iránti igényt és nem csökkentik a presztízsüket sem.⁴³

A Norman Crowder elágazásos programjára épülő AutoTutor oktatógépek (lásd 3. ábra) bizonyos szempontból átmenetet képeznek az oktatógépek újabb nemzedéke felé. Ez a készülék egy saját képernyővel rendelkező, kocka alakú doboz volt, amelyen 8-10 nyomógomb volt megtalálható. Ezekkel a gombokkal lehetett lép-tetni a képernyőn megjelenő tananyag-egységeket, illetve ezek használatával lehetett válaszolni a kérdésekre.⁴⁴

³⁴ Holland 1960

³⁵ Skinner 1961

³⁶ Smuts 2024

³⁷ Kara – Sevim 2013

³⁸ Watters 2021

³⁹ Blikstein – Blikstein 2023

⁴⁰ Brass – Lynch 2020

⁴¹ Skinner 1958, 1961

⁴² Skinner 1958, 976

⁴³ Skinner 1961

⁴⁴ Nádasi 2012a

3. ábra: Norman Crowder „Mark II.” oktatógépe

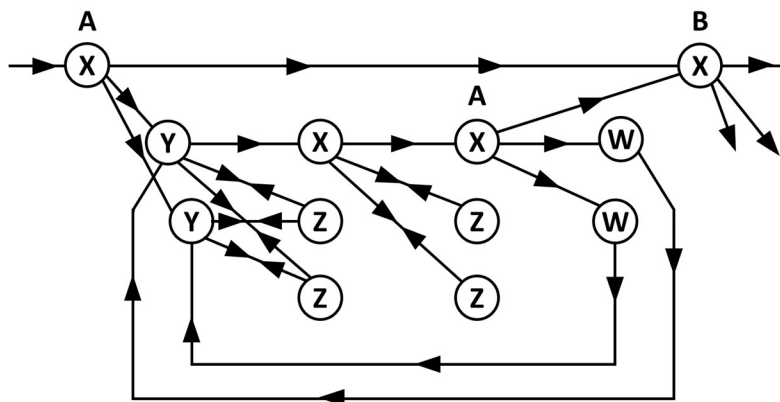


Forrás: McDonald 2003, 17.

Ezek az eszközök két elemben tértek el jelentősen a Skinner-féle oktatógépektől. Egyrészt ezekben a gépekben nem papíron rögzítették a megjelenő információkat és a kérdéseket, hanem az elektromechanikus szerkezetnek köszönhetően már mikrofilm volt az információhordozó. A másik eltérés pedig az oktatási program szerkezetében mutatkozott meg, amely az elágazásos technikát használta. Ez azt jelentette, hogy mindig a tanuló választása határozta meg, milyen anyagot lát legközelebb a képernyőn. Ha a válaszadás helyes volt, akkor a szerkezet a következő információra, tananyagelemre lépett tovább. Ha azonban a válasz hibás volt, akkor egy másik programágon vezette tovább a szerkezet a tanulót (lásd 4. ábra), ahol további információkkal, kiegészítő magyarázatokkal, útmutatásokkal, különböző feladatokkal, gyakorlatokkal, szemléltető ábrákkal stb. segítette a tanuló ismeretszát

⁴⁵ Molenda 2008

4. ábra: Norman Crowder elágazásos programjának egy lehetséges programrészlete



Megjegyzés: A körökben lévő X, Y, Z és W betűk a képkockákon használt mikrofilm kódokra utalnak.

Forrás: Walther – Crowder 1965, 41.

Edward B. Fry szerint⁴⁶ az ilyen típusú programoknak az a nyilvánvaló előnye, hogy képesek megmagyarázni, miért helytelen egy adott válasz. Ez a technika tehát nemcsak a hibák felderítésére kínál lehetőséget, hanem azok kijavítására is, mivel a hibásan válaszoló tanuló egy javító programrészbe kénytelen belépni azelőtt, mielőtt folytatni tudná a tanulást. Így minden egyes választás egy olyan anyagrészhez vezeti el a tanulót, amelyet kifejezetten az olyan diákoknak készítettek, aki az adott döntést hozták meg.⁴⁷

Az új nemzedék, a digitális géptanárok

Az elektronikus számítógépek feltalálásának köszönhető az oktatógépek új nemzedékének kialakulása. Ahogy a legtöbb nagy jelentőségű találmányt, így a számítógépet is a katonaságnál kezdték el először felhasználni, éppen ezért a digitális oktatógépekkel kapcsolatos kísérletek első fókuszpontja szintén katonai jellegű volt.⁴⁸ A személyzet kiképzésére használtak ilyen gépeket, az amerikai légierőnél már 1955-ben kifejlesztettek automatikus feleletválasztós rendszereket.⁴⁹

⁴⁶ Fry 1963

⁴⁷ Crowder 1959

⁴⁸ Foltz 1961

⁴⁹ Fry 1963

Újabb lökést adott a fejlesztéseknek az úgynevezett Szputnyik-sokk, amikor a Szovjetunió 1957-ben fellőtte a világűrbe az első ember alkotta objektumot, a Szputnyik-1 műholdat. Az eseményt a legtöbben úgy értelmezték, hogy a nyugati világ lemaradt a szocialista blokk sikerei mögött. Az űrversenyben elszenvedett kudarc sok hatása az Amerikai Egyesült Államokban volt a legerősebb, a lemaradás ellensúlyozására éppen ezért többirányú fejlesztésbe kezdtek. Nagyobb figyelmet kezdtek fordítani az oktatásügyre, nemzeti ügyvé emelték a tehetségesek kiválasztását és oktatását, illetve az iskolai tanítás-tanulás igényeit kielégítő technológia fejlesztése is jelentősen felgyorsult, olyannyira, hogy az oktatóprogramok és audiovizuális médiumok (oktatófilmek, tv adások) előállítása önálló szakmává vált.⁵⁰

Az 1950-es évek végén indul el az IBM „*Teaching Machines Project*” nevű programja, mely jelentős szerepet játszott oktatási tananyagok kidolgozásában. Ezek közül az első a bináris aritmetika tanítására szolgált⁵¹, a tanulók nem előre megadott válaszokból választhattak, hanem nekik kellett beírniuk válaszaikat a gépbe, mely számjegyenként javította azokat.⁵²

5. ábra: Az IBM 650 (balra) és az IBM 838 Inquiry Station (jobbra) számítógépek



Forrás: *The IBM 650*, <https://www.ibm.com/history/650>; Nohr 2021, 41.

⁵⁰ Nádasi 2012b

⁵¹ Nohr 2021

⁵² Kopstein – Shillestad 1961

A projekt keretén belül került kifejlesztésre az IBM 650 számítógép is (lásd 5. ábra), mely mágneses dobmemóriát és mágnesszalagokat használt az információk gyors feldolgozásához.⁵³ Alkalmazásával a Crowder-féle elágazásos tananyagokat sokkal bonyolultabban, részletesebben is meg lehetett valósítani, ezáltal az elektromechanikus gépeknél dinamikusabb interakciós módot kínált a tanulónak.

Az alapgép kevésbé volt felhasználóbarát, de az IBM 838 Inquiry Station (lásd 5. ábra) konfigurációval kiegészítve sokkal könnyebbé vált vele a munka és a tanulás. Ez annak volt köszönhető, hogy a kiegészítő egység egy írógépet és egy konzolt is magába foglalt.⁵⁴ Az írógép billentyűzetének segítségével képes volt információkat, utasításokat, kérdésekre adott válaszokat továbbítani a számítógépnek, és az onnan érkező válaszokat így ki is lehetett nyomtatni.⁵⁵ A 650-es géphez több 838-as egységet lehetett csatlakoztatni, így egy géppel több tanuló is dolgozhatott. Tanári oldalról viszont nem volt könnyű ezeknek a gépeknek a használata, mert programozásuk meglehetősen bonyolult módon történt, amit a laikusok nem tudtak könnyen megtanulni. 1960-ra viszont az IBM kifejlesztette az első szerzői programozási nyelvet, a Coursewriter I-t, amellyel az oktatók viszonylag egyszerűen tudták megvalósítani tantervötleteiket.⁵⁶

A pedagógusok gépek által történő helyettesítésének idővonalán fontos dátum 1959, Donald Bitzer ekkor indította el a PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) oktatási projektet az Illinois-i Egyetemen. Ez volt az első nagyszabású program a számítógépek oktatásban történő felhasználására, az volt a célja, hogy nagyszámú tanuló számára biztosítsa az automatikus, személyre szabott oktatás lehetőségeit.⁵⁷

A PLATO rendszer egy központi számítógépből állt, amelyhez a fejlesztéseknek köszönhetően egyre nagyobb számú (akár több ezer) terminál volt csatlakoztatható (lásd 6. ábra).

⁵³ Baker 1978

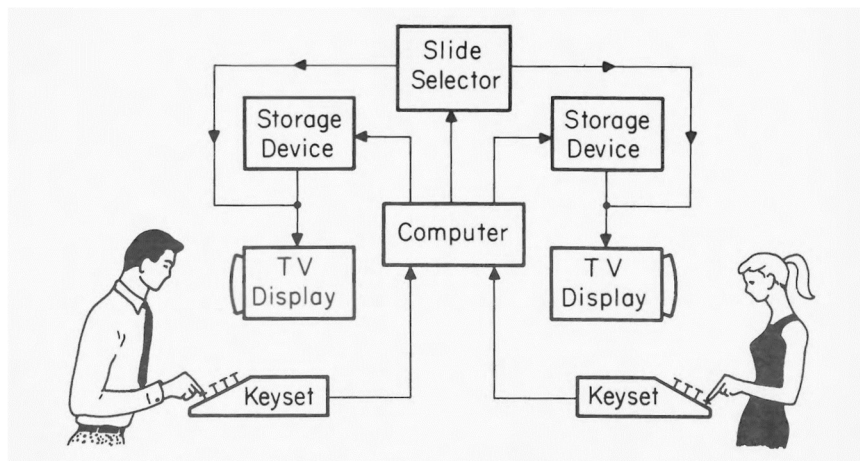
⁵⁴ IBM 650 RAMAC 1957

⁵⁵ Nohr 2021

⁵⁶ Suppes – Macken 1978

⁵⁷ Axeen 1967

6. ábra: A PLATO rendszer vázlatos ábrája két felhasználó esetén



Forrás: Axeen 1967, 19.

Ezek a terminálok (tanulóállomások) az egyének vagy a tanulók kis csoportja hagyományos és multimédiás oktatóanyagok széles skálájához férhetett hozzá, beleértve prezentációkat, gyakorlatokat, oktatóanyagokat, párbeszédet, szimulációkat, sőt akár még játékokat is.⁵⁸ A diákok a PLATO-t úgy használták, hogy elolvasták, végignézték a képernyőn megjelenő oktatóanyagokat, illusztrációkat. Kérdések esetén beírták a választ egy billentyűzettel, ami azonnal megjelent a képernyőn. Ha a válasz helyes volt, a rendszer továbbengedte a tanulót a tananyag következő képernyőjére, ha tévedett, akkor – a Crowder-féle elágazásos program miatt – a javító ágra léptette őt tovább.

A PLATO-t több mint öt évtizeden át fejlesztették, és bár nagyon sok területen használták, kereskedelmileg soha nem volt sikeres. Ugyanakkor számos újítással járult hozzá a számítógépek oktatási alkalmazásához és általában a számítástechnikához, ilyen például az online fórumok bevezetése, az érintőképernyők és a plazmakijelzők feltalálása.⁵⁹

Mivel a számítógépek magasan felülmúlták az analóg oktatógépek által biztosított lehetőségeket, egyre erőteljesebben kezdtek bekapcsolódni a tanítási-tanulási folyamatba. Voltak, akik eleinte még csak kisebb lehetőséget láttak a digitális technológiában, annak ellenére, hogy úgy gondolták, az nemcsak az osztályteremben alkalmazható az oktatás gépesítésére, hanem minden olyan helyzetben, ahol

⁵⁸ White – Ford 1982

⁵⁹ Bromley 2015

egyetlen, helyes vagy „*optimális*” válaszra van szükség.⁶⁰ Mások viszont már a kezdetekkor is hatalmas potenciált láttak a számítógépben, Papert egyenesen a „*gépek Proteuszának*”, egy mindenki számára készült gépnek tekintette: „*Lényege az egyetemessége, a szimulációs ereje. Mivel ezerféle formát ölt, és ezer funkciót tud betölteni, ezer izlésnek lehet tetszetős.*”^{61, 62}

A számítógépek különböző felhasználási lehetőségeinek megnevezése nagy változatosságot mutat, jó néhány három betűs betűszó jelent meg a szakirodalomban, például: TBT – Technology Based Teaching; CAI – Computer Assisted Instruction; CBI – Computer Based Instruction; CBL – Computer Based Learning; CBT – Computer Based Training; CMI – Computer Managed Instruction. Előfordult, hogy ugyanahhoz a három betűhöz eltérő szavakat kapcsoltak a szerzők (pl. CAL – Computer Aided Learning, illetve Computer Assisted Learning), a magyar nyelvre történő fordítások különbözősége pedig még tovább kuszálta az egyébként is nehezen átlátható képet. A Forgó–Antal szerzőpáros szerint⁶³ a CBL rövidítés gyűjtőnév, amelyet mindenféle számítógéppel támogatott oktatási/tanítási/képzési formára, tananyagra, illetve oktatástechnológiai eszközre alkalmazhatunk. Bhalla⁶⁴ viszont a CBI betűszóról állítja, hogy az egy esernyőfogalom, mely más rövidítéseket (CAL; CMI, CAI) is magában foglal. Az viszont kétségtelen, hogy a számítógépek terjedését követően a CAI (számítógéppel segített oktatás) volt a leggyakrabban használt rövidítés.⁶⁵

A széleskörű és változatos felhasználási lehetőségek miatt ismét fellángoltak azok a félelmek, melyek a tanárok gépek, jelen esetben számítógépek által történő helyettesítésére vonatkoztak. Az ezzel kapcsolatos viták az 1970-es, 80-as években szinte megegyeztek az 1950-es, 60-as években lefolytatott diskurzusokkal.⁶⁶ Új színt vitt azonban ebbe a vitába Arthur C. Clarke tudományos-fantasztikus író provokatív kijelentése: Azt a tanárt, akit egy gép helyettesíteni tud, azt helyettesítenie is kell.⁶⁷ Ezt az állítást sokan úgy értelmezik, hogy a tanárok egy része nem

⁶⁰ Smuts 2024

⁶¹ Papert 1980, viii

⁶² Ezért nevezheti Nohr (2021) ezt az időszakot az oktatógépek második „boom” szakaszának.

⁶³ Forgó – Antal 2013

⁶⁴ Bhalla 2013

⁶⁵ Rao 1975

⁶⁶ Nyman 2023

⁶⁷ Clarke 1980

képes megfelelően ellátni a feladatait a digitalizáció miatt átalakuló oktatásban, éppen ezért Clarke szavait arra használják, hogy felszólítsák a tanárokat: tartsanak lépést a technológiai változásokkal, vagy hagyjanak fel teljesen a tanítással. Clarke azonban a kijelentéssel azt kívánta alátámasztani, hogy a tanárok valójában sokkal többet tesznek, mint információt közvetítenek és utasításokat adnak, hiszen ideális esetben társadalmi, érzelmi és emberi folyamatok katalizátorai is. Selwyn⁶⁸ azt jegyzi még meg Clarke kijelentésével kapcsolatban, hogy ha egy tanár úgy érzi, hogy a digitális technológia fenyegetést jelent számára, akkor biztosan rossz szakmában dolgozik.

A tanárok gépek által történő helyettesítésének áttekintésében újabb fontos mérföldkővet jelent a felhasználóbarát grafikus operációs rendszerekkel (pl. a Windows) rendelkező személyi számítógépek, illetve az internet elterjedése. Számítalan CD ROM-on, interneten elérhető, multimédiás oktatóprogram, komoly játék készült el, melyek segítségével mindenféle tanári segítség nélkül, teljesen önállóan és nem egyszer a hagyományos megoldásoknál jóval élvezetesebb formában lehetett különböző ismereteket elsajátítani. Az új találmányok segítségével a számítógépek oktatási célú alkalmazása végérvényesen kilépett az iskola falai közül. A világháló olyan alternatívák keresésének a helyszínévé vált, amelyek a hagyományos iskola helyettesítését célozták meg. Rohamosan terjedni kezdtek az e-learning képzések⁶⁹, becslések szerint az ezredforduló környékén évente kb. hetvenmillió ember vett részt valamilyen hálózat-alapú oktatási formában a világon.^{70,71} Ez a létszám elsősorban az iskolán (beleértve a felsőoktatást) kívüli képzésben résztvevőknek köszönhető, a különböző vállalatok a kezdetektől próbálták kihasználni az e-learning előnyeit. Ennek az elemnek a fontosságát jól érzékelteti, hogy egy felmérés szerint 2024-ben a Fortune Global 500 listán⁷² szereplő cégek közül 10-ből több mint 9

⁶⁸ Selwyn 2019a

⁶⁹ Az e-learning elnevezés gyűjtőnévvé vált (Tóth 2004), különböző informatikai eszköz(ök)re, külső vagy belső hálózatokra és eltérő szervezésű képzéseket értenek alatta a szerzők. Az otthoni gépeken használt CD-ROM-októl kezdve, az interaktív televízióon keresztül az internet felhasználásával zajló kurzusokig sokfajta oktatást értenek alatta. Ebben az írásban e-learning alatt az online, aszinkron formában megvalósuló képzéseket értjük.

⁷⁰ Tóth 2004

⁷¹ Egyes országokban különösen nagy fejlődés indult meg ezen a területen, pl. 2016-ban az USA-ban több mint 6 millió felsőoktatásban tanuló vett részt legalább egy online kurzuson (Lederman 2018), és valamivel 30% fölött volt azon hallgatók aránya, akik legalább egy ilyen kurzusra beiratkoztak (Palvia et al. 2018). 2024-re ez az arány már meghaladta az 50 %-ot is (*Latest e-learning Statistics 2025*, <https://elearningstats.education>).

⁷² A Fortune magazin minden évben a Fortune Global 500 listán rangsorolja a világ legnagyobb vállalatait.

alkalmazta már az e-learning-et, sőt a cégek több mint 40%-a rendszeresen használja azt az alkalmazottak ismereteinek bővítésére.⁷³

E-learning esetén az oktató nincs személyesen jelen az oktatásban, hanem csak közvetve vesz részt benne. A szerepe ugyanakkor nemcsak a tananyag tervezésére, esetleg elkészítésére és az eredmények értelmezésére, visszacsatolására korlátozódik – ahogy történt ez az oktatógépek esetén –, hanem a tanulási folyamat támogatásában is tevékenyen részt kell vennie. Azok az e-learning képzések ugyanis, melyekben a tanulók kérdéseikkel, problémáikkal tudnak egy segítő tanárhoz, tutorhoz fordulni, általában sokkal sikeresebbek, eredményesebbek, mint a tutori segítséget nem biztosító kurzusok. Ugyanakkor egy jól elkészített, alaposan kidolgozott e-learning-es tananyagot teljesen egyedül, mindenféle külső segítség nélkül is el lehet sajátítani, így nézve a közvetlen tanári szerep egyértelműen elhagyható, a tanár helyettesíthető egy számítógéppel, tablettel, sőt akár egy mobiltelefonnal is. Miért nem vált akkor általánossá ez a megoldás, miért nem cserélték még le a tanárokat e-learning-es tananyagokra?

Először is azért, mert ez a megoldás meglehetősen drága. Egy érdeklődést keltő, aktivizáló, jól tanulható e-learning-es tananyag kifejlesztése nagyon sok időt és energiát, ebből következően sok pénzt igényel. A jelenléti oktatás sokszor kevesebbe kerül, különösen, ha csak kisebb létszámú tanuló érintett egy adott képzésben. (A költségekbe természetesen bele kell érteni a megfelelő digitális környezet, illetve infrastruktúra kialakítását is!) Az idő és helyfüggetlen képzési forma elvileg a világ bármely pontjáról elérhető, a teljesítmények megbízható és érvényes értékelése viszont jelenleg még nem valósítható meg ugyanilyen rugalmassággal.⁷⁴ Rendkívül erős hátráltató tényező ezenkívül az is, hogy az e-learning valójában csak azoknak jelent valós alternatívát, akik tudnak és akarnak egyedül tanulni. Hogy ez mennyire nincs így, azt jól mutatják egyrészt a MOOC-kurzusok⁷⁵ magas lemorzsolódási arányai és a pandémiás időszak vészhelyzeti távolléti oktatásának tapasztalatai. Utóbbi esetben a tanár és a társak személyes jelenlétének hiánya miatt bekövetkezett tanulási veszteségek nem egyszer hónapokban mérhető lemaradást mutattak.⁷⁶ Hiába volt digitálisan jelen a pedagógus a szinkron módon megtartott

⁷³ *Latest e-learning Statistics 2025*, <https://elearningstats.education/>

⁷⁴ Islam et al. 2015

⁷⁵ A MOOC (Massive Open Online Course) rövidítés tömeges, nyílt, online elérhető képzéseket jelent, amelyek bárki számára – alapesetben ingyenesen – elérhetők (bővebben lásd pl. Forgó & Racsko 2015).

⁷⁶ Donnelly – Patrinos 2021; Engzell et al. 2020

tanórákon, nem tudott úgy hatni a tanítványaira, mint ahogy tette volna ezt az iskola falai között. Hiába ugyanis az audio- és videokapcsolat, az online találkozások jelenleg még megközelítőleg sem tudják visszaadni a személyes találkozások érzetét, különösen nem osztályszintű csoportok esetén. A jelenléti oktatás során a testbeszéd, a proxemika, a hangerő vagy a beszédtempó egyaránt nagy jelentőséggel bír.⁷⁷ Az online platformokon viszont ezekből esetleg csak a hang hatása működhet maradéktalanul⁷⁸, az oktató kisugárzása, karizmája viszont szinte teljesen háttal marad. Az e-learning képzések aszinkron megvalósítása azonban mindenféle személyes hatás lehetőségét kizárja, mely elemek annyira természetes részei a pedagógusok munkájának, hogy csak a hiányuk tűnik fel. Pl. a COVID-időszak iskolabezárásai döbbsenítették rá sokakat arra, hogy mennyire fontos a tanár személyisége, kommunikációja, egy támogató vagy éppen rosszálló pillantása.⁷⁹ Tagadhatatlan, hogy egy számítógépes program bármennyire is türelmesen várni a tanuló válaszára, de nem fog biztatón mosolyogni, nem tesz segítő kézmozdulatot. Meg tudja határozni, hogy a tanuló válasza megfelelő-e, de azt már nem tudja eldönteni, hogy mennyire biztos a válasz helyességében a tanuló, pedig sokszor ez egyetlen pillantásból kiderül. A gép azonban ezredmásodperce pontosan rögzíti a válaszadásra fordított időt, figyelembe tudja venni a gépelés sebességét, folyamatosságát vagy töredezettségét, az eger mozgását. Ezekből az adatokból számos következtetés kiolvasható a tanuló felkészültségéről, magabiztosságáról, sőt akár fáradtságának szintjéről, de sok olyan elemet (pl. az arc kifejezést, a tekintetet, a testtartást) sokáig nem volt képes értelmezni egy gép, melyeket a pedagógusok viszont igen. Az elmúlt években azonban drámai fejlődés indult el az érzékelőtechnológiák és a gépi észlelési algoritmusok területén, amelyek a mesterséges intelligenciát (MI) felhasználva lehetővé tehetik az automatizált rendszerek számára, hogy a korábbiaknál sokkal magasabb szinten működjenek.

Robotok a jövő oktatógépei?

Az e-learning keretrendszerekből vagy különböző számítógépes tesztrendszerekből kinyerhető logfájlok elemzésével az elmúlt évtizedben már meglehetősen pontosan lehetett rekonstruálni, mit tett, hogyan gondolkodott a tanuló.⁸⁰ Azt viszont

⁷⁷ Buda et al. 2021

⁷⁸ Bao 2020

⁷⁹ Buda 2024

⁸⁰ Molnár 2021

már nem tudták értelmezni (sőt nem is észlelték) a programok, ha a tanuló a képernyő helyett mást nézett egy ideig. Pedig a további munkára teljesen más hatása van annak, ha a tanuló a megoldáson töpreng, unatkozik, vagy akár teljesen feladta a válaszadást. A jelenléti órákon a pedagógusok egy pillantással felméri, sőt értelmezik is a félrenézés okát, és reflektálnak is rá. A szenzorokkal összekapcsolt MI viszont már szintén meg tud hozni ilyen döntéseket, és ennek megfelelően tudja meghatározni a további teendőket. Ez annak köszönhető, hogy a mesterséges intelligencia képes hatalmas mennyiségű adat gyors feldolgozására, így példátlan lehetőségeket kínál a személyre szabott tanulás terén. Az MI algoritmusai használhatók a tanulási folyamat során létrejövő óriási adathalmaz elemzésére, a tanulók egyéni szükségleteinek dinamikus megismerésére, megvalósulhat tehát a diákok jellemzőit, preferenciáit figyelembe vevő, teljesen személyre szabott tanulási útvonal létrehozása. A mesterséges intelligenciát használó oktatógépek alkalmazásával lehetővé válik, hogy a tanulók saját tempójukban haladjanak, mindenki azt tanulja, amit még nem tud, azaz a tananyag ily módon hozzáilleszthető a diákok szükségleteihez és tudásszintjéhez.⁸¹

Mivel a technológia kevesebb idő- és erőforrás-korláttal rendelkezik, mint egy humán oktató, így az „MI tanárt” bármikor el lehet érni, ezen kívül részletesebb, alaposabb visszajelzést tud adni a tanulók munkáiról is, függetlenül attól, hogy azok szóban vagy írásban megválaszolt egyszerű kérdések, vagy éppen összetett feladatok (pl. esszék vagy problémamegoldó gyakorlatok). A valós idejű, személyre szabott visszajelzés nemcsak a mélyebb megértést segíti, hanem a diákok elköteleződését és motivációját is fenntartja, támogatja a tanulókat abban, hogy jobb tanulási eredményeket érjenek el, és vonzóbb oktatási tapasztalatot szerezzenek. Különösen hasznos az „MI tanár” a speciális nevelési igényű, illetve fogyatékos gyermekek számára azáltal, hogy az igényeiknek megfelelő megoldások (pl. beszédfelismerő és szövegfeldolvasó programok, videók feliratozása) alkalmazásával nagymértékben kiterjeszti tanulási lehetőségeiket.

A mesterséges intelligencia alapú oktatórendszerek alkalmazásának azonban nemcsak előnyei vannak, hanem lehetséges veszélyei is, előfordulhatnak adatvédelemmel, adatbiztonsággal kapcsolatos problémák, de felmerülhet elfogultság, sőt akár diszkrimináció is. A tanítási-tanulási folyamat személyre szabása érdekében az MI hatalmas mennyiségű érzékeny információt gyűjt össze, beleértve a diákok személyes és tanulmányi adatait, illetve szokásait, viselkedési mintáit is. Ezek jelentős része érzékeny lehet adatvédelmi és biztonsági problémákra, következésképpen az

⁸¹ Buda 2024

adatokkal való visszaélés vagy az azokhoz való jogosulatlan hozzáférés lehetősége jelentős kockázatot jelent az érintettek számára.

Egy másik fontos kérdés az elfogultság és a diszkrimináció. A nyilvános adatok segítségével tanított mesterséges intelligencia alapú rendszerek ki vannak téve az interneten fellelhető történelmi és társadalmi alapokon nyugvó torzításoknak⁸², ráadásul az MI-algoritmusok önállóan is megtanulhatják az előítéletességet.⁸³ Ha ezek az elfogultságok beágyazódnak az oktatási folyamatba, akkor nemcsak fennmaradnak a meglévő egyenlőtlenségek, hanem akár még súlyosabbá is válhatnak, mivel a nem megfelelő tanulási útvonalak, torzított személyes visszajelzések befolyásolják a tanulók lehetőségeit, az erőforrásokhoz való hozzáférést, így végső soron akár a tanulmányi eredményeit is. Ha az MI alapú rendszerek következetesen hátrányos helyzetbe hoznak bizonyos tanulócsoportokat (például olyan tényezők alapján, mint faj, nem, társadalmi-gazdasági háttér), akkor ez diszkriminációhoz vezet.⁸⁴

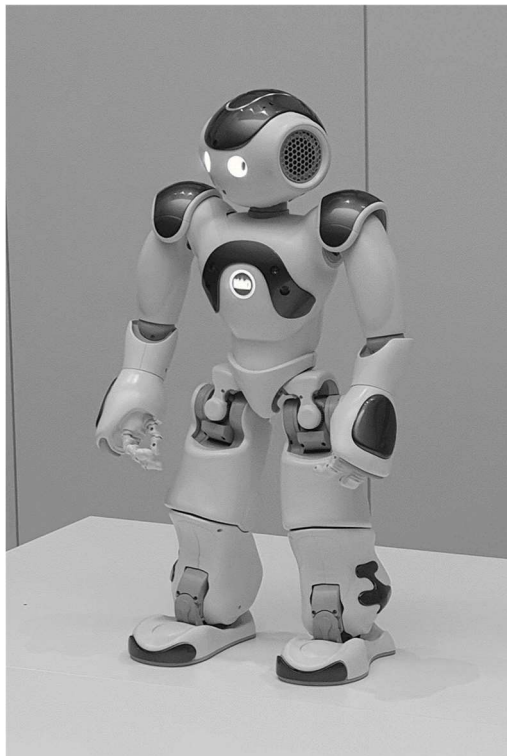
Az utóbbi évtizedekig sokan úgy gondolták, hogy hiába működnek esetleg jól a számítógép, illetve az MI alapú mesterséges pedagógusok, ezeknek a megoldásoknak megvan az a hátránya, hogy nem lehetnek ugyanúgy testben jelen az osztálytermekben vagy az otthonokban, mint az emberi tanítók. A fejlődés azonban rácsáfolt erre a vélekedésre, napjaink iskoláiban már megjelentek a humanoid, sőt az android robottanárok is. A két típus között az a különbség, hogy a humanoid robotok emberformájúak, azaz van fejük, törzsük, két karjuk, lábuk és utánozzák az emberi mozgásokat, gesztusokat, de nem néznek ki emberinek (lásd 7. ábra).

⁸² Barocas – Selbst 2016

⁸³ Kamalov et al. 2023

⁸⁴ Ntoutsis et al. 2020

7. ábra: Humanoid NAO robot



Forrás: A szerző felvétele

A gépi megjelenés és részben emberszerű viselkedés következtében a humanoid robotok jelentős változást jelentettek az oktatás területén is, mert alapvetően megváltoztatták az ember-gép, azaz a tanuló-oktatógép interakciót és kommunikációt.⁸⁵ A humanoid robotok ugyanis már nem „felhasználóbarát számítógépek, amelyek gépként működnek, hanem felhasználóbarát számítógépek, amelyek emberként működnek.”⁸⁶ A humanoid tanárok jelentős pozitívuma, hogy más megoldásoknál sokkal nagyobb érdeklődést keltenek⁸⁷ és kiválóan alkalmazhatók módszertani innovációkra.

⁸⁵ Nagy et al. 2024

⁸⁶ Zaho 2006, 402

⁸⁷ Hashimoto 2011

Az android robotok olyan mesterséges alkotások, amelyek külső megjelenésükben nemcsak hasonlítanak az emberekre, mint a humanoidok, hanem teljesen emberinek kívánnak tűnni, beleértve a bőrt, a fogakat, a haj kinézetét és a ruházatot is (lásd 8. ábra).

8. ábra: Iris, az indiai MI alapú tanárrobot



Forrás: *Assam's first AI teacher 'Iris' makes students inquisitive*, <https://thehilltimes.in/assam/assams-first-ai-teacher-iris-makes-students-inquisitive>

Az android robotok viselkedése megközelíti az emberét, különös tekintettel a mimikára és a különböző arckifejezésekre. Utóbbi azért kiemelten fontos, mert tanulmányok igazolták, hogy az arckifejezések kulcsszerepet játszanak az emberek érzelmi állapotaira vonatkozó információk továbbításában.⁸⁸ Erre is szükség van ahhoz, hogy az emberszerűség minél teljesebb legyen, hogy a tanulók „tudat alatt emberként reagáljanak az androidra.”⁸⁹ Sok pedagógus éppen ezért attól tart, hogy a robotok túlságosan emberszerűek lesznek.⁹⁰

⁸⁸ Mehrabian 1971

⁸⁹ MacDorman – Ishiguro 2006, 322

⁹⁰ Nagy – Holik 2022

Jó néhányan vannak azonban azok is, akik nem tartanak az android robotoktól, mert úgy gondolják, a humán tanárokat még sokáig nem fogják tudni leváltani ezek a gépek. Egyrészt azért, mert hiába a nagyon élethű, emberszerű forma, ha az android tanár megjelenésében vagy mozgásában előfordulnak természetellenes elemek. Ezek az apró hibák nemcsak zavaróak, hanem egyenesen hátborzongatóak lehetnek (lásd 9. ábra) a nagyon emberszerűen kinéző és mozgó robotokban.⁹¹

9. ábra: Az Eagle nevű robot tanár



Forrás: *This futuristic school has robots teaching classes!* <https://www.youtube.com/watch?v=8vK72UJJb4&t=24s>

Másrészt sokan kételkednek abban, hogy az android tanárok le tudják majd másolni az emberi tanárok szociális, érzelmi és kognitív tulajdonságait.⁹² A valódi oktatás ugyanis nem csupán információátadás, hanem egy komplex folyamat, amelyben az emberi tényezők kulcsszerepet játszanak. A tanárok nemcsak tudást közvetítenek, hanem pl. képességeket fejlesztenek, közösséget építenek, etikai és erkölcsi értékeket adnak át, éppen ezért központi szerepet játszanak a diákok személyiségének alakulásában. Egy gép nem képes empátiára sem, nincs intuíciója, nem tudja felismerni, mikor van szükség egy biztató szóra, egy figyelmeztető pillantásra vagy mikor kell egy kis pihenés, egy kis szünet. Az emberi tanárok képesek

⁹¹ MacDorman & Ishiguro 2006

⁹² Selwyn 2019b

improvizálni, azonnal tudnak reagálni a tanítási környezetben felmerülő váratlan helyzetekre, és a tanórát az aktuális helyzethez tudják igazítani. Más szerzők⁹³ pl. a kíváncsiságot, a képzelőerőt, a szenvedélyt, a tapasztalatot, a bölcsességet, az ítélőképességet és még a humort is megemlítik az emberekben értékelendő tulajdonságok között, melyeket a gépi intelligencia soha nem fog elérni.

Az első mesterséges pedagógusok megalkotásakor Pressey és kortársai az oktatás modern, hibrid formára történő átalakítását képzelték el⁹⁴, úgy gondolták, hogy a tanárok és az oktatógépek együttesen tudják jobbra tenni az oktatást. Napjainkban viszont már elkezdett csökkenni az esély az ember-gép közös munkára, mivel folyamatosan nő azoknak a tevékenységeknek, foglalkozásoknak a száma, melyek esetén az embereket minden bizonnyal teljesen gépek váltják majd fel. Többen azt jósolják, hogy néhány év múlva a tudásátadást is gépek fogják végezni.⁹⁵

Az oktatás jövőjével kapcsolatos negatív forgatókönyv szerint⁹⁶, a tanítást technikai eszközök fogják végezni, a tanárok munkája pedig csak ezeknek a gépeknek a kezelésére fog korlátozódni. A pozitív forgatókönyv esetén viszont a tanítás alapvetően emberi tevékenység marad, a technológiának csak támogató szerepe lesz az oktatási-nevelési folyamatban. Bármelyik forgatókönyv valósul is meg, hamarosan többen átélhetnek ahhoz hasonló élményt, mint amelyet Fred S. Keller élt át 1966-ban.⁹⁷ Keller egy iskolalátogatás alkalmával az egyik osztályterem ajtajánál állva azt látta, hogy egy fiú feláll az óra végén, lágyan megpaskolja az asztalon előtte lévő tárgyat és mosolyogva azt mondja: Viszlát, Tanítógép! A különbség néhány év(tized) múlva csak annyi lesz, hogy a jövő mesterséges tanárai paskolást már egészen biztosan nem kapnak majd.

Irodalom

ALI-OKORO, Onyinyechi C. M. – OKORO, Ifeyinwa F. (2016): Teaching Machine: An Innovative Technique In Educational Technology. *Journal of Teacher Perspective*, 11. évf. 1. sz. 187–197.

⁹³ Például Braga – Logan 2017

⁹⁴ Petrina 2002

⁹⁵ Cornella 2020

⁹⁶ Teräs et al. 2024

⁹⁷ Keller 1968

- AXEEN, Marina Esther (1967): *Teaching the use of the library to undergraduates: An experimental comparison of computer-based instruction and the conventional lecture method*. Illinois, Coordinated Science Laboratory University of Illinois.
- BAO, Wei (2020): COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2. sz. 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- BAKER, Justine C. (1978): Corporate involvement in CAI. *Educational Technology*, 18. évf. 4. sz. 12–16.
- BAROCAS, Solon – SELBST, Andrew D. (2016): Big Data's Disparate Impact. *California Law Review*, 104. évf. 671–732. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2477899>
- BENJAMIN, Ludi T. (1988): A history of teaching machines. *American Psychologist*, 43. évf. 9. sz. 703–712. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.703>
- BHALLA, Jyoti (2013): Computer Use by School Teachers in Teaching-learning Process. *Journal of Education and Training Studies*, 1. évf. 2. sz. 174–185. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.98>
- BLIKSTEIN, Paulo – BLIKSTEIN, Izidoro (2023): Do Educational Technologies Have Politics? A Semiotic Analysis of the Discourse of Educational Technologies and Artificial Intelligence in Education. In ITO, Mizuko, CROSS, Remy, DINAKAR, Karthik – ODGERS, Candice (Eds.): *Algorithmic Rights and Protections for Children*. MIT Press, 233–265.
- BRAGA, Adriana – LOGAN, Robert (2017): The Emperor of Strong AI Has No Clothes: Limits to Artificial Intelligence. *Information*, 8. évf. 4. sz. 156–177. <https://doi.org/10.3390/info8040156>
- BRASS, Jory – LYNCH, Tom L. (2020): Personalized learning: A history of the present. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35. évf. 2. sz. 3–21.
- BROMLEY, Anne E. (2015): Some “Next Big Things” in Teaching Technology Never Quite Were. *UVAToday*, January 7, 2015. <https://news.virginia.edu/content/15th-century-one-page-hornbooks-teaching-machines-such-plato-massive-open-online-courses-or> (Leltetés ideje: 2024. 08. 15.)
- BUDA András – SZABÓ József – ERDEI Gábor (2021): A vészhelyzeti távolléti oktatás kihívásai a Debreceni Egyetemen. In BERKE József – KOZMA-BOGNÁR Veronika (Szerk.): *XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia*. Budapest, Neumann János Számítógéptudományi Társaság Multimédia az Oktatásban Szakosztály, 59–67.

- BUDA András (2023): A sokszínű mesterséges intelligencia. *Educatio*, 33. évf. 1. sz. 1–12. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.1>
- CALVIN, Allen D. (1969): *Programmed instruction. Bold New Venture*. London, Indiana University Press.
- CLARKE, Arthur C. (1980): Electronic Tutors. *Omni Magazine*, 2. évf. 9. sz. 77–78.
- CORNELLA, Alfons (2020): *Education for humans in a world of smart machines*. Barcelona, Institute of next.
- CROWDER, Norman A. (1959): Automatic tutoring by means of intrinsic programming. In GALANTER, Eugene (Ed.): *Automatic teaching: The state of the art*. New York, John Wiley & Sons Inc, 109–116.
- DARLING-HAMMOND, Linda. (2006): *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- DONNELLY, R. – PATRINOS, H. A. (2021): Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51. évf. 601–609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- ENGZELL, Per – FREY, Arun – VERHAGEN, Mark D. (2020): Learning inequality during the COVID-19 pandemic. *SocArXiv ve4z7* Center for Open Science. <https://ideas.repec.org/p/osf/socarx/ve4z7.html> (Letöltés ideje: 2024. 08. 05.)
- FOLTZ, Charles I. (1961): *The world of teaching machines: Programed learning and self-instructional devices*. Teaching Research and Technology Division, Electronic Teaching Laboratories.
- FORGÓ Sándor – ANTAL Péter (2013): *A pedagógus mesterség IKT alapjai*. Eger, Líceum Kiadó.
- FORGÓ Sándor – RACSKO Réka (2015): A pedagógiai rendszertervezés és újmédia alapú MOOC-kurzus jellemzői a felsőoktatásban. In. NÁDASI András. (Szerk.): *Agria Média 2014. – XI. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás – ICI 13 Nemzetközi Informatikai Konferencia*. Eger, 2014. október 8-10. *Konferenciakötet*. Eger, Líceum Kiadó, 365–378.
- FRY, Edward B. (1963): *Teaching Machines and Programed Instruction*. New York, McGraw-Hill.
- FRY, Edward B. – BRYAN, Glenn L. – RIGNEY, Joseph W. (1960): Teaching Machines: An Annotated Bibliography. *Audio Visual Communication Review*, 8. évf. 2. sz. 1–2., 5–79.

- HOLLAND, James G. (1960): Teaching machines: An application of principles from the laboratory. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 3. évf. 4. sz. 275–287.
- HALPER, Donna L. (2021, September 15): *Can radio really educate?* JSTOR Daily. <https://daily.jstor.org/can-radio-really-educate/>. (Letöltés ideje: 2024. 08. 14.)
- HASHIMOTO, Takuya – KOBAYASHI, Hiroshi – KATO, Naoki (2011): Educational system with the android robot SAYA and field trial. In *2011 IEEE International Conference on Fuzzy Systems*, 766–771.
- HILLIARD, Robert L. – KEITH, Michael C. (2012): *The broadcast century and beyond: a biography of American broadcasting*. Routledge.
- ISLAM, Nurul – BEER, Martin – SLACK, Frances (2015): E-learning challenges faced by academics in higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 3. évf. 5. sz. 102–112.
- IBM 650 RAMAC (1957): *Manual of Operation*. International Business Machines Corporation. New York. https://ed-thelen.org/RAMAC/22-6270-3_RAMAC.pdf (Letöltés ideje: 2024. 08. 11.)
- KAMALOV, Firuz – CALONGE, David S. – GURRIB, Ikhlās (2023): New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15. évf. 16. sz. 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- KARA, Nuri – SEVİM, Nese (2013): Adaptive Learning Systems: Beyond Teaching Machines. *Contemporary Educational Technology*, 4. évf. 2. sz. 108–120.
- KELLER, Fred S. (1968): “Good-bye, teacher...”. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1. évf. 1. sz. 79–89.
- KIRSCHNER, Paul – HENDRICK, Carl – HEAL, Jim (2022): *How Teaching Happens: Seminal Works in Teaching and Teacher Effectiveness and What They Mean in Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003228165>
- KOPSTEIN, Felix F. – SHILLESTAD, Isabell J. (1961): *A survey of auto-instructional devices*. ASD Technical Report 61-414. Ohio, Aeronautical Systems Division, Air Force Systems Command, United States Air Force. <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/AD0268223.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 08. 18.)
- KOVÁCS Mihály (1994): Atomfizika, számítástechnika a Piarista Gimnáziumban (1950–92). *Fizikai Szemle*, 44. évf. 1. sz. 35–41.

Latest e-learning Statistics 2025, <https://elearningstats.education>. (Letöltés ideje: 2025. 08. 10.)

LEDERMAN, Doug (2018): Who is studying online (and where). *Inside Higher Ed*, 5. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/01/05/new-us-data-show-continued-growth-college-students-studying> (Letöltés ideje: 2024. 08. 07.)

MACDORMAN, Karl F. – ISHIGURO, Hiroshi (2006): The uncanny advantage of using androids in cognitive and social science research. *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 7. évf. 3. sz. 297–337.

MARGOLIS, Richard J. (1963): Do teaching machines really teach. *Redbook*, 51. évf. 98–99.

MCDONALD, Jason K. (2003): *The Rise and Fall of Programmed Instruction: Informing Instructional Technologists through a Study of the Past*. Brigham Young University. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18203.05926>

MEHRABIAN, Albert (1971): Nonverbal communication. In COLE, James (Ed.): *Proceedings of the Nebraska Symposium on Motivation Lincoln*, University of Nebraska Press, 107–161.

MOLEND, Michael (2008): The programmed instruction era: When effectiveness mattered. *TechTrends*, 52. évf. 2. sz. 52–58. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0136-y>

MOLNÁR Gyöngyvér (2021): Az IKT szerepe a felsőoktatás megújításában. *Magyar Tudomány*, 182. évf. 11. sz. 1488–1501.

NÁDASI András (2006): In memoriam Kovács Mihály. *Könyv és nevelés*, 8. évf. 3. sz. 7–18.

NÁDASI András (2012a): *Oktatáselmélet és technológia*. Eger, Eszterházi Károly Főiskola. <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> (Letöltés ideje: 2024. 08. 25.)

NÁDASI András (2012b): A pedagógiai technológiai rendszertervezési és humán teljesítménytechnológiai modellek. In TÓTH Péter – DUCHON Jenő (Szerk.): *Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben*. Budapest, Óbudai Egyetem, 116–134.

NAGY Enikő – HOLIK Ildikó (2022): Examining negative attitudes towards robots among teachers, *2022 IEEE 22nd International Symposium on Computational Intelligence and Informatics and 8th IEEE CINTI-MACRO*, Budapest, Hungary. 000221–000226.

- NAGY Enikő – KARL Éva – MOLNÁR György (2024): Exploring the Role of Human-Robot Interactions, within the Context of the Effectiveness of a NAO Robot. *Acta Polytechnica Hungarica*, 21. évf. 3. sz. 177–190.
- NOHR, Rolf F (2021): Instructional Devices: Teaching Machines, Serious Games and Subject Technologies. *Digital Culture & Society*, 7. évf. 1. sz. 29–52. <https://doi.org/10.14361/dcs-2021-0104>
- NTOUTSI, Eirini – FafAlios, Pavlos – GADIRAJU, Ujwal ...STAAB, Steffen (2020): Bias in data-driven artificial intelligence systems – An introductory survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10. évf. 3. sz. e1356. <https://doi.org/10.1002/widm.1356>
- NYMAN, Jeff (2023): *A History of Automated Testing*. <https://testerstories.com/2023/01/a-history-of-automated-testing/> (Letöltés ideje: 2024. 08. 23.)
- PALVIA, Shailendra – AERON, Prageet – GUPTA, Parul – MAHAPATRA, Diptiranj – PARIDA, Ratri – ROSNER, Rebecca – SINDHI, Sumita (2018): Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21. évf. 4. sz. 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- PAPERT, Seymour (1980): *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, Basic Books. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/1095592>
- PETRINA, Stephen (2002): Getting a Purchase on "The School of Tomorrow" and its Constituent Commodities: Histories and Historiographies of Technologies. *History of Education Quarterly*, 42. évf. 1. sz. 75–111.
- PETRINA, Stephen (2004): Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924–1934. *Technology and Culture*, 45. évf. 2. sz. 305–330.
- PRESSEY, Sidney L. (1927): A Machine For Automatic Teaching of Drill Material. *School & Society*, 25. évf. 549–552.
- RAO, C. N. R. (1975): The enhanced potentialities of new educational technology. In *New trends in chemistry teaching Volume IV*. Paris, The Unesco Press, 75–88.
- REID, Leslie (1964): Linear programming and learning. In: Austwick, K. (Ed.): *Teaching machines and programming*. New York, Pergamon Press LTD, 136–173.
- ROOT, William B. – REHFELDT, Ruth A. (2021): Towards a Modern-Day Teaching Machine: The Synthesis of Programmed Instruction and Online Education. *The Psychological Record*, 71. évf. 1. sz. 85–94. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00415-0>

ROUSMANIERE, Kate (2024): The Myth That Good Teachers Are Born, Not Made. In. SHERMAN, Dorn – GAMSON, David A. (Eds.): *23 Myths About the History of American Schools: What the Truth Can Tell Us, and Why It Matters*. New York, Teachers College Press, 109–117.

RUTHERFORD, Alexandra (2003): BF Skinner's technology of behavior in American life: From consumer culture to counterculture. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 39. évf. 1. sz. 1–23. <https://doi.org/10.1002/jhbs.10090>

SCOTT, Catherine – DINHAM, Steve (2008): Born not made: The nativist myth and teachers' thinking. *Teacher Development*, 12. évf. 2. sz. 115–124.

SELWYN, Neil (2019a): *Any teacher who can be replaced by a machine should be*. DER-monash. <https://der.monash.edu/any-teacher-who-can-be-replaced-by-a-machine-should-be/> (Letöltés ideje: 2024. 08. 14.)

SELWYN, Neil (2019b): *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge, Polity Press.

SKINNER, Burrhus F. (1954): The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review* 24. 86–97.

SKINNER, Burrhus F. (1958): Teaching Machines. *Science, New Series*, 128. évf. 3330. sz. 969–977.

SKINNER, Burrhus F. (1961): Teaching Machines. *Scientific American*, 205. évf. 5. sz. 90–106.

SLOTTEN, Hugh R. (2006): Universities, public service experimentation, and the origins of radio broadcasting in the United States, 1900–1920. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 26. évf. 4. sz. 485–504. <https://doi.org/10.1080/01439680600916777>

SMUTS, Carson (2024): The myth of being modern: Digital machines and the loss of discovery. *Curator the Museum Journal*, 67. évf. 1. sz. 329–351. <https://doi.org/10.1111/cura.12598>

SUPPES, Patrick – MACKEN, Elizabeth. E. (1978): The Historical Path from Research and Development to Operational Use of CAI. *Educational Technology*, 18. évf. 4. sz. 9–12.

SWARTZ, Micah (2023): Personalized and Blended Learning. In. KIMMONS, Royce – CASKURLU, Secil (Eds.): *The Students' Guide to Learning Design and Research*. EdTech Books, 105–117.

SZŰTS Zoltán – LENGYELNÉ Molnár Tünde – RACSKO Réka (2021): Az oktatás eszközei és digitális technikái. In Falus Iván – Szűcs Ida (Szerk.): *Didaktika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 335–353.

TERÄS, Hanna – TERÄS, Marko – SUORANTA, Juha (2024): Holograms or hemorrhoids? Student teachers' imaginings of the digital futures of education. *Nordic Studies in Education*, 44. évf. 2. sz. 122–141. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.5928>

TÓTH Éva (2004): Tanulás a kibertérben. *Iskolakultúra*, 14. évf. 12. sz. 7–14.

VÁRALJAI Mariann (2017): *Az információszerzési szokások vizsgálata a változó tanulási környezetben*. PhD dolgozat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

WALTHER, R. E. – CROWDER, Norman (1965): *A guide to preparing intrinsically programmed instructional materials*. Ohio, Air Force Systems Command Wright-Patterson Air Force Base.

WATTERS, Audrey (2015): *The automatic teacher*. Hack Education. <https://hackeducation.com/2015/02/04/the-automatic-teacher> (Letöltés ideje: 2024. 08. 15.)

WATTERS, Audrey (2021): *Teaching Machines: The History of Personalized Learning*. Boston, The MIT Press.

WHITE, Kathryn M – FORD, Renee G. (Eds.). (1982): *Informational Technology and its Impact on American Education*. Washington, D.C., Office of Technology Assessment, U.S. Government Printing Office. <https://www.princeton.edu/~ota/disk3/1982/8216/8216.PDF> (Letöltés ideje: 2024. 08. 13.)

ZAHO, Shanyang (2006): Humanoid social robots as a medium of communication. *New Media & Society*, 8. évf. 3. sz. 401–419. <https://doi.org/10.1177/1461444806061951>

CHRAPPÁN MAGDOLNA – JANECSKÓ LILIÁNA:

Ki viszi át a túlsó partra?

Tanárszakos hallgatók az integrált természettudományos oktatásról

A természettudományos oktatás válsága és az adatok

A természettudományos oktatással kapcsolatban hosszú évek óta kongatják a vészharangot a szakemberek: kevesen választják a természettudományos és műszaki pályákat, az egyetemekre bekerülőknél egyre alacsonyabb a természettudományos műveltsége (műveltség alatt a lexikális tárgyi tudást és a természettudományos gondolkodást egyaránt értik, s bár a két dolog együtt jár, főképp a tételes tudás hiányát fájlatják), egyre kevesebb a természettudományos tanárszakosok száma, miközben csökken a köznevelésben a természettudományos óraszám.

Kétségtől igazak ezek a megállapítások, s nem vigasztaló, hogy nem magyar jelenségről van szó, a világ minden részén küzdenek ezekkel a problémákkal.

A helyzet azonban nem váratlanul, valamilyen drasztikus külső hatásra vált rossz. Nahalka István már a '90-es évek végén láttelepet készített: „*A magyar természettudományos nevelés pedagógiájával elméletben és gyakorlatban foglalkozók legtöbbjét (...) egyfajta gőg jellemzi. (...) Megjelenik abban, hogy mereven ellenállnak minden korszerűsítési törekvésnek, pedagógiai bókuszpókusznak tartva mindent, amiben korszerű módszerek, csoportmunka, differenciálás, modern tanulásmódszerek következményei, újfajta tanár-diák viszony jelenik meg követelményként.*”¹ Lesújtó vélemény, és sajnos a nemzetközi mérések folyamatosan azt mutatják, hogy ez az attitűd nem vagy alig változik.

A PISA, amely a legismertebb nemzetközi mérés, nem tantárgyi tartalmakhoz igazodó lexikális tudást mér, hanem gondolkodási, problémamegoldási képességeket a szövegértési, matematikai és természettudományi területen 15 éves tanulók körében. A magyar adatokban nem az abszolút rangsorszám aggasztó,

¹ Nahalka 1999, 4.

hanem az, hogy a legrosszabbul teljesítő diákok aránya folyamatosan nő (jelenleg stagnál a korábbi adatokhoz képest, de ez a trendet egyelőre nem töri meg). A PISA ugyanakkor jól mutatja azt a kétarcúságot is, ami a magyar természettudományos oktatás eredményeit jellemzi: miközben a leszakadó, kvázi „természettudományos analfabéta” réteg aránya növekszik, az élvonalba tartozó legjobban teljesítők aránya is állandó (4–5 százalék körüli), s ezzel versenyben vagyunk az élvonalbeli országok hasonló arányával. Mindannyian ismerjük azokat az inspiráló adatokat, amelyek a természettudományos nemzetközi területeken (diákolimpiák, nemzetközi projektek) elért sikereket mutatják be. A gond a PISA adatai szerint tehát nem az élvonalbeli oktatás hiánya, hiszen a kiváló tanulói (és ezáltal tanári) teljesítmények arányában jól állunk, ám a leszakadókcal nem tudunk egyelőre mit kezdeni, s ők jelentik a tömeget.

Egy másik nemzetközi mérés, a TIMSS, amely a tantervi tartalmak elsajátítását méri, kedvezőbb képet mutat a magyar természettudományos oktatásról. A 2018-as mérés szerint a 8. osztályosok teljesítménye az első negyedben, a 4. osztályosoké az első harmadban szerepel.² A TIMSS azonban vizsgálja az oktatás tantermi kontextusát is, ami a tantárgyak kedveltségét, hasznosságát, a kutatásalapúságot, illetve tanórai kísérletezés arányát vizsgálja. Ezekben a dimenziókban a magyar adatok rendre az alsó harmadban, negyedben találhatók. A tantárgyi kedveltség és a tantárgyi hasznosság alacsony értékét korábbi kutatásaink is megerősítik³, elmozdulás sok éve nincs. Az azonban figyelemre méltó, hogy mit mutatnak a kísérletek gyakoriságára és a kutatásalapúságra vonatkozó adatok. A tanárok válaszai alapján (erről nem a tanulókat kérdezte a TIMSS 2019) a kutatásalapúságban (teachers’ emphasis on science investigation) 4. osztályban 58 országból az 50., 8. osztályban 39-ből a 33. helyen állunk. 4. osztályban a tanítók 6 százaléka, 8. osztályban a tanárok 8 százaléka mondta, hogy az órák felében van valamilyen jelenség megfigyelése, egyszerűbb demonstráció, megfigyelés vagy kísérlet megtervezése, esetleg terepmunka.⁴ A tanórai kísérletek a tanulók válaszai alapján ugyanakkor jóval gyakoribbak: minden tantárgy esetében az első harmadban vagyunk.

² TIMSS 2019

³ Chrappán 2017b.

⁴ Az alsókálák kérdései és a részletes adatok megtalálhatók itt: <https://timss2019.org/reports/classroom-contexts/>

Témánk szempontjából fontos, hogy a 8. osztályban külön rangsorokat adnak meg a természettudományt integráltan, illetve külön tárgyként tanuló országokra. Ezek alapján megállapítható, hogy az integrált természettudományos oktatás kedveltségi és hasznossági adatai szignifikánsan magasabbak, és a kutatásalapúság és a kísérletek jelentősen és szignifikánsan nagyobb arányban vannak jelen az oktatásban. Hogy mit is jelent ez pontosabban: az integrált tárgyat tanulóknál 28 százalék szerint hetente vannak kísérletek, míg például Magyarországon (ne feledjük: ebben ott vagyunk az élmezőnyben) biológiából 4, fizikából 17, kémiából 18, földrajzból pedig 7 százalék ugyanez az érték.

A természettudomány tanításának integrált módjával kapcsolatban további elgondolkodtató összefüggések is kiderülnek. Például az, hogy a magasabb tanóraszám nem jelent garanciát a magasabb teljesítményre. Az említett TIMSS-elemzés megállapítja, hogy azok az országok, amelyekben alacsonyabb az óraszám és integráltan tanítják a science-t, legalább olyan vagy jobb eredményeket érnek el, mint a diszciplináris tantárgyi rendszerekkel dolgozó országok. Ebből következik, hogy „érdemes tehát megvizsgálni azt, hogy a legjobb eredményt elért országok a természettudomány oktatásának melyik módját választják, ehhez milyen óraszámot rendelnek, és ez az óraszám mekkora hányadát teszi ki a teljes oktatásra fordított időnek”⁵,

A TIMSS 2011-es mérése⁶, amely a tanulói attitűdök alapján kategorizálta a mérésben részt vevő országokat, Magyarországról azt állapította meg, hogy kicsi a gyakorlat hangsúlya, sok a memorizálási feladat, alacsony a csoportmunka és az önálló tanulói tevékenység aránya, leginkább a tanári demonstráció jellemző⁷.

A TIMSS vizsgálat *két ok miatt különösen fontos* számunkra: egyrészt ez a PISA-val szemben nem az úgynevezett transzformatív kompetenciákra⁸ helyezi a hangsúlyt, hanem a *tantárgyi tartalmakhoz* igazodó ismeretekre és az azokhoz szorosan kapcsolódó képességekre. Mondhatjuk, hogy míg a PISA nem a mi

⁵ TIMSS 2019, 134

⁶ TIMSS 2011.

⁷ Korábbi tanulmányunkban már felhívtuk erre a figyelmet: Chrappán 2017.

⁸ Transzformatív kompetenciák többek között: innovatív problémamegoldás, kreatív és kritikus gondolkodás, új értékek létrehozása, közös tudáskontruálás és fokozott társadalmi felelősségvállalás. Részletesebben lásd OECD Learning Compass 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformational-competencies/>

pályánk, a TIMSS-mérés az. A másik ok, hogy a szakirodalmi adatok arra utalnak⁹, hogy a *természettudományos attitűdök*, az elkötelezettség, ami a pályaválasztást is meghatározza, nagy valószínűséggel az általános iskola felső tagozatában alakul ki, így kiemelten fontos ezen iskolaszakasz helyzete a természettudományok terén.

A természettudományos oktatás tévedései és az egyik megoldás: az integrált oktatás¹⁰

Az előző fejezetben azért citáltuk hosszasan az adatokat, hogy érzékeltesük a problémacsomag komplexitását. A kérdést ugyanakkor nem lehet feloldani csupán a csökkenő óraszám és a kevés kísérlet, a nem elég modern módszerek, az elavult tanóraszervezés és a „nincs elég tanár” kétségkívül létező és súlyos determinációs mezejében. A természettudományos tárgyak oktatásának ennél mélyebb oktatásfilozófiai, paradigmaticus problémái vannak, amelyeknek az egyik manifesztuma a diszciplináris vs. integrált (komplex) tárgy. Ezek a problémák nem magyar sajátosságok.

Jonathan Osborne, aki a természettudományos oktatáskutatás egyik legelismerettebb szakértője, elgondolkodtató és provokatív megállapításokat tett a természettudomány oktatásának hiedelmeiről, amelyek a mai napig meghatározzák az egész területet, miközben az idő, a technológiai fejlődés, a tanulás és az ismeretszerzés megváltozott körülményei már régen mást igényelnének. Az alábbiakban bemutatjuk az 1. táblázatot, amit az ő gondolatai nyomán szerkesztünk.

⁹ Többek között Tytler – Osborne 2011; Archer – DeWitt 2017; Canovan – Walsh 2020; Sheldrake – Mujtaba 2020.

¹⁰ Tanulmányunkban az integrált, a komplex és a science kifejezéseket szinonimaként használjuk, annak ellenére, hogy egy finomabb tantervelméleti felbontás különbségeket mutatna közöttük. Jelenlegi céljaink szempontjából azonban nincs szükség differenciált definíciókra.

1. táblázat: A természettudományos oktatás nagy tévedései

Az alapok	1000 apró puzzle helyett inkább 100 nagyobb a tananyagban A részletekből építkezés nem láttatja meg az egész képet
A terjedelem	A tananyag túlsúlyfokltsága: minden tudományterületből adni akarunk A tudományok gyors fejlődésével ez lehetetlené válik
Független tudomány	A természettudomány a társadalmi gyakorlat, a kultúra, a nyelv része Ha leválasztjuk ezekről, elszigeteljük a társadalomtól, ami rontja a természettudományok elfogadottságát és ezzel a természettudományos oktatás esélyeit
Kritikus gondolkodás	A természettudomány nem fejleszt garantáltan a kritikus gondolkodást és egyéb transzferálható képességeket
Tudományos módszerek	Nincs egységes természettudományos metodika
Hasznosság	A tudomány személyes hasznossága mítosz, egyik természettudománynak sincs közvetlenül érzékelhető személyes haszna, természettudomány csak a technológián keresztül gyakorol hatást a mindennapi életre
Homogenitás	Az egységes tanterv értelmetlen, helyette sokféle természettudományos kurzust kellene választékul ajánlani

Forrás: Osborne nyomán, saját szerkesztés¹¹

Osborne gondolatainak részletes értelmezése meghaladja jelenlegi kereteinket, állításaival azonban feltétlenül foglalkozni kell, különösen a mesterséges intelligencia, a seamless tanulási modellek, a megváltozott kompetenciaelvárások figyelembevételével.

¹¹ Chrappán 2017a, 156 táblázat Osborne 2007 nyomán

Nemcsak Osborne hívja fel azonban a figyelmet arra a változtathatlannak tetsző hiedelemcsomagra¹², amely többek között az alábbi, ma már invalid tanári (és társadalmi) meggyőződéseket tartalmazza: a tananyagátadás a tanári tevékenység alapja, mert a tanárok az ismeretek forrásai; a tanároknak teljes kontrollt kell és lehet is gyakorolniuk a tananyag révén, mert a tanulás ezáltal történik; a tanulóknak egyre több és több ismeretet kell megszerezniük, mint a korábbi generációknak; az egyre növekvő tudásbázis elsajátítása egyre kifinomultabb módszerek és taneszközök révén lehetséges.

Pusztán logikai alapon is belátható, hogy a lexikális tananyag mennyisége önmagában akadálya a gondolkodás, a problémamegoldás fejlesztésének egyszerűen azok időigényes volta miatt. Közkeletű tévedés abban bízni, hogy a tananyagtartalmak és a sok lexikális ismeret (még 12 redoxiegyenlet vagy újabb 30 számítási példa gyakorlásképpen) automatikusan valamiféle minőségi változást eredményeznek a gyerekek gondolkodásában, problémaérzékenységében.

A mai kor természettudományos oktatásának feltétlenül célja kell, hogy legyen a diszciplínákon átívelő megközelítés (ahogyan a kutatás sem tiszta tudományos határokon belül dolgozik), a jelenségek értelmezésének képessége, a természettudomány társadalmi szerepének és felelősségének (etikai kérdések) bemutatása, a fenntarthatósághoz kapcsolódóan a természeti rendszerek működésének alapelveire, a nagy összefüggésekre koncentráció. Emellett a pozitív természettudományos attitűd, valamint a természettudományos általános műveltség kialakítása, ami nem jelenti a tudomány műveléséhez szükséges mély szakmai ismereteket. E ponton lép be a képbe a természettudomány iskolai struktúrájának, azaz a tantárgyi rendszernek és óraszámoknak a kérdése.

A tantárgyi rendszer és az iskola

Az iskolai tantárgyi rendszer nem öröktől fogva létező, érinthetetlen entitás, nagyon is változékony, sőt, változtatni is kell, annak megfelelően, ahogy az iskolával kapcsolatos társadalmi és egyéni elvárások változnak. Minden bizonnyal tiltakoznánk azokon a tárgyakon és óraszámokon, amelyek a 19. század végén az általános műveltség eszményét valósították meg. A tantárgyi rendszer nem elsősorban a tu-

¹² Többek között: Gilbert 2000; Reid 2012; Cutting – Kelly 2015.

dományok, nem a politikai, ideológiai hatalom, hanem a jövőben élő fiatal nemzedék felkészítését kell, hogy szolgálja. E tekintetben a tananyagtartalmaknak és a tantárgyi kereteknek a meghatározása sem kizárólag a szaktudományok dolga.

Az iskolarendszer egyre komplexebb feladatrendszerrel bír. Míg a tömegoktatás kezdetekor valóban az ismeretek „átadása” volt a feladata, amiket semmilyen más forrásból nem tudtak elsajátítani, mint az iskolában a tanártól, ez a napjainkra teljesen megváltozott. Ennek a folyamatnak ugyanúgy a technika és a társadalom változása volt a hajtóereje, mint manapság. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a jövő társadalmában klasszikusnak mondott, lexikális műveltségkép kevésbé használható, és a pedagógiai folyamatoknak a tananyag-dominanciájú tanulás helyett a transzformatív kompetenciák fejlesztésére kell a hangsúlyt helyezni. A jövő oktatásával kapcsolatban többféle szcenárió is létezik, de egyik sem a 19-20. századi lexikális műveltségképet és a „tananyagátadó” iskolát prognosztizálja. Világos azonban az is, hogy hamis a lexikális tudás vs. kompetenciafejlesztés szembeállítás, hiszen ismeretek nélkül nem létezik semmilyen hasznosítható kompetencia. Az optimális arány megtalálása nem egyszerű, azonban az biztos, hogy pl. fizikai állandók öncélú bemagoltatása helyett a valódi problémahelyzetek megoldása többet lendít az általános természettudományos műveltségen.

Az integrált természettudományos tárgyak alapvető jellemzői

A tantárgyi struktúra a természettudományos oktatásban mindig is két rétegből épült fel: a kezdő szakasz (hazánkban ez az óvoda és az alsó tagozat) integrált/komplex tantárgyakat alkalmaz környezetismeret, természetismeret néven. A szaktudományos bontás a felső tagozatban és a középiskolában volt jellemző, itt már a fizika, kémia, biológia, földrajz tantárgyak léteztek. Az integrált tantárgyi keretekkel kapcsolatban ez alkalommal csak egy-két jellemzőt emelhetünk ki, mert a tantárgyi struktúra meghatározása meglehetősen összetett szempontrendszer alapján történik. A tantervelméleti vonatkozások részleteibe nem lehetséges most belemerülni. A legfontosabb, hogy az integrált tantárgy ugyanolyan értékű tárgy, mint a diszciplináris tárgyak, és egyáltalán nem arról van szó, ahogy azok valamilyen tudománytalan zanzája volna. Egy másik tantervi paradigmáról van itt szó, ami nem a szaktudományos kánon, hanem egyéb pedagógiai szempont szerint szerveződik. Jellemzője, hogy szemléletében a természet egységességét és a természeti törvények univerzális voltát hangsúlyozza, és elsősorban a rendszerek működ-

désének összefüggéseit helyezi középpontba. A komplexitás nemcsak melléktermék és tantárgyközi kapcsolatok formájában jellemző rá, mint a diszciplináris tárgyak esetében, hanem ez az episztemológiai alapvetés. Például amikor a vízről tanulnak a gyerekek, mást tanulnak biológia-, kémia- és fizika- vagy földrajzórán, mert ott a saját tudományos rendszerbe illesztve jelenik meg a téma. Egy integrált vagy egyre gyakoribb elnevezéssel „science” típusú tárgy esetében a téma a víz a maga teljes komplexitásában, a természettudományok tárgyalási logikája másodlagos. Világos, hogy minden ismeret, ami az integrált tárgyakban előkerül, tudományosan abszolút verifikált, de kétségtelen, hogy tudományos részletek jelentős része leperreg róla. Azok a részletek, amelyek éppen addig tartanak a tanulók fejében, amíg meghallgatják a tanártól, elolvassák a könyvben, jó esetben esetleg a felelésen vagy a témazáró dolgozaton túl is valamivel. De vajon kell-e mindenkinek pontosan emlékezni a vízmolekula kötésszögeire vagy fázisváltozásainak a pontos termodinamikai jellemzőire?

E ponton ismét egy kardinális elvi kérdéshez jutunk: szükséges-e fenntartani az alap/általános műveltség nevében azt az elvet, hogy mindenkit minden tárgyból ugyanannak a követelményrendszernek vetünk alá? Mert hivatalosan ez a helyzet. A kerettanterv és a Nat sem ismeri azt a lehetőséget, hogy tartalomban és követelményekben komolyabban differenciáljunk. A különbség csak az elsajátítottság szintjében, azaz az érdemjegyekben létezhet. Az iskolában természetesen vannak tagozatok, fakultációk, különböző „irányú” osztályok, de egy adott képzési irányon belül hivatalosan nincs különbség az elsajátított tananyagban. Az 1. táblázatban Osborne által megfogalmazott problémák egy részének megoldására az integrált természettudományos tárgy sokkal alkalmasabb, mint a diszciplináris. Az 1000 apró puzzle helyett a nagyobb kép, a túlszűfolt tananyagtartalmak és a tantervi differenciálás mind megvalósítható a science-ben. Tudnunk kell azonban, hogy az integrált tárgy ugyanúgy csak egy *pedagógiai célszerszám*, mint bármely egyéb tantárgy. Van, amire alkalmas, és van, amire nem. Egyáltalán nem alkalmas például a mélyebb és intenzív szaktudományos felkészítésre (pl. egy egyetemi felvételizésre), alkalmas azonban egy olyan általános természettudományos műveltség kialakításra, ami éppen a fentebb említett transzformatív kompetenciákat fejleszti.

Az integrált és a diszciplináris természettudományos tantárgyaknak csakis együtt, egy rendszerben van értelme és haszna, ami nem jelenti azt, hogy mindenkinek tanulnia kell mindkétféle tárgyat. A lényeg éppen ez lenne: diszciplináris szaktudományokat csak az érdeklődőknek szükséges a jelenlegi részletességgel tanítani. Ez a differenciált tantárgyi rendszer a világ nagyon sok országban működik, és az utóbbi években hazánkban is berobbant az iskolák és főképp a tanárok életébe. Az

integrált természettudomány a korábbi évtizedekben megmaradt a különböző iskolakísérletek, alternatív pedagógiák keretein belül.

2016 óta a technikumokban (szakgimnázium) csak egy természettudományos tárgyat tanulnak diszciplináris részletességgel, a másik hármat összevontan 9. osztályban heti 3 órában. Ennek az érveit korábban már bemutattuk.¹³ Egyrészt a szétaprózott óraszámok összevonása és a lexikális tananyag csökkentése, másrészt (és talán ez illuzórikus feltételezés, pedig ez volna a legerősebb érv) egységesebb és koherensebb természetszemlélet a természettudománnyal foglalkozni nem kívánók számára. Harmadrészt ez a szervezeti megoldás időlegesen eltüntetheti a szaktanárhiányt, hisz a jogszabály szerint bármely természettudományos szakkal rendelkező taníthatja a komplex természettudományt.

2020 óta a kerettanterv és a Nemzeti alaptanterv lehetővé teszi az iskola (és a fenntartó) döntése alapján, hogy a felső tagozaton is integráltan taníthassák a természettudományokat, a gimnáziumokban pedig előír 11. évfolyamon egy komplex természettudományt a diszciplináris tárgyak mellett azok számára, akik nem tanulnak emelt óraszámban természettudományt.¹⁴

Ez az egész rendelkezéscsomag lényegében szakmailag felkészületlenül érte a tanárokat, így érthető, hogy meglehetősen nagy igény támadt a komplex természettudományos tárgyak tanítására való felkészítésre.

A tanárok minősége mindig kulcskérdés az oktatás minőségével kapcsolatban, és az integrált természettudományos tárgyak esetében ez fokozottan így van.

A tanárszakosok az integrált természettudományos tárgyakról

Mivel az integrált tárgyak sikere a jelenlegi és jövőbeli tanárokon múlik, a Debreceni Egyetemen 2021-ben kutatást¹⁵ kezdtünk azzal kapcsolatban, mit gondolnak a tanárjelöltek az integrált természettudományos oktatásról.

A kutatás empirikus része során fókuszcsoportos és egyéni mélyinterjúkat készítettünk, valamint kérdőívet töltöttünk ki a tanárszakos hallgatókkal. A kutatás alapkérdését a Debreceni Egyetemre járó osztatlan tanárszakos hallgatók közül azok

¹³ Janecska – Chrappan 2022.

¹⁴ *Nemzeti alaptanterv 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

¹⁵ A komplex természettudományos tantárgyak esélyei a magyar közoktatásban [*The chances of the integrated science subject in Hungarian schools* (CISS2021)]

képezték, akiknek legalább az egyik szakjuk egy természettudományos szak (biológia, fizika, földrajz, kémia, természetismeret). Ez a vizsgálat évében (2022) mintegy 220 aktív hallgatót jelentett. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban 29 fő, az egyéni interjúkban 55 fő, a kérdőíves felmérésben 2022 őszéig 66 fő vett részt.

Az adatelemzés során az interjúfeldolgozás kézi intra- és interkódolással történt, a kérdőíveket SPSS29 programmal elemeztük.

Az alábbiakban nem egyik vagy másik adatsomag szisztematikus elemzését végezzük el, csupán a téma szempontjából legérdekesebb eredményeket ismertetjük.

Mit tudnak a hallgatók a komplex természettudományos tárgyról?

A kérdőíves felmérés során megkérdezett 66 fő közül nem volt olyan hallgató, aki ne hallott volna előzetesen a komplex természettudományos tantárgyakról. A legtöbb hallgató (53 fő, 80 százalék), internetes forrásból, sajtóból hallott a természettudományos tantárgyak integrálásáról. A hallgatók 52 százaléka egyetemi hallgatótársától, barátjától hallott a komplex természettudományos tantárgyakról. Ezen tájékozódási módok hátránya lehet a felületes, pontatlan, részleteket tényleges nem ismerő információszerzés. A hallgatók 65 százaléka (43 fő) egyetemi órán hallott róluk, míg 29 százalékuk (19 fő) iskolában oktató pedagógus ismerőstől, családtagtól értesült a megkérdezett tantárgyakról. A 19 fő közül 13 fő integrált tantárgyat tanító, míg 6 fő integrált tantárgyat nem tanító pedagógustól hallott a komplex tárgyakról. A kitöltők közül 5 fő integrált tantárgyat tanuló családtagtól, ismerőstől hallott róla. Mindössze a megkérdezettek 20 százaléka (13 fő) értesült a komplex tantárgyakról a Nemzeti alaptantervből. A Nat2020-ból tájékozódó hallgatók (13 fő) közül 8 fő elutasító volt a komplex tárgy tanítása iránt. Ez a tájékozódási mód elsősorban az ötöd- és hatodéves hallgatók körében volt jelen. A Nat2020 komplex természettudományra vonatkozó részét ismerő hallgatók esetében feltételezhetjük a tantárgy tanítására vonatkozó ismeretek meglétét, továbbá a tantárgy oktatására kijelölt korosztály és a tantárgy tanítására vonatkozó célok ismeretét.

A Nat2020-ból tájékozódó hallgatók mindegyike úgy gondolta, hogy a komplex természettudományos tantárgyakat általános és középiskolában sem kellene oktatni, így elutasításuk hátterében nem a kijelölt korosztály tanításával kapcsolatos eltérő vélemény állt. Ezek a hallgatók földrajz (5 fő) biológia (5 fő), kémia (2 fő) és fizika (2 fő) szakos hallgatók voltak. A hallgatók véleményében közös volt, hogy

csak néhány témakört láttak összefüggőnek annyira, hogy a természettudományt egy tantárgyként tanítsák, illetve mindannyiuknak egy reál tantárggyal (fizika, kémia és matematika) nehézsége volt. A hallgatók közül 5 főnek a fizika, 4 főnek a kémia, 1 főnek a matematika tanulása okozott nehézséget középiskolai tanulmányaik alatt. Így azt feltételezhetjük, hogy a tantárgyak közötti összefüggések felismerésének mértéke, illetve az egy korábban tanult természettudományi tantárgy tanulásának nehézsége járulhatott hozzá ahhoz, hogy a hallgatók nem akartak olyan tantárgyat tanítani, amit ők maguk is nehezen tanultak. Az is feltételezhető, hogy olyan témaköröket tartottak összefüggőnek, ami a Nemzeti alaptantervben nem szerepelt, így nem értettek egyet azzal, hogy oktatni kellene komplex természettudományi tantárgyat.

A hallgatókat megkérdeztük arról is, vajon ismernek-e *tantervet* vagy *tankönyvet* a komplex természettudományos tárggyal kapcsolatban. Azért kérdeztünk erre rá, mert a mélyinterjúk során kiderült, hogy a komplex tárgyat leginkább a tankönyvek és a tanterv nem ismerete esetén utasítják el a legnagyobb mértékben. Néhány idézet ezzel kapcsolatban:

„Szerintem azért lenne jobb ezeket külön tanulni, hogy ne kavarodjunk benne össze. Legalábbis én még nem láttam egy ilyen természettudományos tankönyvet sosem, meg nem tudom, hogy ez így hogyan néz ki ... tehát, hogy még ugye nem találkoztam ezzel és így látatlanban szerintem sokkal jobb lenne, ha ezeket így külön tanulnánk, mint eddig is. (magyar–földrajz szakos, 2. évf. hallgató)

„Az, hogy ezt nehezen tudom elképzelni, lehetséges, hogy emögött az áll, hogy még nem találkoztam ilyen tankönyvvel, illetve olyan órán sem vettem részt, ami ilyen összevont. Szóval lehet, hogyha beültetnének egy ilyen órára és átlapozgatnám a tankönyvet és látnám azt, hogy milyen témák vannak benne, és ezzel kézzelfoghatóvá válna számomra, akkor lehet, hogy ezután már az lenne a véleményem, hogy ez egyébként teljesen korrekt. De egyelőre így, hogy még nem találkoztam vele, az a véleményem, hogy ezt így nem lehet.” (magyar–földrajz szakos, 2. évf. hallgató)

Az idézetek alapján látható, hogy a komplex természettudományos tankönyvek ismerete szerepet játszik a komplex tantárgy iránti nyitottság mértékében. A kitöltő tanárszakos hallgatók (66 fő) közül 51-nek nincs ismerete az általános iskolai integrált természettudományos oktatáshoz alkalmazott tankönyvekről. Az 51 fő közül 47 százalék (24 fő) elutasító a komplex oktatás iránt. A középiskolai komplex természettudományos tantárgyak tanításához használt tankönyvekről a 66 tanárszakos hallgató 55 százaléka (36 fő) nem rendelkezik a tankönyvekkel kapcsolatos

ismerettel. A 36 fő közül 21, azaz 58 százalék elutasító a komplex természettudományos oktatás iránt. Összességében a komplex oktatáshoz használt tankönyvek ismeretének hiányában lévő hallgatók fele elutasító a komplex oktatással.

A tankönyveket ismerő hallgatók körében is jelen voltak az elutasítók. Bennük közös volt, hogy csak néhány témakört tartottak összefüggőnek a komplex tantárgy oktatásához, azaz természettudomány szakos hallgatóként nem érzik azt, hogy a különböző természettudományos diszciplínák összefügghetnek, s hogy ennek az oktatásban helye volna. Feltételezhetjük, hogy ezeket az összefüggéseket a tankönyvek felépítésében vagy a tankönyvek által feldolgozott tananyagban nem látták meg.

A középiskolai tankönyveket 5 hallgató ismerte nagy mértékben, köztük 4 csak néhány témakört vélt alkalmasnak a komplex oktatáshoz, és közülük mind a négyen elutasítóak voltak a komplex oktatás iránt.

A természettudományos *tantervekkel* kapcsolatban hasonló mértékű a tájékozottság, mint a tankönyvek esetében. A kitöltők közül 50 fő, azaz a választ adó tanárszakos hallgatók 76 százaléka nem ismeri a középiskolai komplex természettudományos tantárgyak oktatására vonatkozó tantervet. 47 fő (71 százalék) nem ismeri az általános iskolai komplex természettudományos oktatásra vonatkozó tantervet. A középiskolai komplex oktatásra vonatkozó tanterv ismerete és a komplex tanítás iránti nyitottság közötti összefüggés esetében a Pearson-korreláció értéke 0,033 volt, ami azt jelenti, hogy a tanterv ismerete nem befolyásolja a tárgy iránti nyitottságot.

Úgy tűnik azonban, hogy a komplex természettudományos tantárgyak tananyagainak, felépítésének nem ismerete és a személyes tanórai tapasztalatok hiánya fokozza a komplex tanítása iránti elutasító hozzáállást. Az információ hiánya pedig téves elképzelésekhez, hiedelmekhez, félelmekhez vezethet, ami nagymértékben befolyásolhatja a komplex oktatás iránti attitűdöt. Mindemellett a vélemények szerint ezek feloldhatók lehetnek információközléssel, hiteles tájékoztatással, a saját komplex tanítással kapcsolatos tapasztalattal (hospitálás, komplex óra tanítása) és a hallgatók átfogó természettudományos szemléletének és egyben átfogó természettudományos műveltségének kialakításával.

A 2. táblázatban összegyűjtöttük azokat a hallgatói érveket az egyéni és a fókuszcsoportos interjúk alapján, amelyek a komplex természettudományos oktatás mellett és ellen szólnak. Ez a lista azért is hasznos, mert jól jelzi a képzés lehetséges beavatkozási pontjait.

2. táblázat: A tanárszakosok hallgatók érvei a komplex oktatás mellett és ellen

Érvek a komplex oktatás mellett	Érvek a komplex oktatás ellen
Biztosabb képet adhatunk a diáknak a körülöttünk lévő világról	A gyerekek kevésbé tudják eldönteni, konkrétan melyik természettudományi terület érdekli őket.
Alaposabban el lehet mélyíteni az ismeretanyagot	Ha rossz a pedagógus, akkor az egész természettudományt megutálhatják
Összefüggések megértésére jobban alkalmas, mint az autonóm tárgyak	Háttértudás hiánya a tanár esetében: nincs akkora tudása más természettudományos tantárgyakból, amely nem a saját szakja.
Kihívást jelent az új ismeretek elsajátítása	Kihívás a tanárnak: sok a felkészülési idő
Kevesebb, nem olyan mély tananyag, mint a diszciplináris tantárgyak esetében	Részletes, mély természettudományos ismeretek átadására nem alkalmas
Gyakorlatiasabb oktatást tesz lehetővé (problémák, projektek)	Tanárképzés hiánya
Általános iskolás és technikumban tanuló diákok számára kedvezőbb	A pedagógus nem nyitott a szakjától eltérő többi természettudományterületre

Forrás: CISS2021 adatbázis; saját szerkesztés

A tanári attitűd hatása a science oktatására

Az elsődleges adatfeldolgozás alapján úgy tűnik, hogy az integrált tárgyakkal kapcsolatos hallgatói nyitottság alapvetően a személyes tulajdonságokkal korrelál (ön-bizalom, énhatékonyság), ennek alátámasztására azonban további kutatásra van szükség. Emellett meghatározó, hogy a tanárjelölt miként értelmezi a saját szerepét a természettudományos oktatásban: a minél több lexikális ismeret elsajátíttatása, vagy ezen túlmutató képességfejlesztés, attitűdformálás is feladata. Utóbbi esetben jóval nyitottabb az integrált oktatással szemben, miközben az is igaz, hogy minél

kevesebb ismerete van egy adott területtel kapcsolatban, annál hagyományosabb, azaz prelegáló pedagógiai funkciókat társít az adott területhez.¹⁶

A személyes attitűdök a komplex tantárgyak elfogadása vagy elutasítása tekintetében az egész integrált természettudományos oktatás alapproblémáját jelentik, fontosabb, mint az olyan instrumentális pedagógiai folyamatok, mint a tantervek és a tankönyvek (jóllehet ezek ismerete adataink szerint nem fokozza a nyitottságot, nem ismerete azonban fokozza az elutasítást), a rendelkezésre álló taneszközök és infrastrukturális feltételek. Az elutasító tanári attitűdöt növeli az önbizalomhiány, az érdektelenség és a szorongás a science-szel szemben, amit a tanárképzési programok jól tudnak kezelni.¹⁷

A tanári attitűd azért is kulcselem, mert a negatív hozzáállás konkrétan hat a tanulók tanulmányi eredményeire és személyes attitűdjeire is.¹⁸

Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a természettudományos oktatás jelenlegi helyzetét és eredményeit a nemzetközi mérések tükrében, ami csak részben ad okot az elégedettségre. A problémamegoldásra és generális kompetenciákra fókuszáló PISA-mérésekben a magyar oktatás kettészakadását és relatív sikertelenségét láthatjuk (amelyet a diszciplináris oktatásunk eredményez), miközben a tartalomfókuszú TIMSS-mérésekben jobb a helyzet. A hazai természettudományos oktatás jogszabályi átalakítása azonban égető kérdéssé teszi az integrált/komplex természettudományos oktatást. Ehhez kapcsolódóan bemutattunk saját kutatásunkból néhány alapadatot és összefüggést, amelyek azt mutatják, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók alapvetően elutasítók a science-szel, aminek az ismeretek és tapasztalatok hiánya, a saját korábbi nehézségek és általában a magyar közoktatás innovációval szembeni elutasító szemlélete egyaránt oka. A tanárképzésnek és továbbképzésnek ezek a kutatási adatok megfelelő térképet nyújtanak ahhoz, hogy milyen irányba kell elindulni. Az úgynevezett Z-szak (természettudomány-környezettan) az egyik legígéretesebb lépés a hatékonyabb természettudományos oktatás felé.

¹⁶ Sen – Sari 2017; Laplante 1997

¹⁷ Avery – Meyer 2012; Bleicher – Lindgren 2005

¹⁸ Siegel – Ranney 2003

Irodalom

ARCHER, Louise – DEWITT, Jennifer (2017): *Understanding young people's science aspirations: how students form ideas about 'becoming a scientist'*. London, U.K.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761077>

AVERY, Leanne M., – MEYER, Daniel Z. (2012): Teaching science as science is practiced: Opportunities and limits for enhancing preservice elementary teachers' self-efficacy for science and science teaching. *School Science and Mathematics* 112. 395–409.

BLEICHER, Robert. E. – LINDGREN, Joan (2005): Success in science learning and preservice science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education* 16. 205–225.

CANOVAN, Cherry – WALSH, Robert (2020): A space to study: expectations and aspirations toward science among a low-participation cohort. *Journal of Science Communication*, 19. évf. 6. sz., A04. <https://doi.org/10.22323/2.19060204>

CHRAPPÁN Magdolna (2017b): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178. évf. 11. sz. 1352–1368.

CHRAPPÁN Magdolna (2017a): A természettudományos tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. In Hunyady György – Csapó Benő – Pusztai Gabriella – Szivák Judit (szerk.): *Az oktatás korproblémái*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 149–178.

JANECSKÓ Liliána Lenke – CHRAPPÁN Magdolna (2022): „Ha több tárgyat tanítok, több fizetés járna” – tanárok és tantárszakos hallgatók nézetei a komplex természettudományos oktatásról. In KATTEIN-PORNÓI Rita – MRÁZIK Julianna – POGÁTSNIK Mónika (szerk.): *Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest – Debrecen, 173–183.

LAPLANTE, Bernard (1997): Teachers' beliefs and instructional strategies in science: Pushing analysis further. *Science Education*, 81. évf. 3. sz. 277–294.

NAHALKA István: Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf. 5. sz. 3–22.

Nemzeti alaptanterv 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letöltés ideje: 2025. 08. 11.)

OSBORNE, Jonathan (2007): Science Education for the Twenty First Century. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3. évf. 3. sz. 173–184. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75396>

ŞEN, Ömer Faruk – SARI, Uğur (2017): Pre-service Science Teachers’ Beliefs about Science Teaching and Perception of the Nature of Science, *Electronic Journal of Science Education*, 21. évf. 1. sz. 1–14.

SHELDRAKE, Richard – MUJTABA, Tamjid (2020): Children’s Aspirations Towards Science-related Careers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20, 7–26. <https://doi.org/10.1007/s42330-019-00070-w>

SIEGEL, Marcelle A. – RANNEY, Michael A. (2003): Developing the Changes in Attitude about the Relevance of Science (CARS) questionnaire and assessing two high school science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 40. 757–775.

TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 8. évfolyamos tanulók eredményeiről (2012): Oktatási Hivatal, Budapest

TIMSS 2019 Összefoglaló jelentés (2020): Oktatási Hivatal, Budapest

TYTLER, Russel – OSBORNE, Jonathan (2012): Student Attitudes and Aspirations Towards Science. In FRASER, Barry J. – TOBIN, Kenneth – MCROBBIE, Campbell B. (eds.): *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education, vol 24.* Dordrecht, Springer. 597–625. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_41

**CSÓK CINTIA – ALTER EMESE – BACSKAI KATINKA –
DAN BEÁTA-ANDREA – PUSZTAI GABRIELLA:**

**A pedagógiai munkát segítő szakemberek lehetőségei a
család-iskola partnerség erősítésében**

Bevezetés

A pedagóguspályára való felkészülés vizsgálata és fejlesztése központi fontosságú területe Brezsnýánszky László munkásságának. A pályára való felkészítés kulcskérdése, hogy a felkészítendő szakember az oktatás specialistája vagy a gyermekekkel, családokkal való törődés generalistája lesz az aktuális oktatási rendszerben. A klasszikus pedagógiai dilemma éppen ebben gyökerezik: a tanár szerepe elsősorban tantárgyi tudásközvetítőként vagy nevelési feladatokat is ellátó, komplex személyiségformálóként értelmezhető-e. E kérdésre a reformpedagógiai irányzatok – így például a Waldorf-, Montessori-, Freinet- és Rogers-féle pedagógiák – egyértelmű választ adnak: a pedagógus felelőssége jóval túlmutat az oktatáson, és a kiterjesztett tanárszerep jegyében a személyiségfejlesztés, társas készségek kialakítását és értékközvetítést is magába foglalja.¹ Ez a szemléleti elmozdulás azonban nem valósítható meg kizárólag pedagógusok által: a tanári szerep gyakorlati kibontása egyre inkább multidiszciplináris együttműködést kíván, amelyben az iskolai segítő munkatársak is szerves részei az iskolai nevelő-oktató munkának. Munkájuk lehetővé teszi, hogy a szaktanárok arra összpontosítsanak, amire elsősorban felkészültek, azaz az oktatásra – hiszen a nevelési kihívások kezelésére a jelenlegi tanárképzés csak korlátozottan készíti fel őket.²

Tanulmányunk célja az, hogy megismerjük a nemzetközi szakirodalom legfontosabb megállapításait az iskolai szociális szakemberek, gyógypedagógusok és iskolapszichológusok szülőkkel kapcsolatos munkájára vonatkozóan, hiszen bár eltérő munkamódszerekkel és eszközökkel dolgoznak, közös céljuk a tanulók komplex támogatása és tanulmányi előrehaladásuk elősegítése. Ez a három

¹ Brezsnýánszky 2004, 28–33.; Vincze 2005, 29–41.

² Csók 2025, o. n.

szakmacsoport a tágabb értelemben vett iskolai segítő munkatársak közé tartozik – egy olyan szakmailag sokszínű csoportba, amely többféle módon is támogathatja az iskola működését és eredményességét, és amelynek kategorizálására, rendszerbe foglalására a nemzetközi szakmai terminológiák is egyre tudatosabban törekednek. A hazai szakirodalomban ezekre a szakemberekre leggyakrabban a „*segítő*” elnevezés használatos, míg más nyelvekben inkább a „*támogató*” kifejezés terjedt el. Ez a különbség nem pusztán nyelvi finomkodás, hanem paradigmaticus jelentőségű: a „*támogató*” fogalom a teammunkán alapuló, nem hierarchikus, közös felelősségvállaláson nyugvó együttműködés irányába mutat. A fogalomhasználatbeli eltérések tehát a szerepek szemléleti és jelentéstartalmi különbségeire is rámutatnak.³

Nem csupán elméleti kérdésről van azonban szó: az iskolai segítő munkatársak működésének rendszerszintű jelenléte a nemzetközi összehasonlító mérések tanúsága szerint is mérhető előnyökkel jár. A teljesítménymérések során fény derült arra, hogy az iskolai segítő rendszerének kiépítettsége jelentős eredményességi előnyhöz vezet az iskolákat. Ideális esetben személyre szabott segítséget nyújtanak a többiekétől eltérő ütemben haladó tanulóknak, tanórán kívüli tevékenységeket szerveznek a tanulók mentális egészségének és szociális készségeinek fejlesztésére, leveszik a tanárok válláról az adminisztratív terheket, oktatást segítő anyagokat, eszközöket készítenek, elősegítik a speciális nevelési igényű tanulók inklúziójának eredményességét, felméréseket készítenek a tanulók teljesítményét és jóllétét befolyásoló háttértényezőkről, s beavatkozásokat kezdeményezhetnek ezen a téren, valamint bizonyos iskolai kontextusokban akár a tanuláshoz szükséges rend fenntartásában is aktív szerepet vállalhatnak. A feladatkörök ilyen széles spektruma jól mutatja, hogy a segítő tevékenység rendszere sokrétű, ugyanakkor kutatások alapján az is látható, hogy amennyiben egy-egy szakember hiányzik az iskolából, a feladatok közötti átfedések miatt gyakran megjelenik az egymásba metsző szerepvállalás és a helyettesítés gyakorlata.⁴ Mindez különösen relevánssá válik napjainkban, amikor tantermi és tantermen kívüli problémák szaporodása a nevelést támogató iskolai szakemberek szerepének bővülését kényszeríti ki.⁵ A kihívások rendszerszintű kezelése azonban csak akkor valósulhat meg hatékonyan, ha az oktatáspolitikai

³ Csók 2025, o. n.

⁴ Webster – Blatchford 2013, 428–431.; Rose 2020, 1–32.; Csók – Pusztai 2022, 487.; Kern – Johnson – Peverly 2023, 25–42.; Csók 2025, o. n.

⁵ Csók 2020, 117–132.; Csók 2025, o. n.

döntéshozók is felismerik a segítő szakemberek szerepének jelentőségét az iskolai eredményesség és a tanulói jóllét szempontjából. A szakirodalom emellett arra is rámutat, hogy nem minden nemzeti oktatáspolitikai fordít kellő figyelmet a szereplők bevonására, holott tevékenységük hozzájárulhat az iskolai munka hatékonyságának növeléséhez. A segítő szakemberek prevenciós és intervenciós programokat tudnak kidolgozni, illetve a tanulókkal, pedagógusokkal és szülőkkel, családokkal történő kapcsolatépítés és más intézményekkel való kapcsolattartás terén is jelentős hozzájárulást nyújthatnak.⁶ Tanulmányunk éppen ezért azt vizsgálja, hogy az iskolai segítő munkatársak munkájának milyen jelentős szerepe lehet a szülőknek szóló támogatásban.⁷

Kutatási kérdés és módszertan

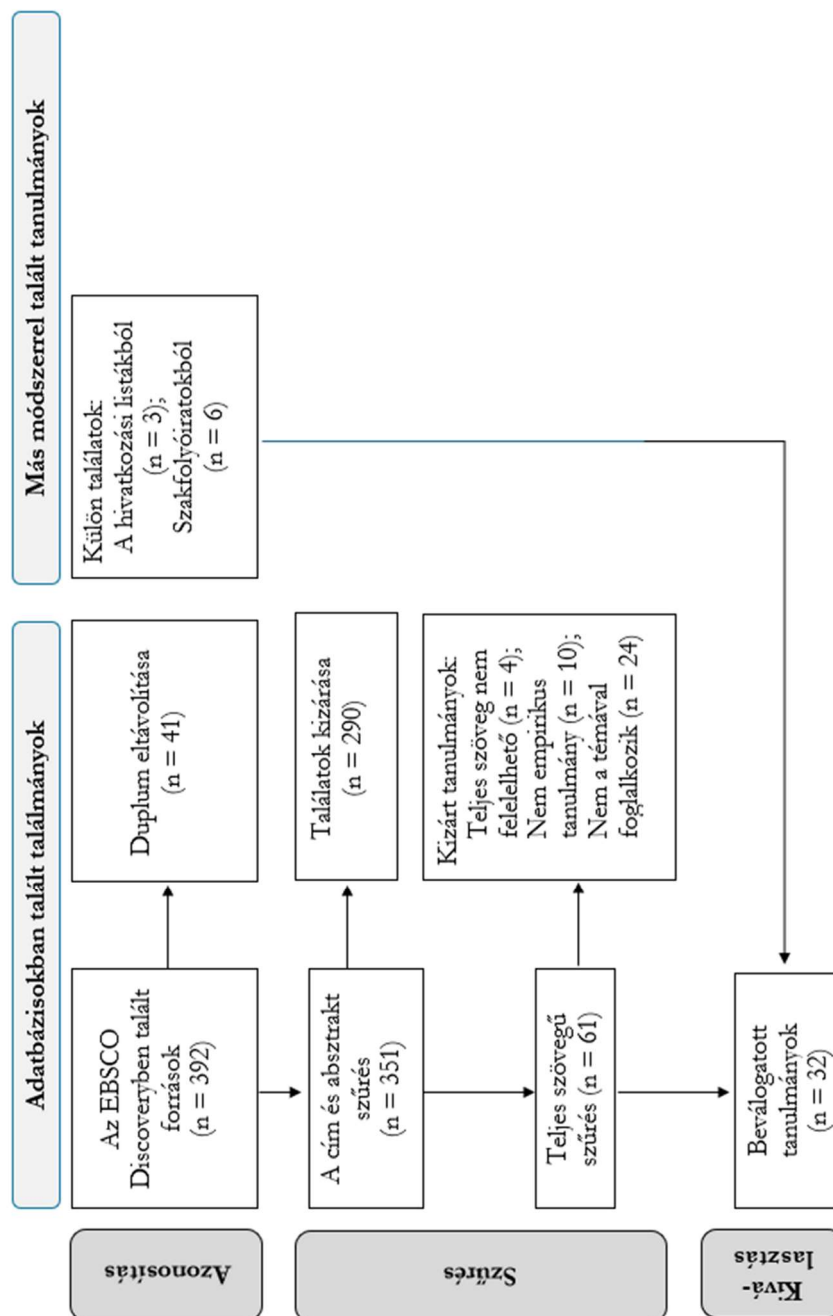
Kutatási kérdésünk az, hogy a korábbi kutatási eredmények szerint a segítő munkatársak miként járulhatnak hozzá a szülők és pedagógusok közötti együttműködés fokozásához, valamint a szülői részvétel előmozdításához az iskolák életében. A válaszkeresés során első lépésben szisztematikus szakirodalomelemzést végeztünk, mely arra alkalmas, hogy azonosítani lehessen a szakirodalomban leggyakrabban előforduló megállapításokat, ezzel segítve a következő kutatásokat. Kutatásunk a Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) kritériumait vette alapul, amely protokollt biztosít a szisztematikus szakirodalmi áttekintésekhez⁸ (lásd 1. ábra). A szisztematikus irodalmi áttekintést öt kutató végezte, és mindegyikük részt vett a tudományos közlemények kiválasztásában, szűrésében és elemzésében.

⁶ Webster – Blatchford 2013, 428–431.; OECD 2019, 1–358.; Csók 2020, 117–132.; Csók – Pusztai 2022, 487.; Csók 2025, o. n.

⁷ Csók 2020, 117–132.; Bacskai – Dan – Szűcs – Sávai-Átyin – Hrabéczy – Kovács – Ridzig – Kiss – Pusztai 2023; 3–29.; Pusztai – Ceglédi – Bacskai – Pally 2024, 1–312.

⁸ Moher – Shamseer – Clarke – Ghera – Liberati – Petticrew – Shekelle – Stewart – PRISMA-P Group 2015, 1–9.

1. ábra: A kutatás folyamatábrája a PRISMA protokoll alapján



Forrás: saját szerkesztés

Alkalmassági kritériumok

A vizsgálatba bevont cikkek a következő kritériumoknak feleltek meg: (1) empirikus, eredeti kutatást mutattak be, amely lektorált folyóiratban jelent meg; (2) a segítő szakemberek szerepét vizsgálták a szülőkkel való kommunikációban; (3) angol nyelven íródtak; (4) az alábbi tudományágakat érintették: neveléstudományok, pszichológiai tudományok és szociológiai tudományok. A nem empirikus tanulmányokat és a nem folyóiratcikkeket kizártuk a vizsgálatból, így disszertációk, újságcikkek, könyvek és könyvfejezetek sem kerültek be az elemzésbe.

Keresési stratégia

Először összeállítottunk egy listát a releváns kulcsszavakról, majd három próbakeresést végeztünk ezekkel a kifejezésekkel. Az előzetes keresések tapasztalatai alapján az alábbi általános kulcsszavakat használtuk az irodalom kiválasztásához:

1. „*parent involvement OR parent participation OR family involvement OR family engagement*”,
2. „*school social workers OR special education teachers OR school counseling OR student counsellors*”.

A kereséseket 2024. február 14-én végeztük az EBSCO Discovery Service keresőmotor segítségével, amely 85 adatbázist¹⁰ foglal magába.

A folyóiratcikkek kiválasztása

Összesen 394 cikket találtunk az EBSCO Discovery Service keresőmotorjában, és ezeket importáltuk a Zotero referenciakezelő szoftverbe. A Zotero-ban az első lépés az összes duplikátum eltávolítása volt ($n = 41$). A fennmaradó 353 cikk kivonatát két kutató egymástól függetlenül szűrte, hogy eltávolítsák azokat, amelyek nem feleltek meg a felvételi kritériumoknak. A végül megmaradt 63 cikket Excel táblázatba exportáltuk a tartalmi és módszertani minőség értékeléséhez.

⁹ Keresőszavak: szülői bevonódás OR szülői részvétel OR családi bevonódás OR családi elkötelezettség.

¹⁰ Kovács – Dan – Hrabéczy – Bacskai – Pusztai 2022, 14–16.

A beválogatás

A szűrési fázis után két független kutató megvizsgálta az összes potenciális jelölt cikket a felvételi és kizárási kritériumok alapján. Amennyiben nem sikerült konszenzusra jutni a tanulmány támogathatóságát illetően, egy harmadik kutatóval is konzultáltunk. Minden egyes cikkhez tartalmi és módszertani információkat rögzítettek, beleértve a bibliográfiai adatokat, a kutatás célját, a terminológiát, a módszertant, a célcsoportot, a minta méretét, az országot, a szülők szerepét, a segítő szakemberek funkcióját és a tanulmány következtetését. A további cikkek kiválasztásához a kutatók ellenőrizték minden egyes kiválasztott cikk hivatkozási listáját. Emellett egy speciális folyóiratban (*Professional School Counseling*) is végeztünk keresést, mivel a keresési eredmények között kevés tanulmány foglalkozott az iskolapszichológusokkal. A kereszthivatkozások ($n = 3$) és a speciális folyóirat ($n = 6$) elemzése után 9 tanulmányt adtunk hozzá, így összesen 34 cikket kaptunk.

Eredmények

A kiválasztott publikációk három kategóriába sorolhatók a célcsoportjuk szerint: iskolai szociális munkások ($n = 12$), gyógypedagógusok ($n = 12$) és iskolapszichológusok ($n = 10$). Ezek a szakemberek eltérő, de egyértelműen fontos szerepet játszanak a szülő-iskola kooperációban. A jelen tanulmányban a segítő szakmacsoportok szerinti bontásban mutatjuk be a kiválasztott tanulmányok tartalmi elemzését. Az elemzés célja, hogy feltérképezze azokat a kutatási eredményeket, melyek arra vonatkoznak, hogy hogyan járulnak hozzá ezek a szakemberek a szülő-iskola együttműködéshez, és milyen konkrét feladatokat látnak el e folyamat során. A tanulmány keretein belül nem térünk ki a publikációs, területi, fogalmi és módszertani szempontokra, mivel bár ezek a vizsgálat tárgyát képezték, a jelen tanulmány terjedelmi keretein túlmutatnak.

Az iskolai szociális szakemberek szerepe a szülőkkel való kapcsolattartásban

A vizsgált tanulmányok meggyőzően érvelnek amellett, hogy a szülők otthoni és iskolai bevonódása elengedhetetlen része az iskolai szociális munka gyakorlatának. A szociális szakemberek szakmai tudásbázisuk, például családdinamikai és szociál-

kulturális ismereteik révén katalizátor szerepet játszhatnak az iskola és otthon közötti kapcsolatok erősítésében.¹¹ A leggyakrabban alkalmazott elméleti alapként Bronfenbrenner ökológiai rendszermodellje jelenik meg, melynek alapján az iskolai szociális segítők az iskola és otthon közötti mezoszisztéma meghatározó szereplőiként azonosíthatók.¹² Ebbe a logikába illik az a megközelítés, mely szerint a mikrorendszerek közötti kölcsönhatások, különösen a szülő és pedagógus közötti interakciók, nagy hatással vannak a gyermek fejlődésére.¹³ Az elemzett szakirodalom alapján az iskolai szociális munkatársak kiemelkedő facilitátori szerepet töltenek be a nehezen elérhető, alacsony társadalmi státusú szülőkkel való kapcsolatfelvétel során. Ezen interakciók egyik legjelentősebb eszköze a családlátogatás, amely során az empátia, az aktív figyelem, valamint a kulturális különbségek tiszteltében tartása alapvető fontosságú a bizalmi kapcsolat kiépítése érdekében. A családlátogatások lehetőséget biztosítanak a szakembereknek a családok élethelyzeteinek alapos megismerésére is.¹⁴ Az interjúk vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a szülők pozitívan értékelik az iskolai szociális munkások kitartó figyelmét és elkötelezettségét. Ezen szakmai attitűdök hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a szülők nyitottabbá és együttműködőbbé váljanak, valamint nagyobb hajlandóságot mutassanak a segítők által koordinált intervenciók programokban való részvételre.¹⁵

A vizsgált tanulmányok szerint az iskolai szociális szakemberek szaktudásukkal és szakmai eszközeikkel jelentős mértékben hozzájárulhatnak a szülőkkel való kapcsolat kialakításához és fenntartásához, a közösségi erőforrások feltérképezéséhez, valamint a szülők aktív bevonásához az iskolai életbe. Ezzel az iskolai szociális segítők összekötő kapocsként és áthidaló ágensként funkcionálnak a család-iskola-közösség kapcsolati folyamataiban.¹⁶ A kutatások azt mutatják, hogy egyre erőteljesebb igény mutatkozik az iskolaigazgatók és pedagógusok részéről a szociális

¹¹ Kurtz – Barth 1989, 407–413.; Bowen 1999, 34–47.; Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.

¹² Bowen 1999, 34–47.

¹³ Bronfenbrenner 1979, 1–352.; Bowen 1999, 34–47.

¹⁴ Alameda-Lawson – Lawson – Lawson 2010, 172–182.; Bulanda – Jalloh 2019, 240–254; Trancă 2020, 157–167.

¹⁵ Alameda-Lawson – Lawson – Lawson 2010, 177–178.

¹⁶ Wolstenholme – Kolvin 1980, 44–56.; Bowen 1999, 34–47.; Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.; Alameda-Lawson – Lawson – Lawson 2010, 172–182.; Bulanda – Jalloh 2019, 240–254; Trancă 2020, 157–167.; Daftary – Sugrue – Gustman – Lechuga-Peña 2021, 71–78.

szakemberek közvetítő munkájára.¹⁷ Az iskolai szociális munkások szülői bevonásban fontos funkciója, hogy bizalmi kapcsolatot alakítanak ki, és megismerik a családok élethelyzetét. Továbbá feladatuk az aktív kapcsolattartás, a közösségi erőforrások feltérképezése, valamint az információnyújtás, mindezzel segítve a társadalmi elszigeteltség csökkentését. Emellett az iskolai szociális munkatársak szervezik és koordinálják a szülőcsoportokat, klubokat, képzéseket és intervenciós programokat. Szerepük kiterjed a szülő-pedagógus konfliktusok közvetítésére is, amelynek során a konfliktusforrások között megjelenhet a pedagógus hatalmi szerepe vagy az akkulturációs folyamatok. Céljuk a partneri kapcsolat kialakítása a szülők és az iskola között, amely kölcsönös tiszteleten, elfogadáson és nyitottságon alapul. Ezenkívül a közösségépítésben is fontos szerepet játszanak, erősítve az összetartozás érzését, és növelve a társadalmi tőkét.¹⁸

A szakirodalom öt együttműködési formát foglal össze: 1) családközpontú együttműködés, 2) közösségi erőforrások mozgósítása, 3) a tanár mint kulcsszemély (szervezetben belüli együttműködés), 4) az igazgató mint döntéshozó (szakmaközi együttműködés), valamint 5) beavatkozás a szülői gyakorlat szintjén.¹⁹ Megállapítható, hogy a nehézségekkel küzdő családok esetében a segítő munka nem kezdődhet a gyermeknevelési ismeretekre, készségekre és gyakorlatokra irányuló konzultációkkal és beavatkozásokkal. Az iskolai szociális munkások először mélyebben megismerik a családok élethelyzetét (például a napi rutinok hiányát, a tájékozatlanságot, a társadalmi kirekesztettséget és az elszigeteltséget), majd az iskolával együttműködve részt vesznek a problémák enyhítésében, miközben vállalják az ezzel járó többletmunkát is. A segítőknak megfelelő szakmai alapot és szakmaközi párbeszédet kell biztosítaniuk ahhoz²⁰, hogy a szülők előtt kinyissák az iskola ajtaját²¹, és aktívan bevonják őket gyermekük oktatásába.²² Egyes kutatók szerint az iskolai szociális munkások sokkal több időt fordítanak a szülőkkel való kapcsolattartásra, mint az iskola más szereplői, bár akadályozó tényező lehet, ha egy szakemberhez

¹⁷ Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.; Isaksson – Larsson 2017, 246–261.; Bulanda – Jalloh 2019, 240–254.

¹⁸ Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 212–213.; Alameda-Lawson – Lawson – Lawson 2010, 177–179.; Bulanda – Jalloh 2019, 12.; Trancă 2020, 163.; Yuen-han Mo – Tak-Mau Chan 2021, 915–930.

¹⁹ Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.

²⁰ Kurtz – Barth 1989, 407–413.; Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.; Isaksson – Larsson 2017, 246–261.; Trancă 2020, 157–167.; Daftary – Sugrue – Gustman – Lechuga-Peña 2021, 71–78.

²¹ Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.

²² Kurtz – Barth 1989, 407–413.

több intézmény tartozik.²³ Érdemes megjegyezni, hogy a Covid-19 pandémia idején a segítők által betöltött szerepek (pl. iskola-közösség összekötők, családi erőforrás-ügynökök) még inkább felértékelődtek, tekintettel a pedagógusok megnövekedett leterheltségére.²⁴

A szociális szakemberekre irányuló tanulmányokból kirajzolódni látszik az iskolai szocializáció kritikai felfogása, mely szerint a család társadalmi státusa által formált habituson keresztül a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítése zajlik a köznevelésben, ahol a pedagógus a hatalom képviselőjeként és az akkulturációs folyamatok legitimálójaként jelenik meg.²⁵ A nevelésszociológiai kutatásokból azonban tudjuk, hogy a társadalmi státus reprodukciós determinizmusait a társadalmi tőke kompenzálhatja.²⁶ Az elemzésbe beemelt cikkek alapján az iskolai szociális munkásoknak az iskola falain kívüli és belüli tőkeforrások (colemani társadalmi tőke-elmélet) mozgósításában van jelentős funkciója. Ugyanis a segítők az ökológiai szemléletet képviselve képesek környezeti kontextusba helyezni a klienseket érintő problémákat. A szociális munka eszközeivel megismerik a családok életkörülményeit és mindennapi kihívásait, ezáltal képviselni tudják a szülők érdekeit és jogait az iskolában és tágabb közösségükben egyaránt.²⁷ Miközben reagálnak a családi szükségletekre, addig az iskolákat is segítik a szülők, gyermekek sajátos kihívásaihoz való alkalmazkodásban. Így támogatják a két nevelési szintér együttműködését és a konstruktív interakció folyamatát.²⁸

A győgyepedagógusok szerepe a szülőkkel való kapcsolattartásban

A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek oktatása jelentős kihívást jelent az oktatási rendszer számára, kiemelt területe pedig az iskola és a szülők közötti hatékony kommunikáció kialakítása. Mikor egy SNI gyermek belép az oktatási intézménybe, a szülők gyakran már számos nehézségen, konfliktuson és kihíváson mentek keresztül, ami még inkább szükségessé teszi az iskola és a család közötti szoros együttműködést.²⁹ A folyamatos párbeszéd és az otthon-iskola kapcsolat

²³ Kurtz – Barth 1989, 407–413.

²⁴ Daftary – Sugrue – Gustman – Lechuga-Peña 2021, 71–78.

²⁵ Pusztai 2020, 13–28.

²⁶ Pusztai 2004, 1–303.; Pusztai 2009, 1–271; Pusztai 2020, 13–28.

²⁷ Dupper 2003, 1–296; Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.

²⁸ Drolet – Paquin – Soutyrine 2006, 201–222.

²⁹ Christenson – Sheridan 2001, 1–245.

rendkívül fontos az SNI tanulók szülei számára, hogy bizalmuk és elkötelezettségük megerősödjön az iskolai szereplőkkel, beleértve a gyógypedagógusokkal való kapcsolattartást is. A Covid-19 járvány idején a gyógypedagógusok szerepe különösen felértékelődött, mivel a szülők számára még sürgetőbbé vált a jól strukturált napi rutin és stratégiák biztosítása.³⁰

Az inklúzió előmozdítása több szinten valósítható meg³¹, és ebben kiemelkedő hozzájárulást nyújtanak a gyógypedagógusok. A szülők kulcsfontosságú információk hordozói a gyermekek egészségével és fejlődésével kapcsolatban, ám együttműködésük a pedagógusokkal és intézményekkel gyakran korlátozott. A segítő szakemberek közvetítő szerepet tölthetnek be az iskolák és a szülők közötti kommunikációban, naprakész információkkal látva el a szülőket az SNI gyermekek fejlesztési lehetőségeiről. Ez magában foglalja az egészségügyi és szociális szolgáltatásokhoz, helyi támogató csoportokhoz, valamint civil kezdeményezésekhez való hozzáférést is. Mindemellett az iskola támogathatja a szülőket azáltal, hogy bevonja őket a gyermekek fejlődését elősegítő tevékenységekbe, így erősítve a családok aktív részvételét az oktatási és fejlesztési folyamatban.³²

A sajátos neveléssel kapcsolatos szülői elköteleződés számos tevékenységet magába foglal, többek között a gyermek gondozását, az egészségügyi, táplálkozási és biztonsági tervek kidolgozását, a tanulás és fejlődés támogatásához szükséges speciális körülmények megteremtését. Ezek a tevékenységek hozzájárulnak a gyermek holisztikus fejlődéséhez és a nevelési célok hatékony megvalósításához.³³ A szakirodalom javaslata szerint az iskoláknak több önkéntes részvételi lehetőséget kellene biztosítaniuk a szülők számára, hogy erősítsék az otthon és az iskola közötti kapcsolatot.³⁴ E folyamat során a gyógypedagógusok bátoríthatják és ösztönözhetik a szülőket, hogy aktívan bevonódjanak gyermekek oktatási és fejlesztési folyamataiba. A szülők aktív részvétele olyan iskolai eseményeken, mint a találkozók, rendezvények, önkéntes munkák, kirándulások, iskolaszéki tagság, valamint a közös osztály- és terápiás foglalkozások, jelentős mértékben hozzájárulhat a nevelési kérdések közös megbeszéléséhez.³⁵ Ugyanakkor ebben az esetben is figyelembe

³⁰ Simó-Pinatella – Goei – Carvalho – Nelen 2021, 907–920.

³¹ SEN Code of Practice 2015, 1–292.

³² Miron 2012, 96–110.; Flores de Apodaca – Gentling – Steinhaus – Rosenberg 2015, 35–54.; Casillas – Vigil – Wang 2017, 2173–2195.; Karisa – McKenzie – de Villiers 2021, 517–524.; Simó-Pinatella – Goei – Carvalho – Nelen 2021, 907–920.

³³ Szumski – Karwowski 2017, 63–77.

³⁴ Kocsis – Markos – Fazekas – Pusztai 2022, 57–87.

³⁵ Lendrum – Barlow – Humphrey 2012, 87–96.; Blackman – Mahon 2014, 264–271.; Szumski – Karwowski 2017, 63–77.; Jiguel – Miller – Mavropoulou – Berman 2020, 1–17.

kell vennünk a kulturális és társadalmi kontextusokat, hiszen vannak olyan országok, ahol a felek az írásos tájékoztatást és az e-mailen keresztüli kapcsolattartást részesítik előnyben. Példaként említhetjük a Szaúd-arábiai Királyságot, ahol a szülők az oktatási döntéshozatalt az iskolákra ruházzák át, és elegendőnek tartják az iskolai dolgozókkal való éves találkozót.³⁶

Az elmúlt években egyre több kutatás foglalkozott a nemek közötti semleges szülői részvétel fogalmával. Stanley (2015) tanulmányában rámutat, hogy az anyák az elsődleges gondozói fogyatékos gyermekeiknek. A szerző kutatásában a pedagógusok és az iskolai személyzet interperszonális készségeit megerősítő tényezőként azonosítja, amelyek segítik az anyákat abban, hogy részt vegyenek gyermekeik oktatásában.³⁷ Karisa és munkatársai (2021) vizsgálata az apák bevonására összpontosít, és a kutatók arra a következtetésre jutnak, hogy a pedagógusok nemi előítéletei negatívan befolyásolhatják a szülők bevonódását az oktatási folyamatba. Ezek az előítéletek gyakran ahhoz vezetnek, hogy az apák szerepe alulértékelt vagy figyelmen kívül hagyott. A nemi sztereotípiák alapján a pedagógusok hajlamosak az anyákat tekinteni a gyermeknevelés elsődleges felelősenek, így kevésbé ösztönzik az apák aktív részvételét a gyermek oktatásában, ami gátolja a család teljes bevonódását. Afrikában a férfiasság fogalma és a fogyatékos megítélése kölcsönösen kizárja egymást, mivel a férfiasságot az erővel és a tökéletességgel, míg a fogyatékosítást a gyengeséggel és a tökéletlenséggel asszociálják. A társadalmi normák korlátozzák az apák nevelői szerepvállalását, ezért Afrikában az apák gyakran nem töltenek be aktív nevelői szerepet fogyatékos gyermekeik életében.³⁸

A kulturális érzékenység meghatározó szerepet játszik a szülőkkel való együttműködés során. Az Egyesült Államokban végzett Family as Faculty (FAF) intervenció program például változatos témájú képzéseket és műhelyfoglalkozásokat kínál, lehetőséget biztosítva személyes megbeszélésekre különböző kulturális háttérrel rendelkező szülőkkel és családokkal. Az eredmények azt mutatják, hogy a kulturális különbségek figyelembevétele elengedhetetlen a hatékony kommunikációhoz, mivel a különböző etnikai és kulturális háttérrel rendelkező családok gyakran félreértések áldozataivá válnak az oktatási rendszerben. A FAF módszertana a családtagokat társkutatókként vonja be a folyamatba, ezzel is elősegítve a családok aktív részvételét.³⁹ Egy kutatás az autizmus spektrumzavarral küzdő gyer-

³⁶ Dubis - Bernadowski 2015, 166–182.

³⁷ Stanley 2015, 3–17.

³⁸ Karisa – McKenzie – de Villiers 2021, 517–524.

³⁹ Santamaría Graff – Manlove – Stuckey – Foley 2020, 20–37.

meket nevelő latin-amerikai és nem latin-amerikai fehér családok szüleinek tapasztalatait vizsgálta. A szerzők hangsúlyozzák, hogy olyan kulturális értékek, mint a bizalom és a tisztelet, elengedhetetlenek a szülői bevonás szempontjából. A kultúrák közötti vizsgálat kiemeli a kulturálisan érzékeny otthon-iskola együttműködés fontosságát.⁴⁰

A Structured Conversations with Parents (SCP) rendszert az Achievement for All (AfA) kísérleti kezdeményezés keretében fejlesztették ki az Egyesült Királyságban. Ennek a projektnek az alapvető célja az volt, hogy támogassa az iskolákat a sajátos nevelési igényű tanulók számára nyújtott lehetőségek javításában, a három fő irányvonal – értékelés, nyomon követés és beavatkozás – megvalósítása révén. A második terület a szülőkkel folytatott strukturált beszélgetések (SCP-k) protokollját foglalta magában, amelyet azzal a céllal alakítottak ki, hogy elősegítse az iskolák és a sajátos nevelési igényű gyermekek szülei közötti nyílt párbeszédet. Ez a projekt kiemelkedő példája a sikeres iskolai és szülői kapcsolatok dinamikájának megváltoztatására irányuló kezdeményezéseknek.⁴¹

Az iskolapszichológusok szerepe a szülőkkel való kapcsolattartásban

Az iskolapszichológusok szülők bevonásában játszott, valamint az iskola-család-közösség közötti partnerséget erősítő szerepének alakulásában jelentős nemzetközi hatással bírnak az Amerikai Egyesült Államokban dolgozó szakemberek munkáját támogató és annak kereteit megszabó ASCA-modell irányelvei. Az ASCA-modell a teljes intézményre kiterjedő új programok kifejlesztésében és megvalósításában vezető szerepet jelöl ki az iskolapszichológusok számára. A segítő szakembereknek olyan feladatokban kell vezetőként fellépniük, mint a hatóságokkal való kapcsolattartás, az adott programhoz szükséges szervezeti struktúrák megteremtése, valamint a tanulói sikeresség iskolai és közösségi szinten történő támogatása. A szülők bevonása kiemelt célként elsősorban olyan, a tanulók számára nyújtott indirekt szolgáltatások részeként jelenhet meg, mint a szülők továbbtanulással kapcsolatos tájékoztatása, szülői konzultációk, illetve szülői workshopok és tréningek szervezése.⁴²

⁴⁰ Casillas – Vigil – Wang 2017, 2173–2195.

⁴¹ Lendrum – Barlow – Humphrey 2012, 87–96.

⁴² American School Counselor Association 2019, 1–249.

A kutatásba bevont tanulmányokat három alcsoportban vizsgáljuk. Elsőként azokra a cikkekre térünk ki, melyek konkrét intervenciót mutattak be, s annak eredményességéről, hatásáról is beszámoltak. Az elemzésbe bevont tanulmányok közül két cikk foglalkozott konkrét intervenciók hatásaival. Gruman és munkatársai (2013) kutatásában a pszichológusok vezető szerepben jelentek meg, ahol a teljes iskolára kiterjedő intervenció megtervezése és megvalósítása az ő feladatuk volt. A nagyobb bevonódás elérése érdekében első lépésként a szülői értekezleteket reformálták meg, ahol az intervenciót követően a diákok számoltak be saját teljesítményükről, továbbtanulási terveikről szüleiknek és pedagógusaiknak, ezt követően pedig szüleikkel együtt vettek részt egy-egy iskolapszichológus által tartott tanulmányi ütemezési tréningen. Az intervenció részét képezte egy olyan program létrehozása is, amely a rizikócsoporthoz tartozók szűrésére irányult, és amely a tanulmányi előrehaladás alapján jelezte, ha egy tanulót magas lemorzsolódási kockázat fenyegetett. Ezeket a tanulókat és családjaikat célzottan segítették, valamint szükség esetén külső szakemberekhez irányították. Létrehoztak továbbá egy online felületet, ahol a szülők jelezhették, ha aggódtak a gyermekükért vagy negatív változást érzékeltek vele kapcsolatban. A program hatékonyságát mutatja, hogy a szülői értekezletre járók aránya 35%-ról 90%-ra nőtt, illetve, hogy a tanulók országos teszteken való teljesítménye 20 százalékponttal javult.⁴³ Sheely-Moore és Bratton (2010) tanulmányukban egy szülői nevelési kompetenciákat fejlesztő, iskolapszichológusok által szervezett és tartott, 11 alkalmas tréning hatásait mutatják be. A tréning hatására a kísérleti csoportban jelentősen nagyobb mértékben javult a részt vevő szülők gyermekeinek viselkedése és csökkent a szülői stressz mértéke a kontrollcsoportéhoz képest.⁴⁴

Ezt követően azokat a tanulmányokat elemeztük, melyek fő témái az iskolapszichológusok bevonódást erősítő tevékenységekkel kapcsolatos attitűdjei, valamint ezekben való részvétele voltak.⁴⁵ Griffin és Steen (2010) eredményei szerint az iskolapszichológusok elsősorban a közösséggel való együttműködés – s ezáltal a tanulóknak nyújtott szolgáltatások körének növelése –, valamint az otthoni jó nevelést elősegítő tevékenységek révén járulhatnak hozzá a szülők nagyobb mértékű bevonásához, mely tevékenységek inkább partneri iskolapszichológusi szerepet feltételeznek.⁴⁶ Holcomb-McCoy (2010) tanulmányában szintén vezető szerepben

⁴³ Gruman – Marston – Koon 2013, 333–341.

⁴⁴ Sheely-Moore – Bratton 2010, 175–183.

⁴⁵ Griffin – Steen 2010, 218–226.; Holcomb-McCoy 2010, 115–124.; Bryan – Young – Griffin – Holcomb-McCoy 2017, 1–13.; Hendricker – Bender – Ouye 2023, 2863–2900.

⁴⁶ Griffin – Steen 2010, 218–226

jelennek meg a segítő szakemberek, akik elsősorban a szülők iskolai önkéntességbe való bevonása, a szülők legfontosabb határidőkről és eseményekről való tájékoztatása, továbbá szülőkonferenciák és tájékoztató meetingek szervezése által járulhatnak hozzá a bevonódás elősegítéséhez.⁴⁷ A fentiekkel ellentétben Hendricker és munkatársai (2023) a pszichológusokat inkább partneri, mintsem vezető szerepben látják, akik az egészségügyi szektorhoz hasonló prevenciós és intervenciós tevékenységeket végeznek (általános prevenció: az Epstein és munkatársai által meghatározott hat szülői bevonódási típus erősítése révén; célzott prevenció: problémafókuszú konzultáció a családokkal; egyénre szabott prevenció: a szülői készségek fejlesztése és a szülő-gyermek kapcsolat erősítése családi beavatkozások révén⁴⁸). Ami az iskolapszichológusok szülői bevonásban betöltött szerepét illeti, a szerzők megállapították, hogy a válaszadó pszichológusok többségének tevékenysége elsősorban akkor foglalja magába a diákok családjával, szüleivel való közös munkát, amikor valamilyen probléma vagy kihívás merül fel a diák teljesítményével kapcsolatban, azonban a tanulók magasabb teljesítményét és iskolai jólétét támogató, a szülői bevonódással összefüggő általános megelőző tevékenységekben ezek a szakemberek kevésbé vesznek részt.⁴⁹

A kutatás során elemzett tíz tanulmány között egy a pszichológusok szülőkkel való partnerségben történő részvételét magyarázó faktorokat vette górcső alá. Ezt a tanulmányt külön vizsgáltuk, hiszen nem az egyes tevékenységekbe való bevonódás gyakoriságairól, hanem a bevonódást erősítő faktorokról számolt be. Harris és munkatársai (2018) eredményei szerint az iskolapszichológusok abban az esetben nyitottak az etnikai kisebbséghez tartozó szülőkkel való partnerségre, ha ehhez megfelelő multikulturális ismeretekkel rendelkeznek, illetve kellő szakmai énkönnyesség jellemzi őket, vagyis hisznek abban, hogy alkalmasak a kisebbségi szülőkkel való partnerségre.⁵⁰

Végezetül azokat a tanulmányokat elemeztük, melyekben megjelent a szülőkkel való együttműködést hátráltató tényezők feltárása, s ezek ellensúlyozására vonat-

⁴⁷ Holcomb-McCoy 2010, 115–124.

⁴⁸ Epstein – Sanders – Simon – Salinas – Jansorn – Van Voorhis 1997, 1–260.; Epstein – Sanders – Sheldon – Simon – Salinas – Jansorn – Van Voorhis – Martin – Thomas – Greenfield – Hutchins – Williams 2019, 1–367.

⁴⁹ Hendricker – Bender – Ouye 2023, 2863–2900.

⁵⁰ Harris – Shillingford – Bryan 2018, 1–10.

kozó lehetőségek is. Összesen három tanulmány számolt be valamilyen, az iskolapszichológus-szülők partnerségét akadályozó tényezőről.⁵¹ A három tanulmány közül kettő az iskolapszichológusok, míg a harmadik a szülők szemszögéből vizsgálta a hátráltató faktorokat. Bryan és Holcomb-McCoy (2004) cikkében a válaszadó iskolapszichológusok a túl nagy munkaterhelést, időhiányt és túlzott felelősséget jelölték meg mint a szülőkkel való partnerségi kapcsolatokban való alacsony részvétel okait.⁵² Hendricker és munkatársai (2022) szintén azt találták, hogy az iskolapszichológusok magas munkaterhei szignifikánsan magyarázhatják, hogy a legtöbb USA-beli iskolában nem érhető el (elegendő) szülői bevonódásra fókuszáló program. Eredményeik szerint a válaszadók 75%-a több iskolában is dolgozik párhuzamosan, és elmondható, hogy minél több iskolában dolgozik egy iskolapszichológus, annál kevesebb szülői bevonódással kapcsolatos program áll rendelkezésre azokban az iskolákban, amelyek alkalmazzák.⁵³ Vaishnavi és Kumar (2018) ezzel szemben a szülői ellenállás megjelenési formáit tárták fel, melyek a tanácsadással kapcsolatos irreális elvárások, a gyermek nehézségeinek tagadása, illetve a tanácsadással kapcsolatos prekoncepciók és stigmák. Megoldási javaslatként az iskolapszichológusok célzott, a tanácsadási folyamat jellegére vonatkozó információátadása, a szülő edukálása, valamint a gyermek problémáinak kutatásokon alapuló megoldásával való támogatása és a szülő közös megoldásban való érdekeltté tétele jelenik meg.⁵⁴

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy feltárjuk a nemzetközi kutatások legfontosabb megállapításait az iskolai segítő szakemberek szülőkkel kapcsolatos munkájára vonatkozólag, s ezzel felhívjuk a hazai kutatók és döntéshozók figyelmét arra, hogy az iskolai segítő szakemberek iskolánkénti és tanulóarányos létszámának bővítése, iskolai szerepkörük kiterjesztése, s ezzel a tanári munka hatékonyságának megerősítése megfontolandó a hazai viszonyok között is. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a hazai oktatási rendszerben nem feltétlenül a szakmai szándék vagy a képzett szakemberek hiánya a korlátozó tényező, hanem elsősorban a forrás- és finanszírozási keretek szűkössége az, amely akadályozza e szereplők szélesebb

⁵¹ Bryan – Holcomb-McCoy 2004,162–171.; Vaishnavi – Kumar 2018, 359-364.; Hendricker – Bender – Ouye 2022, 55–77.

⁵² Bryan – Holcomb-McCoy 2004,162–171.

⁵³ Hendricker – Bender – Ouye 2022, 55–77.

⁵⁴ Vaishnavi – Kumar 2018, 359–364.

körű és rendszerszintű bevonását. Ilyen körülmények között még hangsúlyosabbá válik, hogy a nemzetközi kutatások mit emelnek ki az iskolai segítők szülőikkel végzett munkájának lehetőségeiről és hatásairól. Eredményeink alapján a kutatások célja leggyakrabban a segítő szakemberek szülői elköteleződést erősítő szerepének feltérképezése. A vizsgálati minta általában a segítők, pedagógusok és szülők csoportjait foglalja magában. A módszertan tekintetében a kvalitatív eljárások, különösen az interjútechnikák alkalmazása a gyakoribb. A kutatók aláhúzzák az iskolai segítők híd szerepét a szülők és az iskola között, mivel munkájukkal elősegíthetik a két nevelési szintér közötti partneri kapcsolat kialakítását. Az iskolai segítő szakemberek az egyénekkal, családokkal és közösségekkel való munkájuk során az egyéni sajátosságok figyelembevételével, a társas elfogadás elveinek képviseletével és a közösségfejlesztés eszközeinek alkalmazásával járulnak hozzá a szülők és pedagógusok közötti bizalmi kapcsolat megteremtéséhez. A szisztematikusan áttekintett tanulmányok alapján plasztikus kép bontakozott ki az iskolai segítők által alkalmazott munkamódszerekről, amelyekkel a szülői bevonódást hivatottak támogatni.

Köszönetnyilvánítás: A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

ALAMEDA-LAWSON, Tania – LAWSON, Michael A. – LAWSON Hal A. (2010): Social Workers' Roles in Facilitating the Collective Involvement of Low-Income, Culturally Diverse Parents in an Elementary School. *Children & Schools*, 32. évf. 3. sz. 172–182.

AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION (2019): *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (4. kiadás). American School Counselor Association, Alexandria

BACSKAI, Katinka – DAN, Beáta-Andrea – SZŰCS, Tímea – SÁVAI-ÁTYIN, Regina – HRABÉCZY, Anett – KOVÁCS, Karolina Eszter – RIDZIG, Gabriella – KISS, Dávid Mihály – PUSZTAI, Gabriella (2023): Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33. évf. 9. sz. 3–29.

- BLACKMAN, Stacey – MAHON, Erin (2014): Understanding teachers' perspectives of factors that influence parental involvement practices in special education in Barbados. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16. évf. 4. sz. 264–271.
- BOWEN, Natasha K. (1999): A Role for School Social Workers in Promoting Student Success through School-Family Partnerships. *Children & Schools*, 21. évf. 1. sz. 34–47.
- BREZSNYÁNSZKY, László (2004): Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 6. sz. 28–33.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge
- BRYAN, Julia – HOLCOMB-MCCOY, Cheryl (2004): School counselors' perceptions of their involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 7. évf. 3. sz. 162–171.
- BRYAN, Julia – YOUNG, Anita – GRIFFIN, Dana – HOLCOMB-MCCOY, Cheryl (2017): Leadership practices linked to involvement in school–family–community partnerships: A national study. *Professional School Counseling*, 21. évf. 1. sz. 1–13.
- BULANDA, Jeffrey – JALLOH, Sulaiman (2019): A needs assessment for school social workers in Sierra Leone. *International Social Work*, 62. évf. 1. sz. 240–254.
- CASILLAS, Nicol – VIGIL, Debra – WANG, Hui-Ting (2017): Latino and Non-Latino White Parents' Experiences Raising their Child with ASD: An Exploratory Study. *The Qualitative Report*, 22. évf. 8. sz. 2173–2195.
- CHRISTENSON, Sandra – SHERIDAN, Susan (2001): *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. Guilford Press, New York
- CSÓK, Cintia (2025). *A láthatatlan segítőktől a szakmai közösségekig? Iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációja és hivatásfelfogása* [Doktori (PhD) értekezés]. Debreceni Egyetem, Debrecen
- CSÓK, Cintia – PUSZTAI, Gabriella (2022): Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11. évf. 10. sz. 487.
- CSÓK, Cintia (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18. évf. 2. sz. 115–130.

DAFTARY, Ashley-Marie H. – SUGRUE, Erin P. – GUSTMAN, Brian D. – LECHUGA-PENA, Stephanie (2021): Pivoting during a Pandemic: School Social Work Practice with Families during COVID-19. *Children & Schools*, 43. évf. 2. sz. 71–78.

DROLET, Marie – PAQUIN, Maryse – SOUTYRINE, Magnolia (2006): Building collaboration between school and parents: issues for school social workers and parents whose young children exhibit violent behaviour at school. *European Journal of Social Work*, 9. évf. 2. sz. 201–222.

DUBIS, Snaa – BERNADOWSKI, Carianne (2015): Communicating with parents of children with special needs in Saudi Arabia: parents' and teachers' perceptions of using email for regular and ongoing communication. *British Journal of Special Education*, 42. évf. 2. sz. 166–182.

DUPPER, David (2003): *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken

EPSTEIN, Joyce L. – SANDERS, Mavis G. – SHELDON, Steven B. – SIMON, Beth S. – SALINAS, Karen Clark – JANSORN, Natalie Rodriguez – VAN VOORHIS, Frances L. – MARTIN, Cecelia S. – THOMAS, Brenda G. – GREENFIELD, Marsha D. – HUTCHINS, Darcy J. – WILLIAMS, Kenyatta J. (2019): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4. kiadás). Corwin Press, California

EPSTEIN, Joyce L. – SANDERS, Mavis G. – SIMON, Beth S. – SALINAS, Karen Clark – JANSORN, Natalie Rodriguez – VAN VOORHIS, Frances L. (1997): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press, California

FLORES DE APODACA, Roberto – GENTLING, Dana G. – STEINHAUS, Joanna K. – ROSENBERG, Elena A. (2015): Parental Involvement as a Mediator of Academic Performance among Special Education Middle School Students. *School Community Journal*, 25. évf. 2. sz. 35–54.

GRIFFIN, Dana – STEEN, Sam (2010): School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13. évf. 4. sz. 218–226.

GRUMAN, Diana H. – MARSTON, Toby – KOON, Holly (2013): Bringing mental health needs into focus through school counseling program transformation. *Professional School Counseling*, 16. évf. 5. sz. 333–341.

- HARRIS, Pamela N. – SHILLINGFORD, M. Ann – BRYAN, Julia (2018): Factors influencing school counselor involvement in partnerships with families of color: A social cognitive exploration. *Professional School Counseling*, 22. évf. 1. sz. 1–10.
- HENDRICKER, Elise – BENDER, Stacy L. – OUYE, Jenna (2022): The school psychology shortage and its impact on family-based programming. *Contemporary School Psychology*, 26. évf. 1. sz. 55–77.
- HENDRICKER, Elise – BENDER, Stacy L. – OUYE, Jenna (2023): Engaging and collaborating with families across multitiered systems of support: Current school psychologists' practices. *Psychology in the Schools*, 60. évf. 8. sz. 2863–2900.
- HOLCOMB-MCCOY, Cheryl (2010): Involving low-income parents and parents of color in college readiness activities: An exploratory study. *Professional School Counseling*, 14. évf. 1. sz. 115–124.
- ISAKSSON, Cristine – LARSSON, Anna (2017): Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being. *Education Inquiry*, 8. évf. 3. sz. 246–261.
- JIGYEL, Karma – MILLER, Judith A. – MAVROPOULOU, Sofia – BERMAN, Jeannette (2020): Benefits and concerns: parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 24. évf. 10. sz. 1–17.
- KARISA, Amani – MCKENZIE, Judith – DE VILLIERS, Tania (2021): 'Their status will be affected by that child': How masculinity influences father involvement in the education of learners with intellectual disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 47. évf. 4. sz. 517–524.
- KERN, Michael – JOHNSON, Kamaru – Peverly, Stephen (2023): The Need for Integrated Supports in Schools and the Role of School Psychologists. In MARGOLIS, Amy E. – BROITMAN, Jessica (szerk.): *Learning Disorders Across the Lifespan: A Mental Health Framework*. Springer International Publishing, Cham, 25–42.
- KOCSIS, Zsófia – MARKOS, Valéria – FAZEKAS, Elek – PUSZTAI, Gabriella (2022): Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája: szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle: Elmélet, Gyakorlat, Módszertan*, 2. évf. 4. sz. 57–87.
- KOVÁCS, Karolina E. – DAN, Beáta-Andrea – HRABÉCZY, Anett – BACSKAI, Katinka – PUSZTAI, Gabriella (2022): Is Resilience a Trait or a Result of Parental Involvement? The Results of a Systematic Literature Review. *Educ. Sci.*, 12. évf. 6. sz. 372.

- KURTZ P. David – BARTH, Richard P. (1989): Parent Involvement: Cornerstone of School Social Work Practice. *Social Work*, 34. évf. 5. sz. 407–413.
- LENDRUM, Ann – BARLOW, Alexandra – HUMPHREY, Neil (2012): Developing Positive School-Home Relationships through Structured Conversations with Parents of Learners with Special Educational Needs and Disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15. évf. 2. sz. 87–96.
- MIRON, Colleen (2012): The Parent Experience: When a Child Is Diagnosed With Childhood Apraxia of Speech. *Communication Disorders Quarterly*, 33. évf. 2. sz. 96–110.
- MOHER, David – SHAMSEER, Larissa – CLARKE, Mike – GHERSI, Davina – LIBERATI, Alessandro – PETTICREW, Mark – SHEKELLE, Paul – STEWART, Lesley A. (2015): Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Syst Rev*, 4. évf. 1. sz. 1–9.
- OECD (2019): *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris
- PUSZTAI, Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest
- PUSZTAI, Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum, Budapest
- PUSZTAI, Gabriella (2020): Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái. In PUSZTAI Gabriella (szerk.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 13–28.
- PUSZTAI, Gabriella – CEGLEDI, Tímea – BACSKAI, Katalin – PALLAY, Katalin (2024, szerk.): *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen
- ROSE, Richard (2020): *The use of teacher assistants and education support personnel in inclusive education*, Global Education Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), France
- SANTAMARÍA GRAFF, Cristina – MANLOVE, Josh – STUCKEY, Shana – FOLEY, Michelle (2020): Examining pre-service special education teachers’ biases and

evolving understandings about families through a family as faculty approach. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65. évf. 1. sz. 20–37.

SHEELY-MOORE, Angela I. – BRATTON, Sue C. (2010): A strengths-based parenting intervention with low-income African American families. *Professional School Counseling*, 13. évf. 3. sz. 175–183.

SIMÓ-PINATELLA, David – GOEI, Sue Lin – CARVALHO, Marisa – NELEN, Monique (2021): Special education teachers' experiences of addressing challenging behaviour during the pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 37. évf. 6. sz. 907–920.

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND DISABILITY CODE OF PRACTICE: 0 TO 25 YEARS (2015). Government of the United Kingdom, Department for Education.

STANLEY, Summer Lynn Gainey (2015): The Advocacy Efforts of African American Mothers of Children with Disabilities in Rural Special Education: Considerations for School Professionals. *Rural Special Education Quarterly*, 34. évf. 4. sz. 3–17.

SZUMSKI, Grzegorz – KARWOWSKI, Maciej (2017): Parents' engagement in the education of lower secondary school students with and without special educational needs – which strategies bring expected results? *Edukacja*, 141. sz. 63–77.

TRANCĂ, Loredana Marcela (2020): Role of Social Workers and Current Difficulties Faced by Social Workers in the Prevention of School Dropout in Western Romania. *Revista de Asistență Socială*, 19. évf. 1. sz. 157–167.

VAISHNAVI, Jeyachandran – KUMAR, Aneesh (2018): Parental involvement in school counseling services: Challenges and experience of counselor. *Psychological Studies*, 63. évf. 4. sz. 359–364.

VINCZE, Beatrix (2005): A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep. *Iskolakultúra*, 15. évf. 8. sz. 29–41.

WEBSTER, Rob – BLATCHFORD, Peter (2013): The impact of teaching assistants on pupils. In HATTIE, John – ANDERMAN, Eric M. (eds.): *International Guide to Student Achievement*. Routledge, New York, 428–431.

WOLSTENHOLME, Frederik – KOLVIN, Israel (1980): Social workers in schools - the teachers' response. *British Journal of Guidance & Counselling*, 8. évf. 1. sz. 44–56.

YUEN-HAN MO, Kitty – TAK-MAU CHAN, Simon (2022). Involvement of parents of children with ADHD in schools: Implications for social work practice. *Journal of Social Work*, 22. évf. 4. sz. 915–930.

DABNEY-FEKETE ILONA:

Tóga és útlevél

Külföldi hallgatók a debreceni felsőoktatásban – a jelen és a múlt

Bevezetés

Az új évezredben a felsőoktatás még mindig az oktatáskutatók egyik legtöbbet vizsgált területe, annak világa, aktorai, szerkezete, finanszírozása, szakpolitikai törekvései, új feladatai és kötelezettségei egyre inkább előtérbe kerülnek. Többé azonban már nem az expanzióját és annak hatásait vizsgálják, hanem sokkal inkább a felsőoktatást érintő kihívások, valamint az azokra adott válaszok kerülnek fókuszba.

A világ minden táján egy energikus, lendületes folyamat a felsőoktatás nemzetköziesedése, amelyet az egyes nemzeti felsőoktatás-politikák szereplői is szorgalmazzanak, ilyen módon pedig a globális jelenlét egyre fontosabb céllá válik az egyetemen. A nemzetköziesedés egyik leginkább szembeötlő megjelenési formája a hallgatói mobilitás, amely nem csupán tudományos szempontból releváns, hanem a gazdasági és társadalmi aspektusai is meghatározóak lesznek. Éppen ezért a jelenség folyamatának és trendjeinek vizsgálata szükséges, a történelmi gyökerek, törekvések és tendenciák tanulmányozása pedig a saját tudományos közösségünk és kulturális örökségünk jobb és teljesebb megértése miatt indokolt. Ebből kifolyólag tanulmányunkban a debreceni felsőoktatásban tapasztalható befelé irányuló nemzetközi hallgatói mobilitást vesszük górcső alá – tesszük mindezt a teljesség igénye nélkül, a különböző történelmi rétegek számunkra gyakorta hiányos adataival és feljegyzéseivel. Írásunkban be szeretnénk mutatni a jelen és a múlt eltérő, de a város felsőoktatását mégis meghatározó módon alakító összefonódását.

Nemzetköziesedés a magyarországi felsőoktatásban

A felsőoktatási intézmények számára nem választási lehetőségként jelenik meg a globalizációs folyamatokban való részvétel, hanem kötelező átalakítási és alkalmazkodási szükségszerűségként realizálódik. A globalizáció mintegy külső nyomásként rákényszeríti őket arra, hogy különböző programokon, szakpolitikai döntéseken

keresztül reagáljanak annak kihívásaira és jelenségeire. Ez a válasz pedig maga a nemzetköziesedés,¹ egy tudatosan felépített stratégia, amelytől azt remélik az egyetemek, hogy hozzásegíti őket a nemzetközi tudományos véráramba való becsatlakozáshoz, illetve a tudás versenyképességének és a képzés minőségének megőrzéséhez, fejlesztéséhez. Ennek alapján a nemzetköziesedés tulajdonképpen egy olyan folyamatként jellemezhető, amelynek során egy erőteljes globális, nemzetközi és kulturális dimenzió kapcsolódik a felsőoktatás célkitűzéseéhez, azok megvalósításához, valamint az intézmények működéséhez.² Mindezek pedig egyértelműen új feladatokat és kötelezettségeket vonnak maguk után az egyetemek számára.³

Jóllehet a nemzetköziesedésnek vannak árnyoldalai is⁴, mint például az oktatási rendszer sok képviselőjét nyugtalanító agyelszívás, vagy a minőség kérdése, esetleg a túlzott piaci érdekeknek való behódolás, azonban a kutatók között általánosan elfogadott állásfoglalás az, hogy a nemzetköziesedésnek döntően pozitív a hozama. Egyrészt a gyors ismeretmegosztás, tudásátadás lehetőségét alapozta meg, és annak feltételeit biztosította,⁵ másrészt a minőségfejlesztést és teljesítménynövelést segíti a nemzetközi porondon való megmérettetés és a különböző tudományos kooperációkban való részvétel által.⁶ A nemzetköziesedés minden bizonnyal legmarkánsabb aspektusa a hallgatói mobilitás,⁷ hiszen egy ország felsőoktatási nemzetköziesedésének a mértéke pont a külföldi hallgatók arányán keresztül állapítható meg.⁸

Nem csupán a világban figyelhető meg jelentős növekedés a külföldi hallgatók számában,⁹ de Magyarországon is növekvő tendenciát tapasztalhatunk. Míg 2001-ben a magyar felsőoktatásban az arányuk 3,4% volt az összes hallgató között, addig 2016-ban 9,6%, alig húsz év elteltével pedig, 2019-ben ez a szám már 13,5%-ra emelkedett.¹⁰ Ez az arány az OECD-országok 2020-as átlagánál (10,38%) magasabb.¹¹ Az OECD 2024-es jelentése¹² pedig már arról számol be, hogy 2022-ben

¹ Knight – de Wit 2018; Dabney-Fekete 2020

² Knight 2008

³ Zolfaghari et al. 2009

⁴ Morley et al. 2018; Siekierski et al. 2018

⁵ Teperics 2017

⁶ Marinona et al. 2019; Dabney-Dusa 2021

⁷ Dusa – Dabney-Fekete 2024; Dusa 2021

⁸ Teperics 2017

⁹ OECD 2023

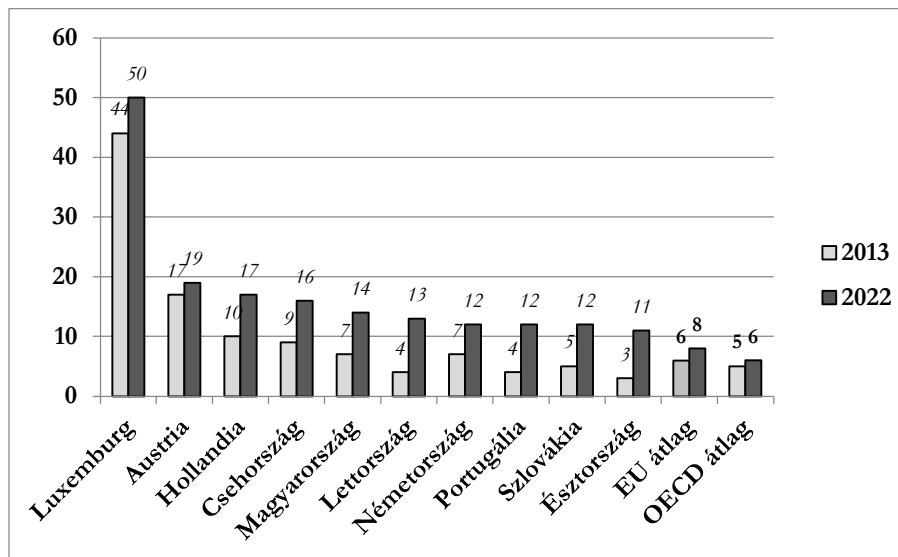
¹⁰ M. Császár et al. 2021

¹¹ OECD 2020

¹² Education at a Glance 2024

ez az érték elérte a 14%-ot, ami jóval meghaladja az EU-s 8%-os átlagot, illetve a 6%-os OECD középértéket (lásd 1. ábra).

1. ábra: Külföldi hallgatók aránya az összes felsőoktatásban tanuló hallgatók között – 2013-ban és 2022-ben (%)



Forrás: Education at a Glance 2024 adatai alapján; saját szerkesztés és válogatás

Az ábrán csupán annak a tíz Európai Unió tagállamnak az adatait jelöltük, ahol az összes felsőoktatásban tanuló hallgatóhoz képest a legnagyobb arányban vesznek részt nemzetközi hallgatók az oktatásban. Ez alapján látjuk, hogy Luxemburg messze magasan kiugrik a mezőnyből, Magyarország pedig az ötödik helyen áll, míg a legnagyobb arányú növekedés Lettorság esetében figyelhető meg, ahol összesen 9 százalékpontos emelkedés volt tapasztalható. A képet némileg átalakítaná és árnyalna, ha csupán a doktori képzésben résztvevő hallgatókat vennénk figyelembe, hiszen jóllehet itt az OECD-országokban nagyon lassú ütemű növekedés volt csak megfigyelhető, de például Észtországban és Magyarországon legalább 20 százalékpontos volt az emelkedés.¹³Jelentősen hozzájárul ehhez a létszámbeli emelkedéshez a 2013-tól elérhető Stipendium Hungaricum program, amely egy bilaterális szerződéseken alapuló, több mint 90 országra kiterjedő ösztöndíj-lehetőség.¹⁴ Az ösztöndíj a felsőoktatás minden szintjére és képzési formájára kiterjed, hiszen nem csupán a BA-, MA-, osztatlan és szakképzésben részt venni kívánó hallgatóknak szól, de a leendő doktoranduszokat is

¹³ Education at a Glance 2024

¹⁴ Stipendium Hungaricum, <http://stipendiumhungaricum.hu/about/>

megszólítja. Némileg eltér az ERASMUS-programtól, hiszen itt nem kizárólag az Európai Unióból érkező hallgatókat várják, hanem a világ bármely tájáról beadhatják a jelentkezésüket a tanulók – ilyenformán pedig az ázsiai és afrikai országokból, illetve a Dél-Amerikából érkezők felülreprezentáltak a programban. További különbséggé kell még megemlíteni, hogy a Stipendium Hungaricum ösztöndíjra jelentkezők nem a rövidtávú, egy-két szemeszteres programokat részesítik előnyben, hanem elsősorban a teljes képzéseket célozzák meg. Jelenleg több mint 11 000 külföldi hallgató vette igénybe ezt az ösztöndíjat magyar felsőoktatási intézményekben való tanulás céljából.¹⁵ Bár az összes mobilitási programban résztvevő külföldi hallgató 9–11%-a volt „Stipendiumos” hallgató például 2016-ban,¹⁶ azonban a hazai hallgatók 40%-os lemorzsolódási arányt is meghaladó rátájával ellentétben itt csupán 4% ez a megoszlás.¹⁷

A nemzetközi hallgatói mobilitás okainak feltárása kapcsán Teperics¹⁸ alapvetően két ok-típust különböztet meg. Az egyik a tradicionális okok csoportja, amelyek mögött történelmi események húzódnak. Ilyennek tekinthető például az első világháború és az azt lezáró trianoni békeszerződés, amelynek következményeként az addigra kiépült tudományos kapcsolatokat drasztikusan megszakították a geopolitikai átrendeződések.¹⁹ Ugyanilyen radikális cezúrának tekinthető a vasfüggöny leereszkedése Európára, aminek következtében a Kelet és Nyugat közötti tudományos mozgás korlátozott lett. Az 1990 utáni időszakra jellemző, hogy megindult a korábban élénk és virágzó nemzetközi kapcsolatok ismételt felvétele és újjáélesztése.²⁰ A másik típus a modern okok összessége – itt elsősorban közgazdasági tényezők dominálnak.²¹ A rendszerváltozást követően hazánkban a felsőoktatás egyrésztől átstrukturálódott a munkaerőpiac igényei szerint, másrésztől pedig bekapcsolódott a nemzetközi tudományos véráramba. Ennek egyik aspektusa pedig a nemzetköziesedési stratégiák kialakítása, az idegen nyelvű kurzusok és teljes képzések bevezetése, valamint az ezekhez köthető szolgáltatások kialakítása – mindezek pedig növelik az intézmény bevételeit, különösen, ha a hazai hallgatói létszám nem mutat igazán kiugró emelkedést.²² A mobilitási okok ezen két típusának, a tradicionális és modern oki háttérnek együttes jelenléte pedig egyértel-

¹⁵ *Stipendium Hungaricum*, <http://stipendiumhungaricum.hu/about/>

¹⁶ *Nemzetközi hallgatók* 2018

¹⁷ *Nemzetközi hallgatók* 2018

¹⁸ Teperics 2017

¹⁹ Kozma 1997; Teperics 2017; Dabney-Fekete 2020

²⁰ Dabney-Fekete 2020

²¹ Teperics 2017

²² Dusa 2021; Teperics 2017

műen kitapintható a debreceni felsőoktatásban – a város földrajzi elhelyezkedése hozzásegíti a felsőoktatási intézményt ahhoz, hogy a határon túli magyarok is jelentős számmal képviseltesék magukat a piaci alapon beiratkozott hallgatók mellett.²³

Bejövő hallgatói mobilitás Debrecenben

A magyarországi nemzetköziesedési törekvések, valamint a külföldi hallgatók létszámát tekintve az egyik kiemelkedő nemzetközi tudományos központnak az ország keleti részében található Debreceni Egyetem tekinthető. A már korábban említett földrajzi és helyi sajátosságok csakúgy, mint az évszázadok során felhalmozódó hagyományok, a történelmi gyökerek, nagy részben hozzájárultak ahhoz, hogy az egyetem az európai felsőoktatás főáramába eredményesen becsatlakozzon.²⁴ Ez az intézmény, a Debreceni Református Kollégium jogutódjaként 487 éve hazánk legrégebben, megszakítások nélkül ugyanazon városban működő felsőfokú tanintézte.²⁵ Bár számtalan névváltoztatáson, struktúra- és fenntartóváltáson ment keresztül, mégis amikor a debreceni felsőoktatásban tanul külföldi hallgatókat vizsgáljuk, mindenképp vissza kell nyúlni a 16. századtól számított örökséghez. A tanulmány ezen részében először a jelen „felszíni” jelenségeit fogjuk vizsgálni, majd onnan kiindulva a múlt különböző mélységeiben rejlő rétegeit fejtjük fel.

A jelen, számokban

A 2024/25 tanév I. féléves adatai alapján²⁶, az összes hallgatói létszámot figyelembe véve, az Eötvös Loránd Tudományegyetem tekinthető Magyarország legnagyobb egyetemének, 40416 hallgatóval. Ettől csupán 440-nel kevesebben iratkoztak be a Debreceni Egyetemre, összesen 39976 fő tanult az intézményben. Azonban ha a külföldiek arányát nézzük az összes hallgatói létszám vonatkozásában, azt látjuk, hogy az ELTE-n ez az arány 13,3%, míg a DE-n 23,6%. Ennél több, 35,5% a Semmelweis Egyetemen volt, ami igencsak magas aránynak tekinthető, még akkor is, ha már csak

²³ Teperics 2017

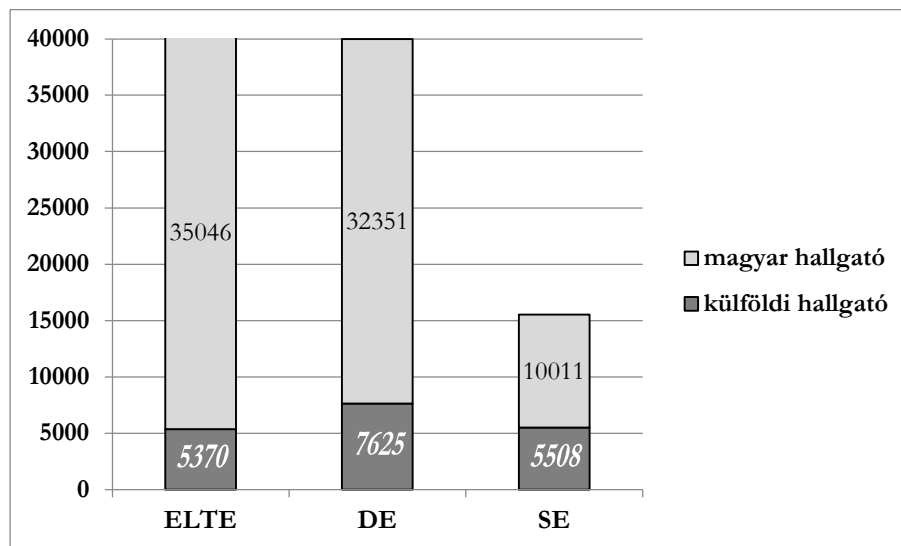
²⁴ Dabney-Fekete 2020

²⁵ *Református Kollégiumtól a Debreceni Egyetemig*, <https://unideb.hu/reformatus-kollegiumtol-debreceni-egyetemig>

²⁶ Eötvös Loránd Tudományegyetem, *Közérdeklő, nyilvános adatok*, <https://www.elte.hu/kozerdeku>; *Debreceni Egyetem, Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>; *Semmelweis Egyetem, Oktatásigazgatási Hivatal, Statisztikák*, <https://semmelweis.hu/oktatasisagazgas/statisztikak/>

specifikusabb profilja miatt is lényegesen kevesebb hallgatóval bír az intézmény (lásd 2. ábra).

2. ábra Külföldi hallgatók aránya az összes hallgató között (2024; %)

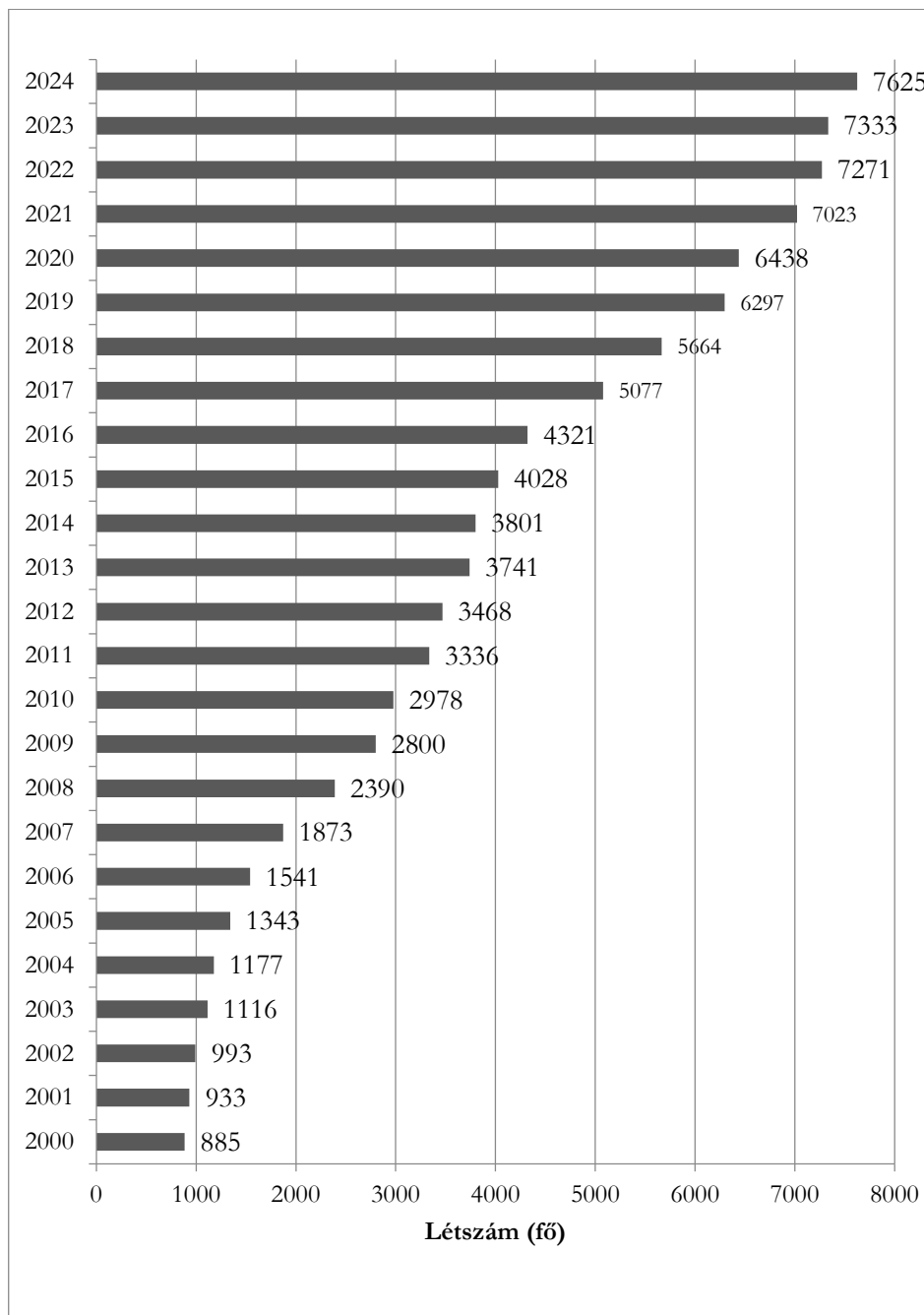


Forrás: Intézmények adatszolgáltatásai²⁷

A hallgatók abszolút számát tekintve is látszik, hogy a DE-n ugyancsak jelentős a nemzetközi hallgatók iránti fogadókészség mint a felsőoktatásban megjelenő nemzetköziesedési stratégia egyik lehetséges módja. Ez azonban nem új jelenség, hiszen a debreceni felsőoktatásban mindig is megfigyelhető volt a külföldi hallgatóknak a fogadása. A 3. ábrán számuk alakulását 2000-től követhetjük nyomon. A város több évtizedes, felsőoktatási intézményeinek integrálását célzó törekvéseinek realizálásaként, a Debreceni Egyetem 2000-ben jött létre öt egyetemi és 3 három főiskolai kar összeillesztésével²⁸. Éppen ezért csupán az ezt követő időszak létszámainak vettük figyelembe a növekedés mértékének és tendenciáinak vizsgálhatósága érdekében.

²⁷ Eötvös Loránd Tudományegyetem, *Közérdeklő, nyilvános adatok*, <https://www.elte.hu/kozerdeku>; Debreceni Egyetem, *Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>; Semmelweis Egyetem, *Oktatásigazgatási Hivatal, Statisztikák*, <https://semmelweis.hu/oktatasisgazgas/statisztikak/>

²⁸ *Református Kollégiumtól a Debreceni Egyetemig*, <https://unideb.hu/reformatus-kollegiumtol-debreceni-egyetemig>.

3. ábra: Külföldi hallgatók létszáma a Debreceni Egyetemen (2000–2024)

Forrás: Intézmény adatszolgáltatása; Teperics 2017

Láthatjuk, hogy az egyetem megalakulása óta eltelt 24 év során a nemzetközi hallgatók létszáma drasztikusan megemelkedett, összesen több mint 8,5-szeresével. Legnagyobb ugrás a létszámadatok terén a 2017-2019-es, valamint a 2021-es évben történt. Ez azonban nem meglepő, hiszen 2017-től jelentős fejlesztések indultak az egyetemen, mint például az Egészségtudományi Képzési Központ építése, ahol mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati oktatás magas szinten oldható meg (pl. új szimulációs laboratóriumok felszerelésével). Fontos szempont lehet a külföldi hallgatók fogadása szempontjából még a sportlétesítmények kialakítása és korszerűsítése is, valamint a diákközpontok fejlesztése, modern környezetben való elhelyezése is. A 2021-es év pedig már csak a modellváltás (állami fenntartású intézményből alapítványivá válás) miatt is kiemelkedő jelentőséggel bírt, hiszen lényegesen nagyobb autonómiát szerzett így az egyetem az irányítási struktúra és a finanszírozás átalakítását követően. Ez pedig magával hozta/hozhatja a nemzetközi együttműködések számának bővülését, a külföldi hallgatók számára vonzó infrastruktúra korszerűsítését.

A 2024. októberi adatok alapján²⁹ összesen 140 országból érkeztek hallgatók a Debreceni Egyetemre, ami 41-gyel több, mint tíz évvel azelőtt. Az 1. táblázatban foglaltuk össze, hogy melyek azok az államok, ahonnan száznál több hallgató tanul a felsőoktatási intézményben.

Azt láthatjuk, hogy a szomszédos országok tekintetében Románia és Ukrajna emelkedik ki, de Szlovákia is csupán azért nem került be a táblázatba, mert éppen száz alatti, 99 fős létszámmal bír. A többi európai ország állampolgárai azonban nem igazán képeznek jelentős létszámot – míg Teperics tanulmányában³⁰ még 911 Európai Unió hallgatóról számolt be a 2015-ös adatokat elemezve, addig a 2024-es adatok alapján ez csupán 847 főre esett vissza. Jóllehet, ennek hátterében a 2020-as BREXIT is állhat, hiszen míg 2014-ben 188-an képviselték a szigetországot, addig egy folyamatos apadást követően 2024-re csupán 34-en maradtak a britek. Törökországból is jelentős mértékben csökkent a beáramlás, és Izrael is csatlakozott ehhez a trendhez. Jóllehet ez utóbbi ország esetében az éppen dúló többfrontos, minden hadra fogható állampolgárukat mozgósító háború is közre játszhatott.

²⁹ *Debreceni Egyetem, Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>

³⁰ Teperics 2017

1. táblázat: A száz fő feletti +külföldi hallgatói csoportok létszáma a Debreceni Egyetemen országoként (2014 és 2024)

2014					
Szomszédos ország		Többi európai ország		Európán kívüli ország	
ország	fő	ország	fő	ország	fő
Románia	379	Egyesült Ki-rályság	188	Nigéria	599
Ukrajna	203	Törökország	194	Izrael	265
				Irán	262
				Brazília	146
				Szaúd-Arábia	132
				Vietnam	130
				Kína	122
				Izland	104
2024					
Szomszédos ország		Többi európai ország		Európán kívüli ország	
ország	fő	ország	fő	ország	fő
Románia	599	Törökország	104	Nigéria	585
Ukrajna	276			Pakisztán	474
	Egyiptom			431	
	Kína			418	
	India			381	
	Irán			317	
	Jordánia			291	
	Vietnám			203	
	Szíria			183	
	Japán			180	
	Uganda			170	
	Kenya			162	
	Banglades			154	
	Dél-Korea			122	
	Kazahsztán			118	
	Izrael			115	
	Tunézia			111	
	Mongólia			106	

Forrás: Teperics³¹ kategóriái, valamint a DE intézményi adatszolgáltatás³² alapján; saját válogatás és szerkesztés

³¹ Teperics 2017, 99.

³² Debreceni Egyetem, *Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>

Az Európán kívüli országok között tíz év elteltével még mindig Nigéria vezet a sort, bár itt is tapasztalhatunk egy enyhe visszaesést. Az országok listája azonban sokkal diverzebb, a kontinenst tekintve viszont kizárólag afrikai és ázsiai államokra korlátozódik. A legtöbb állam gazdasága fejlődő, számos társadalmi és politikai kihívás nehezíti stabilitásukat, amelyek egy része az összetett (és sok esetben bonyolult) nemzetközi kapcsolatrendszerüknek, földrajzi elhelyezkedésüknek, sokszínű etnikai és vallási összetételüknek, valamint igen sérülékeny biztonsági körülményeiknek köszönhető.

Jelentős nagyságú létszámbeli ugrás, illetve esés figyelhető meg számos ország esetében (lásd 2. táblázat) a tíz év alatt. A táblázatba csupán azok az adatok kerültek be, ahol lényeges változás tapasztalható pozitív, illetve negatív irányba egyaránt. Dólt betűvel jelöltük azokat a küldő országokat, ahol a változás mértéke minimum 100 fő volt.

Szembetűnő, hogy Egyiptom, India, Pakisztán és Jordánia, ahonnan 2014-ben még alig páran érkeztek, 2024-re már a legtöbb hallgatót küldő államok csoportjába tartoznak. Egyértelműen az ázsiai, illetve némileg lemaradva, az afrikai országok dominanciája figyelhető meg a kibocsátó országok csoportjában. Szembetűnő és egyben elgondolkodtató is, hogy a nagy léptékben megnövekedett létszámú külföldi hallgatói csoportok főként olyan országokból érkeznek, ahol valamilyen háború, polgárháború, felkelés, konfliktus, illetve területi, vallási, etnikai és geopolitikai talajon gyökerező feszültség van.

Érdekes megfigyelni azonban, hogy míg 2015-ben „erős ’skandináv’ jelenlét” érvényesült³³ 274 izlandi, norvég és svéd hallgató részvételével, addig tíz év elteltével ez a létszám drasztikusan lecsökkent, 2024-ben már csupán 27-en tanultak ebből a három országból összesen a debreceni felsőoktatási intézményben. A Brazíliából érkező hallgatók száma – az Egyesült Királysághoz hasonlóan – nagyjából egy ötödére esett vissza, pedig előkelő helyen volt ez az ország a hazánkba hallgatókat küldő országok között. További erőteljes csökkenés figyelhető meg Szaúd-Arábia esetében is.

³³ Teperics 2017, 100.

2. táblázat: A külföldi hallgatók létszámának változásai a Debreceni Egyetemen országonként (2014 és 2024)

Jelentős elmozdulás	Ország	2014	2024
Pozitív irányba	Azerbajdzsán	10	64
	<i>Banglades</i>	1	154
	Dél-Afrika	1	71
	<i>Egyiptom</i>	14	431
	Fülöp-szigetek	2	42
	Ghána	24	93
	<i>India</i>	32	381
	Irak	8	91
	Irán	262	317
	<i>Japán</i>	64	180
	<i>Jordánia</i>	13	291
	Kanada	34	64
	<i>Kazahsztán</i>	12	118
	<i>Kenya</i>	6	162
	<i>Kína</i>	122	418
	Libanon	8	79
	Marokkó	2	60
	<i>Mongólia</i>	3	106
	Oroszország	18	89
	<i>Pakisztán</i>	34	474
	Palesztina	2	49
	<i>Románia</i>	379	599
	<i>Szíria</i>	15	183
	Szudán	8	43
	Tajvan	28	83
	<i>Tunézia</i>	4	111
	<i>Uganda</i>	11	170
	Ukrajna	203	276
	Üzbegisztán	12	52
	Vietnam	130	203
	Zimbabwe	1	86
Negatív irányba	<i>Brazília</i>	146	30
	<i>Egyesült Királyság</i>	188	34
	Izland	104	18
	<i>Izrael</i>	265	115
	Norvégia	68	5
	Svédország	83	4
	<i>Szaúd-Arábia</i>	132	2
	Törökország	194	104

Forrás: Intézményi adatszolgáltatás³⁴ alapján; saját válogatás és szerkesztés

³⁴ Debreceni Egyetem, *Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>

A karok szerinti megoszlásukat tekintve azt lehet mondani, hogy valamivel kevesebb mint fele a külföldi hallgatóknak valamelyik egészségügyi képzésben tanul. Az orvosképzés esetében 2230 főről beszélhetünk, míg a gyógyszerészeknél 189-en tanulnak, fogorvosnak 367 hallgató készül, az Egészségtudományi Karon pedig 572-en vannak. Ebbe a létszámba nem számoltuk bele azokat a külföldieket, akik ezeken a karokon doktori képzésben vesznek részt. Jelentős számban jelennek még meg az Informatikai, a Műszaki, a Természettudományi, valamint a Gazdaságtudományi Kar képzésein.³⁵ A legkevesebb nemzetközi hallgató jogi képzésben vesz részt (48 fő), illetve a Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karon (39), valamint a Zeneművészeti Karon (27) folytat tanulmányokat.³⁶

Összességében elmondható, hogy Magyarországon a Debreceni Egyetem a legtöbb külföldi hallgatót befogadó felsőoktatási intézmény. Ez azonban nem meglepő, hiszen a nemzetközi mobilitás ezen formájának (is) már hagyományai vannak a cívisvárosban. A tudományos mobilitás során a Debrecent választó külföldiek évszázados jelenléte mindenképp elősegítette a nemzetközi együttműködések kialakulását, a képzés minőségének fejlesztését, gazdasági haszon termelését, illetve formálta a város arculatát és a polgárok gondolkozását.

A szocializmus időszaka³⁷

Még a politikai szempontból legjobban ellenőrzött időszakban, a szocializmus idején is létezett bejövő nemzetközi mobilitás. A külügyi kapcsolatok állami irányítása alá vonásának, ellenőrzésének és szervezésének feladata a Kulturális Kapcsolatok Intézetére hárult, amely 1949-ben kezdte meg a működését³⁸. Az Intézet elsősorban azért volt felelős, hogy hazánk határain kívül is megismerjék a magyar kultúrát, illetve hogy Magyarországon pedig más országok kultúrájával találkozhassanak az állampolgárok, és lehetséges kulturális megállapodások jöjhessenek létre³⁹. Természetesen a szocialista országok közötti migrációra kell gondolni.

³⁵ *Debreceni Egyetem, Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>

³⁶ *Debreceni Egyetem, Hallgatói statisztikák*, <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak>

³⁷ Szeretnék köszönetet mondani Jánosy Orsolyának, a DE Nemzetközi Iroda munkatársának, a szocializmus időszakában végbemenő, bejövő hallgatói mobilitás feltárásában nyújtott útmutatásáért.

³⁸ Kosztricz 2015

³⁹ Kosztricz 2015

A külföldi hallgatók feltűnése a magyarországi felsőoktatásban azonban nem volt teljesen zökkenőmentes, ahogyan azt Apor⁴⁰ is megállapítja: egyrészt a magyar képzésbe való integrálásuk sok esetben nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, a doktori képzésben például mind nyelvi, mind pedig szakmai téren súlyos hiányosságokkal küzdöttek, különösen a vietnami hallgatók. Másrészt a szocialista szolidaritási program által kitűzött célok (remények) sem hoztak eredményt, hiszen a külföldi hallgatók többnyire a magyar egyetemistáktól elkülönülve tanultak, vagy integrációjuk csupán a tudományos, felsőoktatási közegre korlátozódott.⁴¹ Lényegében ez utóbbi a jelenlegi külföldi hallgatók körében is megjelenő probléma – számos esetben arról számolnak be, hogy kevés alkalmuk van a magyar hallgatókkal, illetve a tágabb városi környezettel, lakossággal való megismerkedésre, találkozásra.

Bár bejövő nemzetközi mobilitás mindig is volt, a debreceni felsőoktatásban is nagyobb számban csupán a szocializmus időszakában, főleg az orvosi, az agrár, illetve a műszaki képzéseken jelentek meg külföldi hallgatók. Ők egy évig tanulták a magyar nyelvet, majd pedig a magyar nyelvű képzésbe vonták be őket. Mivel együtt tanultak, együtt mozogtak a magyar hallgatókkal, így sokkal könnyebben ment a beilleszkedés is. Többségük hazatérve magas pozícióba került, tekintve, hogy saját hazájuk felsőoktatási rendszere még nem volt annyira kiépülve, ezért viszonylag kevés volt a diplomás szakember is. Az ő esetükben sikerült megvalósítani a Kulturális Kapcsolatok Intézetének elsődleges célkitűzését, hiszen ezek a külföldi hallgatók saját országukba visszatérve valóban tanúságot tettek a magyarországi felsőoktatás kiváló voltáról. Ilyen módon pedig a nemzetköziesedési stratégia egy sajátos, a hidegháború idején, a keleti blokkban kialakult változata jelent meg.

Történeti perspektíva – a gyökerek⁴²

A felsőoktatás nemzetköziesedése azonban egyáltalán nem új jelenség, gyökereit nem a hidegháború időszakában kell keresni, hiszen azok egészen a középkori egyetemekig nyúlnak vissza. Az egyetemek Európában pedig már a kezdetektől

⁴⁰ Apor 2017

⁴¹ Apor 2017

⁴² Köszönetemet fejezem ki Dr. Oláh Róbertnek, a Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára tudományos főmunkatársának a Debreceni Református Kollégium fennállása óta itt tanult külföldi hallgatókkal kapcsolatos feljegyzések, valamint az azokról írt elemzések felkutatásához nyújtott segítségéért.

nemzetköziek voltak Hrubos⁴³ vélekedése szerint, tekintve, hogy a tudományos mobilitás alapvető velejárója volt a felsőoktatási intézmények tevékenységének. A *peregrinatio academica*, a „tudományos vándorlás”, vagy ahogy ma neveznénk, a felsőoktatási mobilitás nem csupán egy lehetőség volt az egyén szakmai fejlődése szempontjából, hanem a gyorsan és könnyen elérhető szakkönyvek és szakmai folyóiratok híján a tudásáramlás, a legújabb tudományos felfedezések és trendek megismerése, valamint a tapasztalatok összegyűjtése tekintetében is kiemelkedő jelentőséggel bírt.⁴⁴ Ezek az egyébként jórészt személyes ismeretségen alapuló nemzetközi együttműködések tulajdonképpen állandónak voltak tekinthetők, bár nagyságuk, intenzitásuk, irányuk és jelentőségük az egyes korokban eltérő volt.⁴⁵

Magyarországon már az egyetemek megalakítása előtt létezett *peregrinatio academica*, az Árpád-házi uralkodók idejéből is vannak erre vonatkozó feljegyzések, bár a hazai felsőoktatási intézmények hiánya miatt leginkább kifelé irányuló mobilitásról beszélhetünk ebben az időszakban.⁴⁶ A nemzetközi mobilitás iránya nagyban függött az egykori uralkodók házassága, valamint politikai szövetségeseik révén szerzett kapcsolatoktól.⁴⁷ A reformáció időszakában és azt követően pedig a felekezeti hovatartozás számított rendező elvnek. A dualizmus és azt követő évtizedek időszaka a hallgatói mobilitás egy új korszakát hozta, hiszen a már eleve multikulturális közegben az infrastruktúra fejlesztése, az oktatásra fordított összegek megnövekedése, a modern képzések bevezetése, valamint a hallgatók körének kiterjesztése a nemzetközi mobilitás intenzívebbé válásához, valamint az iránta való igény fokozódásához vezetett⁴⁸.

Debrecen azonban nem csupán a dualizmus időszakában számított a tudomány egyik kiemelkedő fellegvárának, hiszen már 1538-tól, a Református Kollégium megalapításától kezdve magasabb szintű oktatást kínált, 1567-ben pedig a felsőfokú oktatás iránti igény is megjelent.⁴⁹ A Kollégium évszázados hagyományainak sora, oktatásának az adott korok tudományos felfedezéseire való gyors reflexiója megvetette az alapjait annak, hogy 1912-ben állami egyetem jöhessen létre a városban. Huszár Gál, reformátor és nyomdász úgy jellemezte Debrecent, mint az „*Is-tentől bizonynyal megáldott várost*,” ami kész „*az mennyei tudományokra [nézve] [...] mind*

⁴³ Hrubos 2022

⁴⁴ Kőmíves 2020; Lengyel 1973

⁴⁵ Szögi 2005

⁴⁶ Kőmíves 2022

⁴⁷ Kőmíves 2022

⁴⁸ Mann 2003; Kőmíves 2022

⁴⁹ Fekete 2018; Gaál 2012

*az egész Magyarországnak és Erdélységnek és több sok helyeknek is világosító lámpásának lenni.”*⁵⁰

A Református Kollégium bejövő hallgatói mobilitását tekintve nem áll rendelkezésünkre bőséges forrásanyag, azonban néhány feljegyzésből, nyilvántartásból, naplóbejegyzésből érdekes információkra lelhetünk. Így például az 1588–1792-es diáknévsort átböngészve találunk rá Johannes Antonius Valesius nevére a 3903-as azonosítószám alatt, aki 1703. március 24-én iratkozott be a Kollégiumba.⁵¹ Maga a beiratkozás ideje is érdekes, hiszen 1703 tavaszán robbant ki a Rákóczi-szabadságharc. Bár a csehek közvetlenül nem voltak ebben érintettek, Debrecennek azonban meghatározó szerep jutott a küzdelemben, hiszen a szabadságharcot megelőző időszak ugyancsak vészterhes volt a város számára: I. Lipót hatalmas adókat vetett ki, a hajdúktól elvette a korábbi kiváltságokat, Antonio Caraffa tábornok zsoldos katonáival fosztotta ki, valamint a Habsburgok ismét megkezdték az erőszakos vallásüldözést.⁵² Ez utóbbi különösen érzékeny pontján érintette az 1552-től kizárólag református „*kálvinista Rómát*”, a Kollégium pedig ugyancsak megérezte a változásokat.

Azonban nem csupán Valesius volt az egyedüli, aki cseh származású deák volt. Polgári Mihály 1725-ben került a Kollégiumba szolgadiákként, vagyis olyan diákként, aki az oktatásért cserébe különböző munkákat, szolgáltatásokat végzett az iskolában, illetve segített az oktatóknak. Az ő önéletrajzából tudjuk, hogy volt két cseh szobatársa, Johannes Glossius és Georgius Jessenius.⁵³

Egy másik kiemelkedő küldő ország Svájc volt, azon belül is Bündner városa, ahonnan Petrus Dominicus à Porta származott. A svájci nemes nyolc nyelven beszélt, köztük magyarul is, és az adott korban (is) hatalmasnak számító könyvtárral rendelkezett – ezer kötetet mondhatott a magáénak.⁵⁴ Jogosan merül fel a kérdés, hogy ha à Porta ilyen művelt és jól szituált volt, akkor vajon miért pont Magyarországot választotta a 18. század közepén peregrinációja céljául valamelyik nyugati ország képzése helyett? Bernhard⁵⁵ meglátása szerint ennek az egyik oka az lehetett, hogy a bündneri protestánsok előtt Magyarország, Debrecen nem volt ismeretlen: I. Lipót az agresszív katolizáció során több lelkipásztort felség sértés, a törökkel való összejátszás vádjával, valamint a katolikus egyház elleni uszításért

⁵⁰ Idézi Fekete 2018, 162.

⁵¹ Szabadi 2013, 366.

⁵² Makkai 1988

⁵³ Tóth 1988

⁵⁴ Bernhard 2001

⁵⁵ Bernhard 2001

börtönbe zárattott. À Porta elmeséli, hogy rendkívül kemény és embertelen körülmények között tartották őket fogva, majd pedig gályarabnak szállították el a csoportot Nápolyba, ahová halálesetek és szökések miatt megfogyatkozott létszámmal érkeztek csak meg.⁵⁶ Egy svájci lelkipásztor-orvos közbenjárására sikerült kiváltani őket, majd bündneri lelkipásztoroknál és tudósoknál szállásolták el a megmaradtakat. Ez a kötődés a magyar protestánsokhoz döntő fontosságú lehetett à Porta választásában. A másik ok valószínűleg az volt, hogy tanulmányai során a fiatal svájci több magyar peregrinussal is találkozott nyugati egyetemeken, akiknek a hatására Magyarország felé fordult a figyelme.⁵⁷

À Portan kívül még négy másik Bündner városából származó ifjúról is tudunk, akik a Kollégiumban tanultak: Johann Martin Vital, Andreas Killias, Johannes Luziuz Hunger, Johannes Puchlius, valamint Bartholomaeus Staub Trogenből.⁵⁸ Vital és à Porta nevét a Tiszántúli Református Egyházkerület határozata 1768-ból is említi, amelyben számukra 20 forint hazautazási segélyt állapítottak meg 21 hónapnyi itt-tartózkodás, tanulás után. Az ebből az időszakból, 1775-ből származó hallgatói statisztikának (*Series*) köszönhetően tudunk még egy Johannes Manicuati nevű görög diákról, illetve több felvidéki hallgatóról is.⁵⁹

Csohány⁶⁰ a Kollégium történetének 8 tanévéből gyűjtött adatokat (1849/50, 1855/56, 1867/68, 1913/14, 1943/44, 1945/46, 1947/48, 1948/49), amelyekből az derül ki, hogy a kiegyezés évében Moldovából iratkozott be egy gimnazista, 1913-ban pedig jogi tanulmányait kezdte meg Galíciából és Hercegovinából egy-egy, Boszniából pedig két hallgató.

Országon belüli idegen nyelvű mobilitás

Amikor nemzetközi mobilitásról beszélünk, általában az országba befelé vagy az onnan kifelé irányuló tudományos mozgásra gondolunk. Azonban a 17–19. századi Magyarország sajátos, multikulturális közegének köszönhetően, egy érdekes jelenséget is meg kell említeni, ez pedig az országon belüli idegen nyelvű mobilitás.

⁵⁶ Pap 2024

⁵⁷ Bernhard 2001

⁵⁸ Tóth 1988; Bernhard 2001

⁵⁹ Tóth 1988

⁶⁰ Csohány 1988

Ennek két megjelenési formáját is megemlíti Kovács: a *cseregyerekrendszer*t, valamint a *németszóra járást*.⁶¹

A karlócai béke értelmében a törökök kivonultak Magyarországról, és a török uralom alól felszabadult országrész is a Habsburg-birodalom része lett. Innentől kezdve az erőszakos katolizáció pedig ismét a felszínre tört. A birodalomban egyre inkább *lingua franca*ként, vagyis közvetítő nyelvként jelent meg a német. Azon túl, hogy az osztrákok lépéseket tettek annak érdekében, hogy a korábban használt latin helyett a német legyen az ügyintézésnek a nyelve, az iparosok és kereskedők számára is elengedhetlenné vált a nyelv ismerete.⁶² A protestáns felsőoktatásban is kiemelkedő szerepet kapott a német, hiszen az ő esetükben a peregrináció egyik célországa Németország volt. Mindezekből természetesen adódik, hogy felekezet-től függetlenül, a lakosságban megfogalmazódott a német nyelv tanulásának az igénye.⁶³

A cseregyerekrendszer lényege az volt, hogy magyar szülők gyermekeiket hosszabb-rövidebb időre német ajkú családokhoz küldték, onnan pedig a magyar nyelv tanulására hasonló korú gyermeket fogadtak.⁶⁴ A 19. században szepességi cipszerek, vagyis evangélikus németek jártak Debrecenbe elsajátítani a magyar nyelvet, míg a debreceniek hozzájuk mentek németül tanulni. A cipszer iskolák jó hírűek voltak, a cipszer városok lakói pedig nagy szaktudással rendelkező mesterek⁶⁵ és dolgos, ügyes kereskedők, ezenkívül az alföldiek megbízhatónak tartották őket, így különleges jelentőséget, értéket képviseltek ezek a kapcsolatok, különösen az értelmiségi réteg, valamint a módosabb parasztok számára.⁶⁶ Ebben az esetben tehát országon belüli nemzetközi mobilitásról beszélhetünk, hiszen a cipszerek nem számítottak külföldinek, mivel a Magyar Királyság területén éltek.

Az idegen nyelv elsajátítása a saját, élő nyelvi környezetében a legegyszerűbb, különösen, ha hosszabb ideig van lehetőség a befogadására, megtanulására.⁶⁷ Erre a másik lehetőség, ahol viszont csere nem történt, a német szóra járás volt. Kovács⁶⁸ kiemeli, hogy ez a szokás különösen II. József rendelete után terjedt el jobban, amiben a német nyelv lett a kötelező mind a közigazgatás, mind pedig a közoktatás

⁶¹ Kovács 2008

⁶² Kovács 2009

⁶³ Kovács 2008

⁶⁴ Liska 2008, Kósa 2003

⁶⁵ Kovács 2008

⁶⁶ Kósa 2003

⁶⁷ Kósa 2003

⁶⁸ Kovács 2008

területén. A Református Kollégium feljegyzéseiben ezzel kapcsolatosan, érthető módon, elsősorban a kiutazó magyar diákokat érintő bejegyzések találhatók. A Felvidékről azonban viszonylag sokan érkeztek a magyar nyelv elsajátítása végett, közülük minden egyes diák értelmiségi pályán helyezkedett el.⁶⁹

Összegzés

A nemzetköziesedés mint a felsőoktatás egyik lehetséges válasza a globalizáció kihívásaira, tulajdonképpen egy okosan és nagyon tudatosan felépített stratégia kell, hogy legyen, amely egy adott felsőoktatási intézményt segít pozicionálni a nemzetközi tudományos szintéren. A stratégia gyakorlatban való alkalmazása olyan feladatokat és elvárásokat támaszt az egyetemekkel szemben, amelyek segítségével az becsatornázható lesz a lendületes és folyamatosan megújulásra készítő nemzetközi akadémiai folyamatokba. Ennek egyik megjelenési formája pedig a hallgatói mobilitás, amely nem csupán tudományos, de társadalmi és gazdasági téren is meghatározó, vizsgálata és megismerése pedig segítségünkre lehet saját tudományos közegünk és közösségünk, valamint kulturális örökségünk megértésében is. A felsőoktatási mobilitás nem új keletű – az új ismeretek és felfedezések, a tudományos információk áramlása, valamint a nemzetközi akadémiai együttműködések kialakítása évszázadok óta jelen volt az egyetemek életében. Ilyen módon, a debreceni felsőoktatásnak is a részét képezte, bár a mobilitás elérhetősége, intenzitása, eszközei, iránya, jelentősége és mértéke koronként eltérő volt.

Tanulmányunk célja az volt, hogy Debrecen felsőoktatásának bejövő hallgatói mobilitását bemutassa a különböző történelmi időszakokban, felvázolva, hogy a múlt és jelen milyen módon kapcsolódik össze. A Debreceni Egyetem az ország keleti részében található prominens, nemzetközi tudományos szempontból is kiemelkedő központ, amely évszázadokon átívelő történelmi gyökerei révén és a modern elvárásoknak megfelelően, csatlakozott a nemzetközi felsőoktatási főáramhoz. Jelentős külföldi hallgatói bázissal rendelkezik, amely a város arculatának, a lakosok gondolkodásának formálására nagy hatással volt.

⁶⁹ Kovács 2008

Irodalom

A Református Kollégiumtól a Debreceni Egyetemig. <https://unideb.hu/reformatus-kollegiumtol-debreceni-egyetemig> (Letöltés ideje: 2024. 12. 08.)

APOR Péter (2017): Szocialista migráció, poszt-kolonializmus és szolidaritás: Magyarország és az Európán kívüli migráció. *ANTRO-PÓLUS*, 2. évf. 2. sz. 26–44. https://issuu.com/eltetatk/docs/antrop_lus_3sz_m_migr_ci_v02 (Letöltés ideje: 2024. 10. 11.)

BERNHARD, Jan Andrea (2001): Petrus Dominicus Rosius a Porta peregrinációs albuma. *Erdélyi Tudományos Füzetek* 234. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár

CSOHÁNY János (1988): Korszakváltások évszázada (1849-1950). In BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest, 192–300.

DABNEY-FEKETE Ilona Dóra – DUSA Ágnes Réka (2021): A nemzetközi hallgatói mobilitást gátló tényezők és a mögöttük húzódó magyarázatok. *Civil Szemle Külön-szám 2021*.

DABNEY-FEKETE Ilona Dóra (2020): *Nemzetköziesedő tudomány – Felsőoktatásban dolgozó oktatók tudományos aktivitása*. CHERD-H, Debrecen, 198.

Debreceni Egyetem, Hallgatói statisztikák. <https://unideb.hu/hallgatoi-statisztikak> (Letöltés ideje: 2024. 10. 22.)

DUSA Ágnes Réka – DABNEY-FEKETE Ilona Dóra (2024): Nemzetközi hallgatók magyar kultúrához való viszonyulása egy kelet-magyarországi egyetemen. In PUSZTAI G. – ENGLER Á. – HRABÉCZY Anett – BENCZE Ádám (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban*. CHERD, Debrecen, 146–160.

DUSA Ágnes Réka (2021): *Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Közérdeklő, nyilvános adatok. <https://www.elte.hu/kozerdeku> (Letöltés ideje: 2024. 10. 22.)

FEKETE Károly (2018): A reformáció korának oktatástörténeti hatása Debrecenben. *Gerundium*, 9. évf. 1. sz. 161–166.

GAÁL Botond (2012): *Kis tanszékből nagy egyetem*. Hatvani István Teológiai Kutatóközpont DRHE, Debrecen

HRUBOS Ildikó (2022): Utak a globális felsőoktatási térség felé. *Educatio*, 31. évf. 4. sz. 597–599.

KNIGHT, Jane – DE WITT, Hans (2018): Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, Fall: *Internationalization and Transnational Developments*, 2–4.

KNIGHT, Jane (2008): An Internationalization Model: Meaning, Rationales, Approaches, and Strategies. In KNIGHT, Jane (2008): Higher Education in Turmoil – The Changing World of Internationalization. *Global Perspectives on Higher Education*, Sense Publishers, Rotterdam, 19–37.

KÓSA László (2003): Gyermekcsere és nyelvtanulás. In KÓSA László (2003): *Nemeselek, polgárok, parasztok*. Osiris Kiadó, Budapest, 45–53.

KOSZTRICZ Anna (2015): A Kulturális Kapcsolatok Intézete. *ArchívNet – XX. századi történeti források*. 15. évf. 4. sz. https://archivnet.hu/politika/a_kulturalis_kapcsolatok_intezete.html (Letöltés ideje: 2024. 10. 24.)

KOVÁCS Teofil (2008): *A német nyelv oktatása a Debreceni Református Kollégiumban (1769-1860)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

KOVÁCS Teofil (2009): Nyelvtanulás célnyelvi környezetben. A debreceni diákok iskolán kívüli némettanulási lehetőségei a 18. században. *Debreceni Szemle*, 17. évf. 2. sz. 187–199.

KOZMA Tamás (1997): Felzárkózási stratégiák – túlélési taktikák. In BUDA Mariann – KOZMA Tamás (szerk.): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Acta Paedagogica Debrecina XCVI*. KLTE, Debrecen

KŐMÍVES Péter Miklós (2020): A felsőoktatás nemzetköziesedésének történelmi vetületei, mint az innováció és a tudásáramlás történelmi példái. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 5. évf. 1. sz. 87–97.

LENGYEL Imre (1973): A svájci felvilágosodás és debreceni kapcsolatai. *Könyv és Könyvtár* 9. 211–251.

LISZKA József (2008): Két part között... A népi kultúra helye és szerepe Európa egyik ütközési zónájában. In FEDINEC Csilla (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyar-ságkutatásban*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest, 17–34.

M. CSÁSZÁR Zsuzsa – TEPERICS Károly – KÖVES Kitti (2021): Nemzetközi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban. *Modern Geográfia*, 16. évf. 2. sz. 67–86. <https://doi.org/10.15170/MG.2022.16.02.04>.

MAKKAI László (1988): Debrecen iskolájából ország iskolája (1660-1703). In BARCZA J. (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Budapest, Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest, 43–65.

MANN Miklós (2003): A modern polgári oktatási rendszer kiépülése és ellentmondásai. *Iskolakultúra*, 13. évf. 6–7. sz. 59–62.

MARINONI, Giorgio – EGRON-POLAK, Eva – GREEN, Madeleine (2019): A changing view of the benefits of HE internationalisation. University World News, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190128144240325> (Letöltés ideje: 2024. 11. 12.)

MORLEY, Louise – ALEXIADOU, Nafsika – GARAZ, Stela – GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José – TABA, Marius (2018): Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 76. évf. 537–554.

Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben. Vezetői összefoglaló (2018): Tempus Közalapítvány, Budapest

OECD (2020): International student mobility. *Education at a Glance 2024*. <https://www.oecd.org/en/data/indicators/international-student-mobility.html> (Letöltés ideje: 2024. 10. 12.)

OECD (2023): *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

PAP Lázár (2024): A gályarabok története nem pusztán a szenvedésről szól. *Magyarországi Református Egyház*. <https://reformatus.hu/egyhazunk/hirek/a-galyarabok-tortenete-nem-pusztan-a-szenvedesrol-szol/> (Letöltés ideje: 2024. 12. 10.)

Semmelweis Egyetem, Oktatásigazgatási Hivatal, Statisztikák. <https://semmelweis.hu/oktatasisgazgatas/statisztikak/> (Letöltés ideje: 2024. 10. 22.)

SIEKIERSKI, Paulette – LIMA, Manolita Correia – BORINI, Felipe Mendes (2018): International Mobility of Academics: Brain Drain and Brain Gain. *European Management Review*, 15. évf. 3. sz. 329–339.

Stipendium Hungaricum. <http://stipendiumhungaricum.hu/about/> (Letöltés ideje: 2024. 10. 12.)

SZABADI I. (szerk.) (2013): *Intézménytörténeti források a Debreceni Református Kollégium Levéltárában I. (IV. Diáknévsor 1588-1792)*. https://library.hungaricana.hu/hu/view/ReformatusJegyzokonyvek_Egyhazkerulet_Tiszantuli_SK_004/?query=valesius&pg=366&layout=s (Letöltés ideje: 2024. 09. 20.)

SZÖGI László (2005): A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio*, 14. évf. 2. sz. 244-266.

TEPERICS Károly (2017): Tanulmányi célú nemzetközi migráció jelensége, jelentősége Debrecenben. *Debreceni Szemle*, 25. évf. 1. sz. 82–102.

TÓTH Béla (1988): A kollégium története a XVIII. században. In BARCZA József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest, 66–150.

ZOLFAGHARI, Akbar – SABRAN, Mohammas Shatar – ZOLFAGHARI, Ali (2009): Internationalization of Higher Education: Challenges, Strategies and Programs. *US-China Education Review*, 6. évf. 5. sz. 1–9.

FENYŐ IMRE:**A Debreceni Iskola egy regionális kapcsolati hálózatának működése**

A Debreceni Iskola kutatás két fordulójának vizsgálatai, amelyeket kutatócsoportunk Brezsnay László vezetésével végzett el, igen mély és részletes ismeretekkel gazdagítottak bennünket a debreceni egyetem Pedagógia Tanszékének és Tanárképző Intézetének munkájával, valamint a gyakorlógimnázium működésével kapcsolatban. Ezeknek a kutatásoknak egyik tanulsága volt az a felismerés, hogy milyen személyi kapcsolatok teszik hatékonyá a szervezetiileg egymáshoz közvetlenül nem kapcsolódó intézmények működését. Ezek a kapcsolatok gyakran személyi átfedésekben ragadhatók meg, még gyakrabban mester-tanítványi viszonyokkal írhatók le. Kutatásunk harmadik – tervezett¹ és sajnos pusztán tervként megmaradt – fázisa éppen ennek a kapcsolati hálózatnak a feltárására irányult volna. Az első két szakaszban kirajzolódó tapasztalataink ugyanis azt mutatták, az egyetem szellemi kisugárzása a neveléstudomány (a gyakorlati pedagógia, a pedagógusképzés) kelet-magyarországi intézményrendszerének alakulásában jól megragadható. Az új és újjáformálódó pedagógusképző intézetek a debreceni egyetemen végzett szakemberek sorából építkeztek, akik tovább vitték az egyetem éthoszá, ápolták hagyományaikat és kapcsolataikat, bővítették a működő hálózatokat.

A hálózati szemlélet valójában már az egyetem (vagy éppen a Pedagógia Tanszék) megalapításának leírásában és megértésében is eredményesen alkalmazható, amennyiben a professzorok első generációi a református értelmiség jól körülírható köréből érkeztek az egyetemre. De ugyanennyire eredményesnek ígérkezett a pedagógiaprofesszorok tanítványi körének feltérképezése is, a pedagógusképzésben kiteljesedő karrierutak összekapcsolt elemzésével. Ezek az elemzések a régió pedagógusképző intézeteiben meghatározó szerepet játszó személyek életútját vizsgálva tárták volna fel a pedagógusképzés intézménytörténetének egy érdekes szeletét. Bár bizonyos elemeket kutatási eredményeink alapján be tudunk mutatni, sajnos a teljes képpel adósak maradtunk.

¹ Utalhatunk a K 104646 nyilvántartási számú, „*A pedagógusképzés regionális expanziója az észak-kelet-magyarországi térségben 1925-1975*” című pályázatunk anyagára.

Pedig a kutatási ötlet igazán ígéretesnek tűnt, lehetőségek sorával kecsegtetett. Nem ismeretlenek a professzorok személye körül szerveződő hallgatói- és munkaközösségek, a Tanárképző Intézet és a gyakorlógimnázium köre, a Társaslélektani Intézet köre, a Karácsony-féle Exodus Kör, az Új Szántás köre és így tovább. Jelen írásban a közösség egyik lazábban szerveződő külső körére szeretnénk ráirányítani a figyelmet, ahol a munkatársak fiatalabb generációja kezdte keresni azokat a fórumokat és megszólalási formákat, melyek számukra a nyilvánossággal való kapcsolat lehetőségét megteremthették.

Ennek a fórumkeresésnek egyik kísérleteként kívánjuk bemutatni a *Debreceni Könyvek* című sorozatot, mely a szó szoros értelmében magánvállalkozásként jött létre: a résztvevők hivatalos források híján saját jövedelmüket is befektették köteteik megjelenésébe. A kezdeményezés Kiss Árpád mellett Barra György és Kovács Máté volt. Bennük támadt fel az igény arra, hogy neveléstudományi dolgozatok számára megjelenési fórumot teremtsenek, kiadva az általuk ismert körben született könyv terjedelmű kéziratokat. Hármójuk egymásra találása nem véletlen, a Debreceni Iskola szűkebb köréhez tartoznak, ide köti őket karrierjük, mely a gyakorlógimnáziumban indult, majd a Tanárképző Intézeten keresztül vezetett az egyetemi oktatói státuszig, a kutatóvá válásig, a habilitációig, az oktatáspolitikai véleményformálásig.

A három kezdeményező valóban egyéni kockázatot vállalt, a könyvkiadás finanszírozására közös csekkszámát nyitottak, és igyekeztek előteremteni a szükséges pénzeszeget. Saját forrásaik mellett természetesen külső támogatókat is kerestek, mindenekelőtt Debrecen város tanácsának adományaira számíthattak, emellett időnként az egyetem és más források támogatták a finanszírozást. Ez a szervezeti forma nagyfokú szabadságot adott a válogatás és szerkesztés tekintetében a szervezőknek. Elsősorban a saját műveiket jelentették meg, de emellett olyan köteteket is kiadtak, melynek szerkesztésében csakis egyéni preferenciáik érvényesültek, nem torzította azt semmiféle hivatalos elvárás vagy kényszer. Ezért véljük úgy, hogy a könyvsorozat jó támpontként szolgálhat ahhoz, hogy megismerjük, milyen lazábban szerveződő kapcsolati rendszer vette körül a Debreceni Iskolához tartozó fiatal generációt.

A sorozatban 1946-ig öt kötet jelent meg,² ezek közül az első Kiss Árpád könyve volt, mely 1943-ban *Mai magyar nevelés címmel* jelent meg. A sorozat kötetei között talán ez a legszélesebb körben ismert, de egyáltalán nem az általa képviselt szakmai értékek miatt.

² Kiss Árpád: *Mai magyar nevelés* (1943); Barra György: *A mennyiségtan tanítása* (1943); Kiss Árpád – Kovács Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* (1944); Szondy György: *Az ismeretlen birodalom* (1944); Kiss Árpád: *Az emberi felszabadulás útja* (1946).

Összefoglaló áttekintésében Sáska Géza sommás ítéletet mond róla,³ mely szerint a kötet jól illeszkedik a háború előtti és alatti nemzetnevelési gondolkodásmódhoz, mind helyzetértékelését, mind hivatkozásait illetően. A kötet tartalmának ismeretében nem is vállalkoznánk arra, hogy ezzel vitatkozzunk.

Második kötetként Barra György könyve, *A mennyiség tanítása* jelent meg 1943-ban. Barra a kötetben a matematikatanítás módszertani kérdéseit tárgyalta, de kifejezetten törekedett arra, hogy állításait általános pedagógiai kontextusban alapozza meg. Ezt a megközelítést tükrözi a könyv szerkezeti felosztása is, mely kiindulópontul a lélek és értelem fejlődésével kapcsolatos megállapítások tárgyalását választja, és ezután tér rá a matematika sajátos nevelő- és művelő erejére. Csak ezek után az általános pedagógiai áttekintések után kezd a matematikatanítás szűken értelmezett módszertani elveivel foglalkozni, melyek közül az első a tananyag elrendezése, a tanmenetkészítés, majd ezt követik az ismeretközlés problémái. A könyv második nagy része a *Részletes módszertan* címet viseli, és sorra veszi a matematikatanítás tananyagát: részletesen kitér a gimnáziumi első osztályok népiskolai tudásban megalapozott anyagára, és a matematikai alapvetésnek nevezett osztályoktól (III-V) elér az elemi matematika továbbépítését szolgáló osztályok tartalmáig (VI-VIII.). Az utolsó fejezetek a matematika ágai szerint tagolódnak: aritmetika, algebra, analízis és geometria.

A kötet keltett némi szakmai visszhangot a kortárs olvasók körében: Tettamanti Béla ismertetésében⁴ a gimnáziumi matematikatanítás nélkülözhetetlen eszközének nevezi, dicséri a szerző alapos felkészültségét, gyakorlati tapasztalatát. Tettamanti külön kiemeli Barra pedagógiai tájékozottságát, dicsérve a kötet gazdag utaláskészletét.

Jelen írásunk megközelítése szempontjából különösen érdekes a sorozat harmadik kötete, mely Kiss Árpád és Kovács Máté szerkesztésében jelent meg *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* címmel (1944), és amely kötet széles szerzői köre alkalmas arra, hogy felrajzoljon egy olyan kapcsolati hálózatot, melyre ez a kör – ilyen vagy olyan értelemben – figyelt, akiknek tudományos eredményeire tekintettel volt.

Sáska értelmezése szerint⁵ ez a kötet is követi a korábbi mintát, de véleményünk szerint ebben az esetben jóval árnyaltabb a kép, mint a sorozat első kötete esetében volt. Már előljáróban el kell ismernünk, hogy bizonyos esetekben a szövegek politikai irányult-

³ Sáska 2008, 177.

⁴ Tettamanti 1944, 29–30.

⁵ Sáska 2008, 177.

sága valóban fajsúlyosabb a tartalmi elemeknél, illetve bizonyos esetekben maga a tartalom sem igazán nevezhető színvonalasnak, de számunkra a kötet összeállításának szerkesztői döntései igen érdekes adalékkal járulnak hozzá a Debreceni Iskola tudományos hálózatépítői erőfeszítéseinek megismeréséhez és megértéséhez.

A kötet előszavában a szerkesztők a téma tágasságával magyarázzák a szerzők körének szélességét.⁶ A sokszínűség ellenére határozottan megfogalmazhatónak tartják a vállalkozás célját: a válságérzetet kívánják szellemi tekintetben csillapítani az önvizsgálat segítségével, nyilatkozatuk szerint erőfeszítésük célja egyszerre a zavar eloszlatása és a megújulás. A kötet szerkesztésével kapcsolatban is megosztanak információkat az olvasókkal: a válogatásban a debreceni Nyári Egyetemen 1936 óta elhangzott előadások anyagaira támaszkodtak – legalábbis nagyjából, mint majd meglátjuk. Ez nem is csoda, hiszen az 1943-as átszervezésig (és tulajdonképpen a Nyári Egyetem átmeneti megszűntéig) Kovács Máté a Nyári Egyetem főtitkáráként dolgozott, helyettese pedig Kiss Árpád volt. Egyszerűen hozzáférhettek tehát a témájuk szempontjából fontos előadásokhoz, és kapcsolatban álltak a szóba jöhető szerzőkkel, illetve már az előadók felkérésében is fontos szerepet játszottak.

A következőkben sorra vesszük a kötetben szereplő szövegeket és szerzőket, röviden ismertetve az íráskor tartalmát, hogy tájékozódhassunk a szerkesztők által felépített kapcsolati körökről: kikre számíthattak, és kik fogadták el az (előadói, illetve szerzői) együttműködésre irányuló invitálást.

Balogh Béla⁷: A magyarságkutatás antropológiai eredményei

Balogh a kötet első írásában a *rasszantropológia* megközelítését kívánja alkalmazni, megközelítése mindenesetre a tudományosság hangsúlyozásával kezdődik, és kifejezett szándéka szerint igyekszik elhatárolódni az érzelmi alapú (értsd: politikai) megközelítéstől. Aktívan kutató antropológusként a magyar leletek megkülönböztető jegyei-

⁶ 12 szerző osztozik a kötet 223 oldalnyi terjedelmén.

⁷ Balogh Béla antropológus, muzeológus (1890–1947). A budapesti tudományegyetemen szerzett bölcsészdoktori oklevelet (1911), majd természetrajz–földrajz szakos tanári oklevelet (1918). Az antropológia tárgykörben 1934-ben Debrecenben szerzett magántanári képesítést. Szolnokon középiskolai tanárként dolgozott (1918–1941), egyúttal a debreceni tankerület természetrajzi tanulmányi felügyelője volt (1937–1941), illetve a debreceni Tanárképző Intézet tanára (1941–1947). A debreceni egyetemen az antropológia előadója (1937–1947), címzetes rendkívüli tanára (1947).

nek azonosíthatósága a központi kérdése. Lelkiismeretesen bemutatja elődeit, a korábbi – elsősorban etnográfiai megközelítésű – vizsgálatok eredményeit. Herman Ottó, Vámbéry Ármin, Pulszky Ferenc kutatásait ismerteti, akik azonban szerinte nem találtak elkülönítő jegyeket a magyarság testalkatára, arcvonásainak sajátosságaira nézve. Az antropológiai magyarságtudomány Balogh szerint már meghaladta az etnográfusok eredményeit, két legfontosabb példája Bartucz Lajos és Méhely Lajos, akik honfoglalás kori sírok feltárásával foglalkoznak. Ezeknek a kutatásoknak alapján látja Balogh lehetségesnek a magyarságra jellemző fajta-típusok behatárolását. Az elemzés a huszadik század közepének elfogadott elemeit vonultatja fel, saját tudományos közegében érvényesnek tűnő megállapításokat tesz, de a végére eljut a magyarság múltjától annak jövőjét érintő kérdésekig, sőt saját korábbi elhatárolását megsértve felveti az eugenika kérdését is.

Boda István⁸: A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei

Boda István Mitrovics Gyula professzori időszakában alakított ki szoros kapcsolatot Debrecennel, majd pályázott is Mitrovics katedrájára annak nyugállományba vonulása után. Mitrovics elismerte a pszichológiai munkásságát és bízott benne, hogy ő lehet az utódja, ám a bölcsészeti kar végül nem őt, hanem Karácsony Sándort nevezte ki Mitrovics utódául az egyetemen. A kapcsolat mégis megmaradt, így Boda a Nyári Egyetem előadójaként is több ízben szerepelhetett. A kötetben szereplő írása tudományos kutatás területéről érkező pszichológustól kissé váratlanul nagyívű képpel indul, amennyiben a magyarság lelki sajátosságait a magyarság környezeti feltételeinek megragadásából igyekszik megérteni. A magyar

⁸ Boda István (1894–1979) tanár, pszichológus. Felsőfokú tanulmányokat a budapesti egyetemen folytatott, magyar-francia szakos középiskolai tanári képesítést szerzett 1917-ben. Bölcsészdoktorrá avatták 1923-ban. 1917–1920-ig Fiumében, 1921–1939-ig a budapesti Kereskedelmi Akadémián tanított. Közben magántanári képesítést szerzett a szegedi egyetemen neveléslélektan tárgykörből, majd 1935-ben értelmiség-lélektan tárgykörből. Mint a szegedi egyetem magántanára előadást hirdetett 1933–1937 között hat féléven keresztül az értelmiségvizsgálat és a személyiségfejlesztés gyakorlati pszichológiai kérdéseiről. A Műszaki Egyetem Közgazdasági Karán is tartott pszichológiai kurzusokat. 1939. szeptember 13-án címzetes nyilvános rendkívüli tanári címmel ismerték el a munkásságát. 1939–1944-ig a kassai főiskolán oktatott mint magyar-francia szakos tanár és vezette a lélektani laboratóriumot, majd az 1944–45-ös tanévben segített ellátni a kolozsvári Neveléstudományi Intézet pedagógiai-lélektani oktatási feladatait. 1945–1950-ig a budapesti Kereskedelmi Főiskolán oktatott. 1950-ben nyugdíjazták.

föld, mint mondja, közmegegyezés szerint természeti javakkal Istentől bőven megáldott hely. Épp ilyennek mondja Boda a magyarság „*belső talaját*” is: a magyar lélek is termékeny, csak ez nehezen tör a felszínre. A feladat, amelyet a pszichológus megállapít, nem kevesebb, mint megszüntetése azoknak az akadályoknak, amelyek útjában állnak a magyar értékek beteljesülésének. Két elvét rögzíti a megoldásnak: egyrészt szerinte önismeretre (ehhez az önvizsgálat képességére) van szükség, másrészt ezt neveléssel látja elérhetőnek: „*Láttassuk meg vele tragikumai valódi, benső forrásait; gyöngeségeit, tévedéseit, gátoltságait. Mutassuk meg, hogy a felszabadulás lehetőségét önmagában hordja.*”⁹

Boda nyelvhasználata az egész szövegben sajátos: az általános alanyt egyes szám harmadik személyben használja szövegében, megnevezése *a magyar*, őt kell nevelni, az ő belső erőit kell felszabadítani, mintha valóban terápiával hozzáférhető egyénről beszélne. Értelmezésében a szóba jöhető terápia sem kulturális természetű (nem elég szerinte a kultúrfölény hangoztatása), hanem valódi önismereten alapuló fejlődés. Hogyan kell elképzelnünk Boda szerint a népi lélek (ön)megismerését? Hétpontos programot rajzol fel írásában, melynek első lépése (1) a lelki alapformák természeti megalapozottságának vizsgálata (a vérségi, fajtátípusra jellemző ismeretek, tehát tulajdonképpen az antropológia); (2) a földrajzi, természeti, szellemi együttélésből fakadó meghatározó elemek (tájkulturális vagy sorsközösségi elemek); (3) az elkülöníthető társadalmi rétegek jellemző lelki alapformái általánosan és specifikusan (például van-e sajátos lelkisége a magyar parasztnak, magyar dzsentrinek, magyar arisztokratának); (4) a foglalkozási ágak szerinti lelki alapformák elkülönítése (van-e sajátos lelkisége a magyar bírónak, a magyar költőnek, a magyar tudósnek, a magyar iparosnak); (5) jellemzőek-e a magyar emberre a pszichológia tudományos kutatása által feltárt személyiségtípusok (vannak-e speciális magyar variációk); (6) azonosíthatók-e a magyar lélekre jellemző sajátos domináns lelki jegyek (például a fősvénység/pazarlás viszonylatában azonosítható-e, miben más a magyar fősvény).

Boda lelkiismeretesen sorra veszi a felvázolt szempontokat, és igyekszik megválaszolni a feltett kérdéseket. Az antropológiai meghatározottság kiindulópontja az, hogy „*általában ismeretes, hogy a magyarság általános lelki képét — amelyik szembevetően egységes — legelsősorban a keleteuropid és a turanid-alföldi fajtátípus jellegzetességei határozzák meg, és pedig sajátos egymásrahatásban*”.¹⁰ Boda szerint ebben van a kulcs: a magyarság

⁹ Boda 1944, 22.

¹⁰ Boda 1944, 25.

lényege a kettős meghatározottság, a lelkében folyamatosan meglévő feszültség, az ebből fakadó szélsőségekre való hajlam. Annyira fontosnak tartja ezt a meghatározottságot, hogy kifejezi, még a tartós földrajzi együttélés, az akár ezeréves sorsközösség sem írhatja felül. A harmadik ponttal nagyvonalúan bánik, amikor azt állítja, nincs szükség részletezésre. De azután sajnos mégis részletezi, és ezt a szempontot már bizony áthatja az antiszemitizmus, ami a következő pontban még inkább teret kap, amikor az egyes foglalkozások lelki alapformáit igyekszik azonosítani. Sajátos módon elismeri megállapításai megalapozatlanságát: „*Bizonyára valamennyire más beállítódás- és magatartásformákat állapíthatnánk meg — ha exaktabb szemlélyiségvizsgálatokkal már e területen is rendelkeznénk*”¹¹, ez azonban nem akadályozza meg, hogy saját tapasztalatai alapján éles különbséget határozzon meg „*az ügyvédi és bírói beállítódásformák bizonyos különbségeiről a magyar és a zsidó származású ügyvédekénél és bírácánál*.”¹² A lélektani típusokkal kapcsolatban azt állapítja meg, hogy *a magyart* nem jellemzik tiszta típusok, és a lelki jegyek dominanciájával kapcsolatban is csupán annyit tudunk meg, ezt is érdemes lenne vizsgálni, mert nem áll rendelkezésre elegendő tudományos adat, hogy megalapozott megállapításokat fogalmazhassunk meg. Ezen a kevésbé biztosnak tűnő alapon kellene tehát Boda szerint a magyar önismeretnek felépülnie, és ez lehetne a sikeres magyar kibontakozás feltétele is.

Kiss Árpád¹³: Nevelés magyarul Európában

„*Kiss Árpád (...) Karácsonynál habilitált. Debreceni munkásságán pedig valóban látható Karácsony Sándor hatása is*” – állapítja meg Kozma Tamás Kiss Árpád debreceni éveit értékelve.¹⁴

¹¹ Boda 1944, 29.

¹² Boda 1944, 29.

¹³ Kiss Árpád (1907–1979) neveléstudós, egyetemi oktató, közoktatás-politikus. 1932-ben diplomázott a Pázmány Péter Tudományegyetemen, majd gimnáziumi tanár Balassagyarmaton (1932–1939). 1939–1944 között a debreceni gyakorlógimnáziumban oktatott. 1945–1948 között az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója. 1935-ben doktorált francia filológiából, 1946-ban habilitált. 1948–1949 között az Országos Neveléstudományi Intézet Didaktikai Osztályának igazgatója, 1949–1951 között a Budapesti Tanítóképző Intézet nyilvános rendes tanára. 1951–1953 között Kistarcsára internálták. 1953–1956 között általános iskolai és tanítóképző-intézeti tanár, 1956–1960 között a Pedagógiai Tudományos Intézet tudományos munkatársa, 1960–1962 között tudományos főmunkatársa. 1962–1976 között az Országos Pedagógiai Intézet Didaktika Tanszékének főiskolai tanára és a Didaktikai Osztály vezetője.

¹⁴ Kozma 2007, 405.

Igen, egyetértünk Kozma Tamással: nagyon jól látható Karácsony hatása ebben az írásában is. Sőt az alaphelyzet ismertetésében mintha maga Karácsony szólalna meg, amikor Kiss Árpád megállapítja: nevelési rendszerünk nagy problémája az, hogy idegen minták másolásának eredményeként jött létre. De nemcsak megállapításaiban, hanem nyelvhasználatában, hangjában is Karácsony-epigonként szólal meg itt Kiss, amikor úgy folytatja elemzését, hogy leszögezi: úttévesztést jelez a középfokú iskolák humanisztikus jellege, úttévesztést a nemzetnevelési szempontok elhanyagolása, úttévesztést a magyar lélektől idegen tartalmak iskolai kiválogatása. A közelmúlt oktatáspolitikáját is kritikával illeti Kiss Árpád, amikor kiemeli, hogy elhibázott volt a Trianon utáni nevelési törekvések sora, mert elfogadta azt, hogy nemzetiségi kisebbségek nélküli állammal kell számolni a tervezéskor. De elhibázott volt a külföldi intézkedések átvételének sora is, mert vagy utánzásához, vagy pusztá ellenálláshoz vezetett. Ezt orvosolhatná szerinte, illetve végső soron a legtöbb hibát kompenzálhatná a magyarság problémává tétele, tudományos vizsgálata. A szépirodalom ebben Kiss szerint elől jár, de éppen Debrecen és éppen a pedagógia tudománya is példát mutat, és ezt Karácsony Sándor szavainak idézésével támasztja alá, akit „*a magyar nevelés példával buzdító apostolának*”¹⁵ nevez.

A helyzet megoldásával kapcsolatos megfontolások ezek után Kiss szerint a következők: sikerül-e a népi rétegeknek (a magyarság értékeinek megőrzőinek) megerősödni, gyarapodni? Hogyan egyeztethető össze ez a megerősödés az idegen nyelvű állampolgárok jogainak elismerésével, megvédésével? Végül: hogyan lehet az Európában elterjedt faji alapú nacionalista felfogást a többnemzetiségű államok létével összeegyeztetni? Az első két kérdés kifejezetten Karácsony szellemi hatását tükrözi, de a harmadikkal Kiss kitör ebből a körből, azonban eléggé szerencsétlenül olyan irányban haladja meg Karácsony elemzési mezejét, ami a Sáska által problematizált források és érvelés felé hajlítja el elemzését (és amely lépés megtételére Karácsonynál sehol nem találhatnánk példát).

Karácsony Sándor: Magyar nevelés

Karácsony írása több szempontból is érdekes. Nyilván nem maradhatott ki a kötetből a pedagógiaprofesszor írása, aki a szerkesztők – különösen Kiss Árpád – életére jelentős hatással volt. Másrészt jelen szempontunk szerint Karácsony írása

¹⁵ Kiss 1944, 52.

azért is érdekes, mert annak is példája, hogy a kötetben nem csupán a Nyári Egyetem eredeti előadásai kaphattak helyet. Karácsony írása ugyanis az 1943-as szárszói találkozót lezáró¹⁶ előadás szerkesztett anyaga. A szöveg hiányzik az 1943 év végén megjelent *Szárszó* című kötetből, részben azért, mert csak részleges és megromlott minőségű gyorsírással jegyzetek őrizték az előadás gondolatait és a szerző maga egy ideig betegsége miatt nem tudta gondozni a szöveget, részben talán más okok miatt is.¹⁷ Végül Püski Sándor a *Magyar Élet* kiadásában 1944 tavaszán tudja megjeleníteni az előadást önálló füzetként. Karácsonytól azután nem idegen módon a szöveg önálló utat jár be, hiszen megjelenik 1944 májusában az Exodus kiadónál megjelenő *A magyarok kincse* című kötet zárófejezeteként, majd még több helyen és több alkalommal,¹⁸ így a *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* című kötetben is. Az kétséges, hogy a szöveg valóban elhangzott volna a debreceni Nyári Egyetemen, ugyanis a háborús években 1943 augusztusában rendeztek utoljára kurzusokat itt, és a szárszói beszéd szerzői változata ekkorra még aligha készült el.¹⁹ Az 1944-es nyári egyetemi tanfolyamot ugyan elkezdték szervezni, de a háborús helyzet miatt ennek megrendezésére már nem kerülhetett sor, ekkor nem hangozhatott el Karácsony szövege. A Nyári Egyetem újraindítását előkészítő szervezőmunkára pedig majd csak 1947-ben, három évvel a Kiss Árpád és Kovács Máté által szerkesztett kötet megjelenése után került sor. Valószínű tehát, hogy a szerkesztők a témába vágó írást kérték Karácsonytól, aki tőle nem idegen módon újrahasznosított szöveget jelentetett meg a debreceni kötetben. Résztvétele mindenesetre jelzi, hogy elfogadta és méltányolta Kiss és Kovács kérését, amikor projektjüket írásával támogatta. A bizalom jeleként értelmezzük azt is, hogy Karácsony valószínűleg nem ismerte a kötet szerzőinek tervezett névsorát, illetve az írások tartalmát, amikor

¹⁶ Pontosabban a szöveg első öt fejezetének szövege az augusztus 26-án elhangzott gondolatokat foglalja össze, az utolsó kettő pedig az augusztus 28-i második részt, ugyanis Karácsony a szervezők kérésére két részletben beszélt: mivel előadása túlságosan is a késő estébe nyúlt, és félbeszakítani kényszerült az eredeti időpontban, és a konferencia végén, annak mintegy befejező aktusaként kapott lehetőséget gondolatmenete lezárására.

¹⁷ Medvigy Endre sejteti munkájában, hogy voltak olyan erők, amelyek ellenérdekeltek voltak Karácsony írásának a szárszói kötetbe kerülésével kapcsolatosan (Medvigy 2018).

¹⁸ Karácsonytól már függetlenül megjelenik a későbbiekben, például a *Confessio* hasábjain (1985-ös évfolyam, Kontra György kísérelő írásával), illetve *Lélek és nevelés* cím alatt (1995-ben, Fábíán Gyula előszavával).

¹⁹ Karácsony tartott ugyan előadást ebben az évben, de annak címe a források szerint: *Európai minták a magyar lélek nevelésében* volt, tartalma aligha eshetett egybe a kötetben megjelent írással (Hankiss 1943, 21).

igent mondott a felkérésre, így kerülhetett Bodával egy sorba a neve, és így kerülhetett írása Kiss Árpád őt sajátos kérdésfeltevéssel meghaladni kívánt írása mellé.

Miképpen vélekedik Karácsony a nevelés magyarságáról? Szokásának megfelelően elemzése anekdotikusan indul, saját egyetemi pedagógiai tanulmányait kritizálja: az biztosan nem volt magyar, mert nem arról szólt, ahogyan őt addig nevelték (pedig az bizonyosan magyar nevelés volt). Végül arra a belátásra jut Karácsony, hogy a pedagógiával a kiindulópont a probléma: hibás az az alapfeltevés, hogy az idősebb magától értetődő módon tökéletesebb. Probléma továbbá, hogy az iskolai magaskultúra elszigetelt, nem szerves része az életnek. Ebből következik, hogy a feladat az, hogy a nevelést modernné, magyarrá, hatékonyra kell tenni.

Karácsony elemzése szerint a nevelés modernitását a másik ember (a gyerek, a növendék) autonómiájának elismerése teremti meg. Az autonómia ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy elismerjük: a növendék érzelmi, értelmi, akarat világa nem hozzáférhető közvetlenül. Karácsony rendszerének álláspontja szerint csak a társaslelki kategóriákban való gondolkodás teszi őket közvetett módon elérhetővé, csak a jogi, művészeti, tudományos, társadalmi, vallásos nevelés lehetséges valójában. Magyarrá attól válik a pedagógia, hogy a modernné váló nevelés a megértést fogja keresni, ez a magyar pedagógia esetében a magyar nyelv és a magyar gondolkodás (logikájában transzcendens, tételeiben mellérendelő) természetének megértésével, elfogadásával jár együtt. Hatékony módon ez a rendszer úgy működhet, ha a nevelő papi lelkesültséggel közelít a gyermeki kíváncsisághoz, a nevelés nem értelmiségi feladat, hanem a *szöfokrácia* kihívása, s a két generáció egymásra találása lesz a keresztyén nevelés, a keresztyén és nemzeti Magyarország kulcsa – zárja gondolatmenetét Karácsony.

Bárczi Géza:²⁰ Nyelvünk magyarsága

Bárczi 1941-től volt a Debreceni Egyetemen a Magyar és Finnugor Nyelvészeti Tanszék egyetemi tanára, posztját Csűry Bálint halála után meghívás útján nyerte

²⁰ Bárczi Géza (1894–1975) Kossuth-díjas magyar nyelvész, eszperantista, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. A Budapesti Tudományegyetem magyar–latin–görög, majd francia szakán tanult, az Eötvös Collegium tagja volt. Budapesten középiskolai tanár (1921–1941), a szegedi egyetemen habilitál (1932), itt tart órákat az egyetem Francia Filológiai Intézetében 1941-ig. 1941-től a Debreceni Egyetemen a Magyar és Finnugor Nyelvészeti Tanszék egyetemi tanára, majd 1952-től a budapesti egyetem II. sz. Magyar Nyelvtudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára 1971-es nyugállományba kerüléséig.

el. A középiskolai nyelvtanoktatás kérdéseinek tekintetében feltűnő járatosságot mutatott egész aktív pályafutása alatt. Az egyetem pedagógiai iskolájával több ízben hivatalos formában is kapcsolatba került, bírálóként számítottak rá a nyelvtanítással kapcsolatos doktori értekezések elbírálásánál. Első ilyen közreműködésére még Mitrovics Gyula professzorságának idején került sor, amikor 1941-ben részt vett Nagy József *Középiskoláink a magyar nyelvvédelem szolgálatában* című doktori értekezésének bírálati munkájában. Másodszor már Karácsony Sándorral működött együtt 1944-ben Komlóssy Sándor *A középiskolai anyanyelvi nevelés egyetemi vonatkozásai* című értekezésének bírálójaként.

Bárczy annak megállapításával kezdi írását, hogy a magyar középiskolában mostoha helyzetben van a magyar nyelv tanítása. Kevés órában, nem megfelelő mélységben tanítják, ennek eredménye lesz végső soron az is, hogy az értelmiség nyelvismerete is felszínes Magyarországon. A középiskolai tananyag és tanterv részletes ismerete alapján fogalmazza meg kritikáját, mert mint mondja: a felületes nyelvismeret nem zárja ki, hogy a „*délibábos nyelvészkedés*” divatja széles körben terjedjen. A kulcs a „*nyelvtani nevelés*”, ennek középpontjában pedig a nyelvtörténeti ismeretek tanításának kellene állnia – zárja gondolatmenetét Bárczi.

Kovács Máté:²¹ Magyarságismeret és irodalmi nevelés

Kovács Máté a gyakorlógimnázium körén keresztül kapcsolódott a Debreceni Iskolához. Egyike volt azoknak, akik már a Fazekasban gyakorló tanárjelöltekkel

²¹ Kovács Máté (1906–1972) könyvtáros, művelődéspolitikus, egyetemi tanár. A debreceni Fazekas Mihály Főreáliskolában tanult, majd a Tisza István Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán magyar-francia szakon tanult. Hankiss János professzor ajánlásával több alkalommal (1927–28-ban, 1929–30-ban) részesült franciaországi ösztöndíjban. A tanári diploma megszerzése után, 1931 szeptemberétől a nyíregyházi Evangélikus Reál-gimnáziumban dolgozott. A Nyári Egyetem szervező titkára, tagja a Csokonai Körnek és az Ady Társaságnak. 1935-től a debreceni Fazekas Mihály Főreáliskola tanára, 1938-tól a Debreceni Egyetem Gyakorló Gimnáziumában tanít, mellette nyelvi lektorként és tanársegédként a Francia Intézet munkatársa. 1943-ban a debreceni Tankerületi Főigazgatósághoz került, majd az Országos Köznevelési Tanács munkatársa lett Budapesten. 1944 után a Nemzeti Parasztpárt országgyűlési képviselője, a Keresztury Dezső által vezetett Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium pedagógiai, illetve elnöki főosztályának vezetője, később államtitkára. 1949-től 1956-ig a Debreceni Egyetemi Könyvtár igazgatója. 1956-tól az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtártudományi Tanszékének vezetője.

foglalkoztak és akiket munkájuk megismerése után Jausz Béla igazgató „átcsábított” a frissen alakuló gyakorlógimnáziumba.²²

Írásában Kovács általános megközelítéssel indít: a magyar művészet formaadó jellegét keresi. Mint megállapítja, a magyar művészeti alkotásokat a lényegre törekvés, az egyszerű és világos elrendezés, az áttekinthető szerkesztés jellemzi. Találhatunk ugyan kedveltebb műfajokat, de valójában a magyar művészetet a tartalom határozza meg. És Kovács azt is meg tudja állapítani, hogy a magyar sorsélmény az a tartalmi elem, ami számtalan változatos formában, de mégis mindig felismerhetően központi eleme a magyar művészetnek. Ez a tartalmi súly időnként sematikussá teszi az eredményt: az alkotások jó részében egyoldalú magyar nemzetkép jelenik meg, aminek elfogadása konzerválná az irodalmi nevelés korszerűtlenségét. A legfontosabb feladat tehát a korszerű nemzetnevelés előtt a nemzeti jegyek tudatosítására irányuló nevelői tevékenység elősegítése, az irodalom válogatott eszközeivel is – zárja sorait Kovács Máté.

Mendöl Tibor:²³ A magyar tájak sajátos jellege

Mendöl Tibor mindössze huszonkét éves volt, amikor a debreceni egyetem Földrajzi Intézetébe került, a Milleker Rezső vezette intézet tanársegédjeként. Debreceni évei igen aktívak és publikációkban gazdagok voltak, de a Nyári Egyetem munkájába is be tudott kapcsolódni már 1934-től, sőt annak munkájában előadóként később, már budapesti professzorként is részt vett 1943-ig. A szerkesztők így nem voltak nehéz helyzetben, hogy a témához illeszkedő előadást találjanak munkásságában.

A kötetben szereplő írását a geográfus figyelmeztető szavaival kezdi Mendöl – a földrajz nem a természeti tájak tudománya csupán, a környezet nem független a társadalomtól, a tájat formálja az ember. A magyar táj a magyar ember tevékenységének eredménye: magyar az a táj, melyet más nép tevékenysége nem formált, azaz a magyar állam területe (a Kárpát-medence, Magyarország). A magyar tájátalakítás a honfoglalással vette kezdetét, az itt talált erdős sztyeppe az erdőirtásnak,

²² Fenyő 2009

²³ Mendöl Tibor (1905–1966) földrajztudós, geográfus, egyetemi tanár, MTA-tag. A budapesti tudományegyetemen tanult, az Eötvös Collegium tagja volt. 1927-től a debreceni egyetem tanársegédje, 1940-től a Budapesti Tudományegyetem Emberföldrajzi Tanszékének tanára, majd az Általános Gazdaságföldrajzi Tanszék vezetője.

folyószabályozásoknak és a földművelésnek köszönhetően alakult át. Ugyanakkor azt is megállapítja, hogy a hatásrendszer nem egyoldalú: a mezőgazdaság hatott a településszerkezetre, az együttélés formáira és kereteire, a táj formálta a társadalmat. Ennyiben a magyarság a magyar táj terméke – teszi meg összefoglaló megállapításait a földrajztudós.

Molnár József:²⁴ Népismeret-önismeret

Molnár nem szerepel a Nyári Egyetem előadóinak almanachjában, de megtaláljuk a gyakorlógimnázium értesítőiben²⁵, ahhoz a körhöz sorolhatjuk tehát, amely a gyakorlógimnázium pedagógiai műhelyében formálódott, s amelyre Kiss és Kovács természetes módon támaszkodhatott. A gyakorlógimnáziumban Molnár volt az önképzőkör felügyelő tanára, ebbéli minőségében támogatta a gimnazisták irodalmi szárnypróbálgatásait.

Jelen kötetben megjelent írásában ő is a karácsonyi értelmezési keretből indul ki, amikor azt állítja, hogy a magyar nemzeti hagyomány kontinuitása elveszett, a népi hagyományt kiszorította a mindennapi életből a nyugati kultúra. A nemzeti kultúrának vissza kell nyernie a folyamatosságát, és ezt Molnár egy középiskolai reformmal, a néprajz tantárgy bevezetésével tartja elképzelhetőnek, amit a néprajztudomány fejlődésének kellene támogatnia. Ha kiindulópontja Karácsonyhoz köti is, megoldási javaslata eltér annak ismert stratégiáitól, amennyiben egy pusztán reformmal megoldhatónak látja az alapvető súlyú problémát.

Molnár C. Pál:²⁶ Újabbkori képzőművészetünk helyzete

²⁴ Molnár József gyakorlógimnáziumi magyar-francia szakos tanár. A Magyar Nyelvtudományi Társaság, a Magyar Heraldikai és Genealógiai Társaság, a Collegium Hungaricum Szövetség tagja. Cikkei jelentek meg az Ethnographia, a Népélet, a Magyar Néprajzi Értesítő, a Magyar Családtörténeti Szemle, a Debreceni Szemle, a Debreceni Déri Múzeum Évkönyve, a Magyar Múza, a Debreceni Képes Kalendárium és a Beretkei Árvaház Napló lapjain. Előadást tartott a Debreceni Egyetem Jogi Karán működő szociális tanfolyam hallgatóinak néprajzból, előadó volt továbbá a debreceni Munkás Főiskolán, valamint a Tiszántúli Mezőgazdasági Kamara által rendezett Népfőiskolán.

²⁵ Fenyő 2009

²⁶ Molnár C. Pál (1894–1981) elismert és díjazott festőművész. 1915 és 1918 között rajztanári szakon tanult a budapesti Képzőművészeti Főiskolán, ahol mestere Szinyei Merse Pál volt.

Molnár megállapítása szerint Magyarország határterület, de korántsem provinciális, ugyanis a magyar *par excellence* művészfajta. Művészeink sorsa tipikus utakat mutat, tehetségeink gyakran nyugaton tanulnak, sokan ott csinálnak karriert, vannak azonban, akik hazatérnek és itthon, illetve itthonról érnek el sikereket. A két stratégiát Molnár csak leírja, a kettő közötti választást nem magyarázza meg. Azt viszont kijelenti, hogy a magyar művész sikerének kulcsa nem a téma magyarságában rejlik, szerinte az tesz sikeressé, ha magyar ember magyar szívvel fest.

Némedi Lajos²⁷: Magyarok és németek

Némedi is a gyakorlógimnáziumban került kapcsolatba Kiss Árpáddal, de kapcsolatuk az egyetemen és a Nyári Egyetem szervezése során is folytatódott. Amikor Kiss Árpád 1942-től átvette a Nyári Egyetem tanulmányi ügyeinek intézését és a programok megszervezését, a nagy hallgatószám okozta terhek megosztásának érdekében Némedi vette át a Német Nyelvi és Irodalmi Továbbképző Tanfolyamon az előadókkal és a hallgatókkal kapcsolatos szervezési feladatokat. Germanistaként természetesen előadásokat is meghirdetett a Nyári Egyetemen, általában a német nyelv oktatása, illetve a német kulturális hatások tárgyában, mind német, mind magyar nyelven. A kötetben szereplő írásában a magyar kultúrát érintő német hatásokat egészen Szent Istvántól ismerteti, áttekintve az államalapításban kimutatható német közreműködést és a követett német példát. Felmutatja ugyanakkor a német kultúrában hagyott magyar nyomot is – a Szent István-kultusz német momentumait. A középkorra térve ismerteti a kereszténység elterjesztésében vállalt német részvételt, a királyi udvarban való megjelenést és a magyar városok megalapításában játszott szerepet. A középkori magyar művészet és a magyarországi humanizmus német vonásait is áttekinti, majd áttér a nyugat-európai magyarságkép német közvetítéssel elterjedt elemeire. Kiemeli a reformáció jelentőségét a magyar kultúra alakulásában, a német egyetemek szerepét a magyar értelmiségiek képzésében.

²⁷ Némedi Lajos (1912–2006) professzor a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem germanista egyetemi oktatója és kutatója volt, aki 1936-tól 1958-ig főtitkár-helyettesként, 1968-tól 1970-ig pedig igazgatóként vett részt a Debreceni Nyári Egyetem munkájában, 1962-től a Német Tanszék vezetője.

Várad Imre:²⁸ Magyarok és olaszok

Várad írásában követi Némedi eljárását és történelmi kontextusban értelmezi feladatát. Károly Róbert és Nagy Lajos királyságáig tekint vissza, és az ország újjászervezésében látja lényegesnek az olasz minta követését és az olasz közreműködést. Kiemeli Mátyás udvarát és a török elleni küzdelem szövetségét. Számos példával alátámasztva mutatja be az olasz művészet mintaszerű követését a magyar kultúrában.

Hankiss János²⁹: A magyar kultúra folytonossága

Hankiss János egyike volt azoknak a professzoroknak (Milleker Rezső és Tankó Béla társaságában), akik 1927-ben kezdeményezték a nyári tanfolyam elindítását, azaz megalapították a Nyári Egyetemet. Hankiss a negyvenes években már a Nyári Egyetem igazgatójaként dolgozott, egészen annak a háború miatti kényszerű szüneteléséig. Rendszeres előadója volt a tanfolyamnak, mind magyar, mind idegen nyelvű előadásokkal. Karácsony köréhez sajátos viszony fűzte. Bár nem kerültek formális összetűzésbe, mégis tudjuk,³⁰ hogy fiait nem bátorította arra, hogy részt vegyenek a Karácsony körül szerveződő fiatalokból álló körben, sőt arra intette őket, hogy az egyetem mellett a fűvön Bibliát olvasó csoportot inkább kerüljék el.

Talán kissé Karácsonynak és a Karácsony-tanítványoknak is adressálja írása felütését, miszerint nem tudja elfogadni azt a koncepciót, amely a kultúránkat megszakadtnak látja és azt a folytonosságot hiányolja, ami szavatolhatná a későbbi idők

²⁸ Várad Imre (1892–1974) irodalomtörténész, egyetemi tanár. A budapesti tudományegyetemen magyar–német szakot végzett, 1917-ben doktorált, 1919-től 1927-ig a szombathelyi főreáliskolában tanított, majd 1927–1936 között a római Collegium Hungaricum főtitkára volt. Hazatérése után a szegedi egyetem tanára lett, az olasz filológiai tanszék vezetője (1936–40), dékán (1939–40). A II. bécsi döntést követően a kolozsvári egyetem tanára lett. 1944-ben Olaszországban telepedett le, a bolognai egyetem tanára volt (1944–67).

²⁹ Hankiss János (1893–1959) irodalomtörténész, egyetemi tanár. A budapesti tudományegyetemen szerzett német-francia szakos tanári oklevelet, francia irodalomtörténetből doktorált. 1915-től az egri állami főreáliskola tanára, 1919-től a francia irodalom magántanára. 1923-tól rendkívüli, 1929–1950 között nyilvános rendes tanár a debreceni egyetemen. 1943–1944 között közoktatásügyi államtitkár. 1950-től a Debreceni Egyetemi Könyvtár tisztviselője, a francia irodalom megbízott előadója.

³⁰ Vargáné Nagy Anikó interjúja Hankiss János fiával

magasabb színvonalát, a fejlődést. Hankiss elismeri, hogy vannak a magyar kultúrában mélypontok, de azt állítja, hogy amit megszakítottságnak és folyton újrakezdésnek látunk, az maga a fejlődés. *Az ember tragédiájához* fordul szemléletes példaként – látszólag mindig újrakezdés követ újrakezdést, valójában mégis pontosan érthető a haladás folyamata. Szerinte éppen ilyen a kultúra egésze is. A problémák megoldatlanságának tudata is a folyamatosságot szolgálja – összeköti a nemzedékeket a befejezetlenség érzése. Hankiss a népi kultúrával kapcsolatban is másképp vélekedik, mint a korábbi írások. Mint mondja, a népi kultúra nem tekinthető halottnak, csak meg kell érteni, hogy élete nem a gyors változása, hanem éppen ellenkezőleg, a maradandóság, a lassú változás jellemzi. A magyar népi kultúra tehát él, és példátlanul szoros a kapcsolata a magyar magaskultúrával. Hankiss ezért optimista: a magyar kultúrában hajlamos a nehézségeken diadalmaskodó folytonosságot látni a megszakítottság és megkésettség helyett. A megkésettség egyébként sem szabály, hiszen szerinte voltak időszakok, amikor a magyar kultúra kifejezetten megelőzte a nyugatit (Mátyás korát hozza példaként), de arra is lát példát, amikor a hátrány ledolgozása adott olyan lendületet, ami végül előnybe hozta a magyar kulturális teljesítményeket. Végül megőrzi optimizmusát, amikor a kötet utolsó lapján így fogalmaz: „*Feladatunk nagy volt, s nehéz körülmények között kellett elvégeznünk. A népünkben rejlő tehetség, feladatunk mindig visszatérő parancsa és az ellentétekben is következetes világnézetünk segítségével ezt a feladatot jellegzetes, sajátos folyamatossággal tudjuk teljesíteni.*”³¹

A kötet eléggé nagy visszhangot keltett a pedagógiai nyilvánosságban, több kortárs ismertetés is született róla. Kováts Tibor ismertetésében részletesen bemutatja a kötet írásait és összefoglalójában tartalmasnak, nívósnak minősíti a könyvet.³² Úgy látja, hogy betölti célját és a magyarságtudomány új kézikönyveként lesz használható. Réhelyi Oszkár recenziója³³ *pompás könyvnek* nevezi a kiadványt, és tartalmi áttekintése után a magyar önismeret tudományos eszközeként, az iskolai munka támogatására alkalmas kézikönyvként beszél róla. Techert József ismertetése³⁴ a magyarságismeret fellendülésével jellemezhető másfél évtizedes mozgalom keretében igyekszik beilleszteni a kötetet, melyet nagyra értékel. Részletesen ismerteti tartalmát (a nyomdahibák sorra vételéig részletekbe menően), majd a folytatás

³¹ Hankiss 1944, 223.

³² Kováts 1944

³³ Réhelyi 1944

³⁴ Techert 1944

iránti igény bejelentésével fejezi ki nagyrabecsülését. Lelkes Tibor recenziója³⁵ sajátos meta-szintű elemzés, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a kötet nemcsak tartalmában érdekes a magyarságkutatás tekintetében, hanem sajátos módon betekintést nyújt az alkotás magyar menetébe is, és ezt tartja a kötet nagyobb erényének. A mű szerinte a példa felszabadító erejével bír, ezért a nevelők számára kötelezővé szeretné tenni napi forgatását. Deme László ismertetése már a háború után születik meg,³⁶ ez tükröződik abban is, ahogyan – valamilyen mértékben már – reflektál a fajelméleti problémákra, de általános kifogást nem emel ebben az értelemben a kötet ellen, sőt bátor szembehelyezkedéseket talál a szövegben. Általános elismeréssel illeti továbbá a szuverén kultúrpolitika melletti kiállást, amit a kötet szinte minden cikkében érezni vél. Abban is új ez az elemzés, hogy az elismerés hangja mellett ott van az egyértelmű kritika is – a recenzió szerint a kiadvány inkább csak érdeklődést felkeltő előmunkálat, mintsem részletes feldolgozás: nem ad keret, szerves magyarságképet az olvasónak; a részletekben sem teljes anyagot, sem teljes problematikát nem képes megjeleníteni; kutatási, feldolgozási és kiértékelési módszerekre nem mutat rá; a pedagógiai rész kevés, didaktikai pedig egyáltalában nincsen. A könyv tehát a recenzió szerint inkább egyes vonatkozásaiban, és nem egészében értékes, ugyanazt a kísérleti jelleget és mozaikszerűséget mutatja, mint az 1939-es *Mi a magyar?* kötet. A recenzió végül a könyvet mint kortörténeti dokumentumot és a további hungarológiai kutatások előmunkálatait kétségtelenül figyelemre, sőt tiszteletre méltónak ítéli.

Miképpen fogalmazhatjuk meg összefoglalásképpen a fentiek tanulságát?

Több dolgot is kijelenthetünk tapasztalataink alapján:

1. Nem kizárólag a professzorok érdekesek, bár központi jelentőségű személyiségei a hálózatalakulásnak. A tanítványi körben is akadnak olyanok, akik nagy hatással alakítják a hálózatot, építik kapcsolataikat.
2. Nemcsak a Pedagógia Tanszék jelenthet nagy hatású hálózati centrumot. A debreceni egyetemen a Pedagógia Tanszék mellett ilyen kapcsolatalakító pontként működött a Tanárképző Intézet, a gyakorlógimnázium vagy épp, mint láttuk, ezek mellett a Nyári Egyetem is.

³⁵ Lelkes 1944

³⁶ Deme 1946

3. A kapcsolati hálónak érdemes nem csupán egy kiterjedésére koncentrálnunk. A vertikális kapcsolatok mellett a horizontális kapcsolatok azonosítása és figyelemmel kísérése is gyümölcsöző: a mester-tanítvány viszony mellett a kollegiális és együttműködésen alapuló kapcsolatok is lehetnek meghatározóak a hálózatalakítás szempontjából.
4. A kapcsolatok túlterjednek a tanszék, a kar, az egyetem auráján: távolabbi egyetemeken, pedagógusképző intézményekben, a tanügyigazgatásban, a közép-fokú és az elemi oktatásban is azonosíthatunk kapcsolatokat, a megtermékenyítő és meghatározó hatásokat. Tapasztalataink tehát mind erősebben azt támasztják alá, nagyon is érdemes lenne kutatásunk harmadik, tervezett szakaszát megvalósítanunk, és így megragadhatóvá tennünk a Debreceni Iskola szellemi kisugárzásának hatását.

Irodalom

BALOGH Béla (1944): A magyarságkutatás antropológiai eredményei. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 7–21.

BÁRCZI Géza (1944): Nyelvünk magyarsága. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 87–109.

BODA István (1944): A magyar lélek alapformái és természetes fejlődéslehetőségei. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 21–45.

DEME László (1946): Magyarságtudomány és nemzetnevelés, szerk. Kiss Árpád, Kovács Máté. *Magyar Pedagógia*, 53–55. évf. 1. sz. 55–56.

FENYŐ Imre (2009): A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának tanári kara. In BREZSNYÁNSZKY László – FENYŐ Imre szerk.: *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton – A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma 1936-49*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 45–90.

HANKISS János (1943): *Jelentés a Debreceni M. Kir. Tisza István-Tudományegyetem szűni-dei tanfolyamának, a nyári egyetemnek XVI. esztendejéről* Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem, Debrecen

HANKISS János (1944): A magyar kultúra folytonossága. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 219–223.

KARÁCSONY Sándor (1944): Magyar nevelés. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 63–87.

KISS Árpád (1944): Nevelés magyarul Európában. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 45–63.

KOVÁCS Máté (1944): Magyarságismeret és irodalmi nevelés. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés* Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 109–133.

KOVÁTS Tibor (1944): Magyarságtudomány és nemzetnevelés, gyűjteményes munka, Debrecen sz. kir. város támogatásával. - Debreceni könyvek kiadása 1944. *Láthatár*, 12. évf. 9. sz. 183–184.

KOZMA Tamás (2007): Hasonlóságok és különbségek a debreceni iskola pedagógiájában. In BREZSNYÁNSZKY László (szerk.): *A "Debreceni Iskola" neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest, 399–416.

LELKES Tibor (1944): Magyarságtudomány és nemzetnevelés. A „Debreceni könyvek” kiadása. Debrecen, 1944. Szerkeszti Kiss Árpád és Kovács Máté. *Felhirdéki Nevelő*, 3. évf. 9. sz. 187–189.

MEDVIGY Endre (2018) Nem múltba vesző mozzanat. *Napút*, 20. évf. 10. sz. 148–154.

MENDÖL Tibor (1944): A magyar tájak sajátos jellege. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 133–146.

MOLNÁR C. Pál (1944): Újabbkori képzőművészetünk helyzete. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 157–172.

- MOLNÁR József (1944): Népismeret-önismeret. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 146–157.
- NÉMEDI Lajos (1944): Magyarok és németek. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 172–205.
- RÉHELYI Oszkár (1944): Kiss Árpád-Kovács Máté: Magyarságtudomány és nemzetnevelés. *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 48. évf. 10. sz. 347–348.
- SÁSKA Géza (2008): Régi és új szövegek értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 11-12. sz. 161–197.
- TECHERT József (1944): Kiss Árpád - Kovács Máté (szerk.): Magyarságtudomány és nemzetnevelés. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 77. évf. 12. sz. 21–22.
- TETTAMANTI Béla (1944): Zágoni Barra György: A mennyiségtan tanítása. *Nevelésiügyi Szemle*, 8. évf. 1–2. sz. 29–30.
- VÁRADI Imre (1944): Magyarok és olaszok. In KISS Árpád – KOVÁCS Máté (szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 205–219.
- VARGA Mátyás (2015): A Debreceni Nyári Egyetem újraindításának körülményei 1947-ben. *Gerundium*, 6. évf. 1–2. sz. 45–63.
- VASKÓ László (1982): Kiss Árpád munkássága Debrecenben és az Országos Köznevelési Tanácsban. *Pedagógiai Szemle*, 32. évf. 12. sz. 1075–1082.

HOLIK ILDIKÓ:

Gondolatok a gyakorlati tanárképzés kihívásairól

Jelen tanulmányt Brezsnýánszky László Professzor Úrnak ajánlom, akinek ezúton szeretnék köszönetet mondani azért a rengeteg segítségért, amelyet tőle kaptam kutatásaimhoz, a doktori disszertációmhoz, a habilitációmhoz, valamint számos tanulmányom, könyvem és tananyagom megírásához. Köszönöm, hogy tanácsaival orientált, hogy kérdéseimre választ adott, hogy szakmai munkásságával példát mutatott számomra.

Bevezetés

A pedagógussá válás egy hosszú folyamat eredménye. A tanárjelölt számos korábbi iskolai élménnyel, tapasztalattal rendelkezik, mielőtt elkezdi tanulmányait a felsőoktatásban, a tanárképzés során pedig fejlődnek azon nézetei, attitűdjei, készségei, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy eredményesen láthassa el majd a tanári feladatait.¹ A pedagógusi kompetenciák a diploma megszerzése után teljesebben ki², a tanári pályán eltöltött idővel és a megszerzett gyakorlattal együtt változik a pedagógus gondolkodása és a tevékenységének minősége.³

A pályakezdő pedagógusoknál az első időszakot az idealizmus szakaszának szokták nevezni, mivel a friss diplomás ekkor tele van optimizmussal, pozitív elvárással, motivált, gyakran túldimenzionálja a pálya szépségeit, és úgy érzi, hogy minden problémát meg tud oldani. Bizalommal fordul a kollégái felé, partnereket lát bennük, a szülőkhöz és a tanulókhöz is. Később azonban szembesül a pedagógusi munka nehézségeivel, konfliktusaival és kudarcaival. Ez már a realizmus szakasza⁴, a hétköznapi valósága.

¹ Falus 2004, 359.

² Falus 2002, 75.

³ Berliner 2005, 71.

⁴ Kolozsvári 2006, 165.

Berliner⁵ egy ötlépcsős fejlődési modellel szemléltette, hogy a pedagógus milyen hosszú és változatos utat járhat be a pályája során: először újonc, majd középfeladói, ezt követően eléri a kompetencia szintjét, majd jártas lesz, végül szakértővé válhat. Nem minden pedagógus járja végig az összes szakaszt, és csak kevesen jutnak el a szakértői szintre.

A tanárjelöltek az iskolai tanítási gyakorlatokon szembesülnek az iskolai élet valóságával, ekkor nyílik lehetőségük az elméleti ismereteket alkalmazni a gyakorlatban.⁶ A pályakezdőnek a tanári mesterséget éles helyzetben kell ekkor elsajátítania, ekkor tanulja meg, hogy ha „*bedobják a mélyvízbe*”, „*vagy megtanul úszni, vagy elsüllyed*” („*sink or swim*”).⁷ A pályakezdés időszakát „*valóságsokeknak*” is szokták nevezni, mivel a tanárjelölt ebben az időszakban számos stresszel teli helyzettel találkozhat.⁸

A kezdő tanárookra váró nehézségeket Szivák Judit az alábbiak szerint csoportosította:

- „*a tanulócsoporthoz alkotó tanulók eltérő személyiségével, képességeivel kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák;*
- *a fegyelmeléssel kapcsolatos kérdések;*
- *módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra, illetve az adaptációs készség hiánya;*
- *a beilleszkedés nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskola-vezetéssel, kollégákkal, szülőkkel);*
- *a túlterhelés (adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei;*
- *tanácskérés - tanácsadás, s reális ön- és tevékenységértékelés nehézségei.”*⁹

A tanári szakma elsajátításának legfontosabb színtere a gyakorlat, maga az iskola, ahol a mindennapi élethez kötötten zajlik a tanulás¹⁰, ahol számos tapasztalatra tesz szert a tanárszakos hallgató. A pályakezdő pedagógus munkáját egy tapasztalt mentortanár segíti tanácsaival, javaslataival. A tanárképzés egésze a tanárjelölt folyamatos szakmai fejlődéseként fogható fel.¹¹

⁵ Berliner 2005, 81–84.

⁶ Brezsnaynszky et al. 2015, 30.

⁷ Imre – Nagy 2004, 302.

⁸ Zubora – Holik 2017, 25.

⁹ Szivák 1999, 6–7.

¹⁰ Lénárd et al. 2020, 51.

¹¹ Falus 2004, 359.; Rapos et al. 2015, 46.; Rapos et al. 2020, 29.

Az iskolai gyakorlatokon számos kérdéssel kell szembenéznie a tanárjelöltnek: *„Mennyire vagyok alkalmas a tanári pályára? Tudok-e fegyelmezni? Érdekes, színes egyéniség vagyok-e? Mennyire tudom megosztani a figyelmemet?”*¹²

A pedagóguspályán kulcsfontosságúnak bizonyulnak az első évek, ennek megfelelően az iskolai gyakorlatok is. Kutatási eredmények mutatnak rá, hogy a pedagógusok 2,5–5 évre becsülik azt az időt, amely alatt már annyi tapasztalatot szereztek, hogy elboldoguljanak a pályán.¹³

A tanulmány célja bemutatni az iskolai gyakorlatok jelentőségét, tartami szabályozását, továbbá az iskolai gyakorlatokkal kapcsolatos saját és szakirodalmi források alapján feldolgozott kutatásokat kronologikus rendszerben, amelyek felhívják a figyelmet a gyakorlatok eredményességére, hiányosságaira és fejlesztési lehetőségeire. Olyan kutatások kerültek kiválasztásra az 1980-as évektől napjainkig, amelyek a gyakorlati tanárképzést állították a vizsgálat középpontjába.

Az iskolai gyakorlatok jelentősége

A gyakorlati tanárképzés feltételrendszere, eredményessége és fejlesztése jelentős kutatások és szakmai viták témája. Az ELTE-n folyó kutatások már a 80-as években a gyakorlati képzés reformjának szükségességére hívták fel a figyelmet. A legnagyobb problémát abban találták a megkérdezett hallgatók és oktatók, hogy az elméleti és gyakorlati képzés egymástól szinte teljesen függetlenül valósul meg, nincs fokozatosság a hallgatók bevezetésében a valós tanítási helyzetekbe, kevés az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetősége, kevés vagy teljesen hiányzik a párbeszéd és az együttműködés a pedagógusképző intézmény és a gyakorlóhelyek oktatói között.¹⁴

Szakmai körökben gyakori kritikaként merül fel, hogy *„érzékelhető szakadék”* tátong a pszichológiai–pedagógiai stúdiumok, a szakmai ismeretek és a tanítási gyakorlatok között.¹⁵ Az elméleti és a gyakorlati képzés területét jellemző megosztottság

¹² Kotschy és et al. 2016, 10.

¹³ Berliner 2005, 73.

¹⁴ Falus – Kotschy 1983, 458.

¹⁵ Bokkon 2004, 22.; Nahalka 2003, 28.

oka lehet, hogy a gyakorlati képzés két intézménytípus, két „öntörvényű világ”: a felsőoktatás és a közoktatás találkozásában realizálódik.¹⁶ Pedig „a pedagógusképzésnek, mint néhány más szakmának is, lényeges eleme az elméleti és a gyakorlati képzés színtézise.”¹⁷

A gyakorlati képzéssel kapcsolatos problémákat a 2000-es évek elején Kotschy Beáta¹⁸ az alábbi pontokban foglalta össze:

- A pedagógia elmélete és gyakorlata között igen széles a szakadék. Az elméleti órák keretében elhangzottak ily módon irreleváns tudást jelentenek a hallgatók számára.
- Az elméleti oktatás során a hallgatók találkoznak ugyan a korszerű nézetekkel, hallanak a modern módszerekről, azonban nem szembesítik azokat saját nézeteikkel, tapasztalataikkal, és nem kapnak segítséget a gyakorlati megvalósításukra sem. Amikor elképzelésük utolsó szakaszában az iskolába kerülnek, már csak elfelejtett tananyag marad mindaz az ismerethalmaz, melyet a vizsgára megtanultak.
- A pedagógusképzési programok csak az iskolai élet szűk területére, a szakórák tartására, a szaktanári szerepre készítik fel a hallgatókat, ezen belül is egy homogén, motivált tanulói csoport igényeinek figyelembe vételére. A képzés igen kis töredéke vonatkozik a sajátos igényekkel rendelkező tanulókkal kapcsolatos pedagógiai kérdésekre, és szinte teljesen hiányzik a fejlesztésük lehetséges módjaira vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás megszerzésének lehetősége.
- Az elméleti és gyakorlati képzés nem épül egymásra, igen kevés köztük a kapcsolódási pont. A gyakorlati képzés szinte független a képzőintézményben folyó munkától.
- Objektív és szubjektív akadályok nehezítik a párbeszédet és az együttműködést az oktatók és iskolai tanárok között. Sok esetben hiányzik erre a motiváltság mindkét részcél, presztízsellentétek húzódnak meg, túlzott a tanárok és az oktatók terhelése, szervezési hiányosságok nehezítik az együttműködést, és végül igen jelentős akadály lehet a két intézmény képzésének eltérő pedagógiai kultúrája.
- Kevés a megfelelően képzett mentortanár.

¹⁶ Brezsnyánszky 2003, 267–268.

¹⁷ Falus – Nagyné 2021, 12.

¹⁸ Kotschy 2003, 110–111.

- A pedagógusok szerint a legújabb pedagógiai kutatások és fejlesztések nem segítik őket a mindennapi munka során jelentkező nehézségeik leküzdésében, nem jelentenek valós esélyt az iskola megújulására.

A gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatos problémák megoldására számos javaslat született. Például az Európai Unió fejlesztési irányelveiben megfogalmazódott, hogy¹⁹

- növelni szükséges a gyakorlatok szerepét a képzési programokban;
- a képzés teljes folyamatában javasolt a gyakorlatok megjelenése;
- a képzésben szereplő praktikum szervezése a következő alapelvek mentén ajánlott:
 - a képzés szereplői (felsőoktatási intézmények, gyakorló intézmények) közti szoros együttműködés, a feladatok, felelősségek, erőforrások, szerepek pontos meghatározásával,
 - a gyakorlat osztályteremben zajló elemeinek alapos tervezése, a képző és a gyakorló intézmény oktatóinak bevonásával,
 - a gyakorlatok folyamán állandó, személyre szabott mentorálás, ehhez képzett mentorok biztosítása,
 - formatív és szummatív értékelési megoldások alkalmazása a hallgatók fejlesztésére.

A gyakorlatok jelentőségének növekedésével együtt nemzetközi szinten új gyakorlatípusok jelentek meg a képzésekben. Ezek a következő modellekbe²⁰ csoportosíthatók:

- Kollaboratív gyakorlat, amely az iskola fejlesztésének részeként értelmezi a pedagógusjelöltek gyakorlatát, és ennek megfelelően olyan megoldásokat alkalmaz, amelyek segítségével a hallgatók bekapcsolódhatnak az iskola életébe, és amelyek becsatornázzák az általuk hozott tudást az iskolai szakmai tanulóközösség tudásába.
- „*Klinikai*” gyakorlat (clinical work), amely szerint a pedagógusképzés teljes rendszere a „*hosszú gyakorlat*” köré szerveződik. A gyakorlatok helyszínei olyan innovatív, kiváló iskolák, amelyekben képzett mentorok mutatják be az ún. „*jó gyakorlatokat*”, és erre épülnek a curriculum elemei a felsőoktatási intézményben.
- Reflektív gyakorlat, amely célja a hallgató reflektív szemléletének fejlesztése, az elmélet és gyakorlat közti kapcsolódási pontok kiépítése.

¹⁹ Kálmán – Kopp 2015, 101.

²⁰ Kálmán – Kopp 2015, 101–102.

A bolognai reform a tanárképzésben is jelentős változásokat eredményezett. A 2006-ban bevezetett²¹ új rendszerben a tanárképzés osztott formában működött, ami azt jelentette, hogy először egy alapszakot (BA/BSc) kellett elvégeznie a hallgatónak (pl. biológia, kémia, történelem), majd azt követte a két szakon végezhető 2 (2011-től 2,5) éves tanári mesterképzés (MA/MSc).

A bolognai rendszerben került bevezetésre tanári mesterszakon a képzés végén a féléves összefüggő iskolai gyakorlat, melynek legfontosabb jellemzői az alábbiak:

- nem kizárólag gyakorlóiskolákban zajlik, hanem egyéb iskolákban is,
- a hallgató mentortanár vezetése mellett dolgozik, akitől folyamatos szakmai támogatást kap,
- a gyakorlat kötelező és választott feladatokból áll, mely rugalmas feladat-szervezés célja, hogy lefedje mindazokat a területeket, amelyek a tanári pálya szempontjából jelentősek.²²

Az összefüggő egyéni gyakorlat átmenet a tanulói szerepkörből a tanárba, a laboratóriumi körülményekből a valós iskolai terepre. Alapvető célja az adott szakképzettségekhez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, a képzés során fejlesztett tanári kompetenciák elmélyítése, gyakorlati alkalmazása.²³ Az összefüggő gyakorlatok ezáltal lehetőséget biztosítanak az elméleti és a gyakorlati képzés közelítésére, azonban még továbbra is erősítendő a gyakorlóiskolákkal való partnerkapcsolat és ösztönzendő a mentortanárképzés.

A bolognai rendszert számos kritika érte (pl. a képzés széttagoaltsága, az alapképzésben nem részesültek a hallgatók pedagógiai-pszichológiai-módszertani képzésben, az alapképzést követően sokan más pályát választottak, a tanári mesterképzés túl rövid volt, nem biztosított elegendő gyakorlati képzést), ezért 2013-ban újra bevezették az érettségi után megkezdhető osztatlan tanárképzést Magyarországon.

²¹ A bolognai típusú tanárképzés az új felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény bevezetésével vált hivatalossá, amely 2006. január 1-jén lépett hatályba. A törvény végrehajtásáról szóló 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet részletezte a bolognai rendszerű képzés bevezetésének szabályait.

²² Busi – Prekopa – Tókos 2015, 150.

²³ Kotschy 2009, 109.

A tanárképzés jelenlegi rendszere

A tanárképzés rendszerét, követelményeit jelenleg a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szabályozza, amely 2013. január 31-én lépett hatályba.

A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet eredetileg előírta, hogy az osztatlan képzésben az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat a képzés utolsó szakasza, amelyet csak az addigi tanulmányi és vizsgakövetelmények teljesítése után lehetett megkezdeni. Ez a gyakorlat általában az 5. (vagy 6.) év két félévére esett. Osztott képzésben, a tanári mesterszak (MA) esetén is hasonló előírás vonatkozott az összefüggő gyakorlatra.²⁴

A pedagógusképzés az utóbbi években jelentős változásokon ment keresztül²⁵, melyek a jogszabályi háttérrel, az intézményi kereteket, a tartalmi kérdéseket és a hallgatói létszámokat egyaránt érintették. Az egyik lényeges változást a fenti rendelet 2022-es módosítása eredményezte. A módosított rendelkezések 2022. július 1-jén léptek hatályba. A módosítások célja a tanárképzés korszerűsítése és a képzési struktúra aktualizálása volt. A módosítás szerint az iskolai gyakorlatok már a tanárképzés egészére terjednek ki, azaz a hallgatók folyamatosan, az egyetemi képzéssel párhuzamosan, minden félévben jelen vannak az iskolákban.²⁶ Ezt a változást többek közt az indokolta, hogy a korábbi képzési struktúrában a tanárjelölt túl későn, csak a tanulmányai végén szerzett ténylegesen gyakorlati tapasztalatokat, akkor találkozott először tanárként a diákokkal, pedig a pályaszocializáció hatékonysága, a pályaidentifikáció megerősödése szempontjából az iskolai gyakorlat kiemelkedő fontosságú a tanári pályán.²⁷

A rendelet azt is eredményezte, hogy nemcsak új mintatanterveket, tantárgyakat kellett kidolgozni, hanem az iskolai gyakorlatok rendszerét is teljesen újra kellett gondolni a pedagógusképző intézményeknek. A képzési követelmények megváltozása egyaránt érinti a nappali és a levelezős képzéseket, továbbá az újabb oklevelet adó pedagógusképzéseket is.

A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet legutóbbi módosítása a 37/2024. (X. 22.) KIM rendelet keretében történt, amely 2024. október 30-án lépett hatályba. A módosítás

²⁴ Az összefüggő gyakorlatok 2024-ig zajlottak ebben a formában.

²⁵ Bicsák et al., 2023, 86–88.

²⁶ Fischer – Sillár 2024, 309.

²⁷ Gombocz 2023, 100.

előre hozta az iskolai gyakorlatokat, lehetővé tette, hogy az osztatlan tanárképzésben a hallgatók az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot már a tanulmányi és vizsgakövetelmények eredményes teljesítése előtt megkezdjék. Ez a rendelkezés tovább erősíti a gyakorlatorientált képzést és lehetővé teszi a pedagógiai tapasztalatok korábbi megszerzését.

A tanárképzés jelenlegi rendszerében tanári szakképzettség

- „a) osztatlan képzésben, tanárszakon, tanárszakokon,*
- b) osztott képzésben, tanári mesterszakon vagy*
- c) az adott tanárszak szakterülete szerinti nem tanári mesterképzési szakokkal, illetve osztatlan szakokkal párhuzamosan vagy a mesterfokozatot követően felvett tanári mesterszakon”* szerezhető.²⁸

A képzési idő osztatlan képzésben (a kétszakos zeneművésztanár képzés kivételével) 10 félév; osztott képzésben szakmai tanárszakon és művészeti tanárszakon 2–4 félév.

A tanári felkészítés részei:

- a) pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek;
- b) szakmódszertani (diszciplináris, interdiszciplináris tantárgy-pedagógiai) ismeretek, ebből
 - ba) a tanárszak szerinti sajátos szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) ismeretkörök,
 - bb) az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlatot támogató szakmódszertani gyakorlat,
 - bc) a kollaborációs térrel, oktatástechnikai innovációval, mesterséges intelligenciával kapcsolatos gyakorlat;
- c) iskolai gyakorlatok (1–10. félévben).²⁹

Az iskolai gyakorlatok komplex rendszert alkotnak. Céljuk olyan gyakorlati ismeretek elsajátítása, készségek, képességek, attitűdök fejlődése, amelyek az adott tanári szakképzettségekhez és az általános tanári szerepekhez kapcsolódnak. Az iskolai gyakorlatokon a tanárjelölt hallgatók megismerik az iskola belső világát, a tanári szerepeket, a szaktanár tanórai és tanórán kívüli tevékenységeit, a tanulókkal való egyéni foglalkozás módjait, az együttműködés lehetőségeit, a tanítási, tanulási,

²⁸ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről, 1.§

²⁹ 1. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez, 4.1.2.

nevelési folyamatokkal összefüggő tanári feladatokat. A gyakorlatok során a hallgatók először elemzik a tapasztalatokat, reflektálnak rájuk; majd a megfigyelt és megismert tanári tevékenységekből részt vállalnak, ezekben kipróbálják magukat csoportos és egyéni gyakorlatok formájában; a képzés végén pedig önállóan, komplex módon szaktárgyi tanítási és tanórán kívüli tanítási-nevelési tevékenységeket végeznek a tanári szerepekhez kapcsolódva.³⁰

Három típusú gyakorlat³¹ segíti a hallgatókat a tanári hivatás elsajátításában, amelyek egymásra épülnek és egymással koherens módon összekapcsolódnak:

1) A pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok félévente kerülnek megszervezésre, elsősorban az 1–3. félévben, a képzéssel párhuzamosan folyó, különböző típusú partnerintézményekben. A hallgatók a saját szakpárjaihoz is tartozó órákon, valamint foglalkozásokon és iskolai programokon vesznek részt. Tanári nézőpontból ismerkednek meg az iskola világával, az intézményi környezettel, az infrastruktúrával. Különböző iskolatípusokban gyűjtenek tapasztalatokat tanórákon és tanórán kívüli foglalkozásokon, továbbá iskolai rendezvényeken. Ezáltal képet kapnak az iskola mint szervezet, az iskola mint munkahely működéséről, valamint saját pályaalakulásukról is. A társas gyakorlatokat a pedagógiai és pszichológiai szakterületek oktatói vezetik.

2) A tanítási gyakorlatokra a 3–9. félévben kerül sor, félévente a képzéssel párhuzamosan. A hallgatók iskolában végzik a tanítási gyakorlatokat a szakmódszertani szakterületek támogatásával. Csoportos vagy egyéni tanítási gyakorlatokon vesznek részt a 3–7. félévben valamely partnerintézményben, majd gyakorlóintézményben vagy erre felkészült partnerintézményben teljesítik a szaktárgyi tanítási gyakorlatukat a 8–9. félévben. A tanítási gyakorlatok célja, hogy fokozatosan felkészítsék a hallgatókat a tanulási folyamatok irányítására, a szaktárgyak tanítására, az adott tanári szakképzettségekhez kapcsolódó tanítási és tanórán kívüli tevékenységekre. A hallgatók szakos és nem szakos órákon hospitálnak, mikrotanításokat, projekt-tanításokat tartanak, páros és csoportos gyakorlatok formájában. A tanítási gyakorlatok további célja a tapasztalatszerzés a tanulók nevelésével-oktatásával, a szaktárgyi tanári munkával kapcsolatban. A szaktárgyi tanítási gyakorlaton a hallgatók önállóan részt vállalnak a korábbi gyakorlatokon megismert feladatokból, amelyek az adott tanári szakképzettségekhez kapcsolódnak, továbbá újabb egyéni és társas tapasztalatokat szereznek a tanórai és tanórán kívül végzett tanítási-nevelési tevékenységekkel kapcsolatban. A szaktárgyi tanítási gyakorlatokon a hallgatók

³⁰ 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez, 2.2.3.

³¹ Gombocz 2023, 102.

önállóan tartanak szaktárgyi órákat, foglalkozásokat. A tanítási gyakorlatokat szakmódszertanos, pedagógia-, pszichológiaoktató, vezetőtanár, mentortanár támogatja. A szaktárgyi gyakorlatok hozzájárulnak a hallgatók pályaidentitásának erősödéséhez, továbbá szorosabb szakmai kapcsolat alakul ki a pedagógusképző intézmény és a gyakorlóhelyek (iskolák) között.³²

3) Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra a 10. félévben kerül sor. A hallgatók partneriskolában, szakos mentortanár támogatásával végzik el a gyakorlatukat. Amennyiben a jelölt szakpárjának csak az egyik szakja egyezik a mentoráéval, akkor a másik szakján konzulens/mentor támogatásával végzi a féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat célja az iskola és a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének a megismerése, elsajátítása, a gyakorlattal kapcsolatos feladatok elvégzése, dokumentálása, (ön)reflektív értelmezése és értékelése. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat részeit képezik a szaktárgyak tanításával kapcsolatos és a szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési tevékenységek, továbbá az iskola mint szervezet és támogató rendszereinek a megismerése, abban aktív részvétel, az egymástól való tanulás megtapasztalása és az innováció közösségi formáinak megismerése. A gyakorlathoz kapcsolódik a gyakorlatot kísérő pedagógiai-pszichológiai és szakos szemináriumok teljesítése. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot a pedagógiai és pszichológiai, valamint a szakmódszertani szakterületek oktatói kísérő szemináriumok keretében támogatják. A képzés végén a hallgatók portfóliót készítenek a gyakorlatok tapasztalataiból.³³

Kutatások a gyakorlati tanárképzésről

A gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatban számos kutatás született az elmúlt években, melyek egyaránt rámutattak annak erősségére, gyengéire és fejlesztendő területeire. Például egy 2003-as kutatás³⁴ magyar és német pedagógusok megkérdezésével vizsgálta a tanárképzés gyakorlati oldalát. A pedagógusjelöltek személyiségfejlődésében legfontosabbnak ítélt fejlesztési lehetőségként a gyakorlattanítást nevezték meg a válaszadók mindkét országban. A német felmérésben az első helyen az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása állt, ami leginkább gyakorlati tapasztalatok szerzésével és reflexióval, valamint cselekvésközpontú projektekkel

³² Rapos et al., 2020, 39.

³³ 1. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez, 4.1.2.

³⁴ Bikics 2003, 41–57.

érhető el. Külön kategóriaként említették a második helyen az önálló tapasztalatszerzést és reflexiót, a harmadikon a tanácsadást. A magyar vizsgálatban az első helyen az iskolai gyakorlat állt, ami a német felmérésben említett elemekkel összehasonlítható, azokat magában foglalja. Ezen belül legfőbb tényezők a gyakorló tanítás, az (önálló) órátartás, az óramegbeszélés-tanácsadás, a hospitálás és az önreflexió. Ezt követte a szakmódszertan tárgya, melynek legfőbb személyiségfejlesztési lehetőségei a mikrotanítás és a megbeszélés, majd a pedagógiai-pszichológiai tárgyak, ahol az esetmegbeszélés és a tanári képességfejlesztő tréning a legfontosabb. Mindkét országban fontosnak tartották az elméleti és gyakorlati képzésért felelős személyek együttműködését.

2003 és 2005 között került sor egy országos kutatásra, amely négy magyarországi tudományegyetem 12 gyakorlóiskolájában 335 pedagógus és 485 hallgató véleményét kérdezte a gyakorlati tanárképzésről.³⁵ A kutatás egyik kérdése az volt, hogy a képzés mely tényezői járultak hozzá leginkább ahhoz, hogy a tanítási gyakorlatukat teljesítő hallgatók majd helyt tudjanak állni a pedagógusi pályán. A gyakorlati tanárképzés jelentőségét igazolja, hogy a megkérdezett hallgatók szerint az önálló tanítás járult hozzá szakmai fejlődésükhöz a legnagyobb mértékben (lásd 1. táblázat). Magas pontszámot kapott a vezetőtanár/mentortanár segítsége és az órák megbeszélése is. Jelentős kritika, hogy a hallgatók véleménye szerint legkevésbé a szakmódszertani, az elméleti pszichológiai és pedagógiai képzésnek látják hasznát a későbbiekben.

³⁵ Holik 2006, 118–193.

1. táblázat: Hallgatók véleménye arról, hogy mely tényezők járultak hozzá szakmai fejlődésükhöz³⁶ (értékelés 5 fokozatú skálán)

	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszok száma
Önálló tanítás	4,63	0,64	1	5	484
A tanítási gyakorlat összességében	4,43	0,68	2	5	472
A vezetőtanár segítsége	4,35	0,82	2	5	482
Az órák megbeszélése	4,27	0,79	1	5	483
A tanítási órákat előkészítő megbeszélés	4,01	0,89	1	5	484
Hospitálás	3,65	0,96	1	5	480
Zárótanítás	3,63	1,11	1	5	443
Szaktárgyi képzés	3,50	1,02	1	5	478
Tantárgypedagógiai (szakmódszertani) képzés	3,38	1,10	1	5	482
Elméleti pszichológiai képzés	2,73	1,02	1	5	483
Elméleti pedagógiai képzés	2,54	0,97	1	5	483

Forrás: saját szerkesztés

Ebben a kutatásban a hallgatók lényegesen alacsonyabb osztályzatokkal értékelték az elméleti képzést, mint egy korábbi, 1999/2000-ben végzett pécsi kutatás során. Akkor a szakmai képzés 3,94-es, a szakmódszertani 3,73-as, a pedagógiai 3,64-es, a pszichológiai képzés pedig 3,25-ös átlagpontszámot kapott az ötfokozatú skálán.³⁷ A különbség magyarázataként szolgálhat az a tény, hogy a pécsi vizsgálatnál a tanítási gyakorlat előtt kérdezték a hallgatókat, nem a gyakorlat közben vagy után, amikor már számos tapasztalatra szert tettek, amelyek nem ritkán ellentmondtak az elméletben elsajátítottaknak.

³⁶ Holik 2006, 166.

³⁷ Kocsis 2003, 68–71.

A 2004/2005. tanévben 132 tanítási gyakorlatukat teljesítő hallgatóval készült interjú vizsgálat³⁸, amely többek között arra is rákérdezett, hogy a végzős hallgatók számára milyen téren nyújtott segítséget a tanítási gyakorlat a tanári pályára való felkészülésben (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Milyen téren nyújtott segítséget a tanítási gyakorlat a tanári pályára való felkészülésben? (n=132)³⁹

Szempontok	Említések száma
gyakorlati tapasztalatszerzés szempontjából	74
kapcsolat a diákokkal	32
pályaalakultság megítélésében	24
szakmódszertani téren	17
megismertet a pedagógus mindennapjaival	15
szaktudományos téren	13
pedagógiai téren	3
pszichológiai téren	1

Forrás: saját szerkesztés

A legtöbben úgy vélték, hogy tapasztalatszerzés szempontjából volt hasznos számukra a tanítási gyakorlat. Felkészítette a hallgatókat az oktatásra, mivel a tanítást igazi iskolai osztályban próbálhatták ki, így saját tapasztalataikból, hibáikból tanulták meg a tanítást. Fontosnak tartották, hogy beleláthassanak az iskola munkájába, hogy tudják, mire számíthatnak. Szerintük „a tanítási gyakorlat egy nagyon jó ugródeszka”, „egyfajta főpróba volt”.

Szintén hasznosnak bizonyult a gyakorlat a diákokkal való kapcsolatok kialakítása terén, a diákokkal való kommunikáció elsajátításában, a tanulók megismerésében, a hozzájuk való viszonyulásban nyújtott segítséget. Elmondásuk szerint fejlődött a problémamegoldó képességük, kreativitásuk. Magabiztossá tette őket, önbizalmat adott számukra a tanítási gyakorlat. A tanári pályára

³⁸ Holik 2006, 169.

³⁹ Holik 2006, 217.

való alkalmasság megítélésében is sokat segíthet a gyakorlat, mivel az megmutatta tanári pálya szépségeit és nehézségeit, ezáltal a hallgatók eldönthették, hogy szeretik-e ezt a munkát, van-e érzékük hozzá. Sokan itt döntöttek el, hogy tanárok szeretnének lenni, illetve szembesültek azzal, hogy nem nekik való ez a hivatás.

A szakmódszertani szempontokat is hangsúlyozták a hallgatók, mivel új módszereket tanultak meg, megtapasztalták, hogyan lehet egyes helyzeteket kezelni. Példát láttak több tanári stílusra és tanítási módszerre is, és ezek segítettek nekik kiválasztani a hozzájuk legközelebb állót.

A tanítási gyakorlat megismertette a megkérdezett tanárjelölt hallgatókat a pedagógus mindennapjaival. Itt szembesültek először igazán a tanári pálya kihívásaival és nehézségeivel. Testközelből láthatták, érezhették azt, hogy milyen is tanárnak lenni. *„Betekintést nyújtott az iskolai életbe, illetve az óráról-órára való felkészülés technikájába”* – ahogy egyikük fogalmazott. Kiemelték a vezetőtanári mintát, a segítségnyújtást, a tanári szereppel való azonosulás nehézségeit.

Szaktudományos téren is hasznosnak bizonyult a gyakorlat. Főként a szakmai anyag magyarázhatóságában, közölhetőségében nyújtott segítséget számukra.

Egy mérnöktanár hallgatók körében végzett 2016-os kutatás⁴⁰ arra mutatott rá, hogy a megkérdezettek azokat a hagyományos, frontális oktatási módszereket részesítik előnyben, amelyeket korábbi tanáraiktól láttak, tanultak. A saját tanárok példája domináns a didaktikai, módszertani és gyakorlati képzésekkel, illetve a továbbképzéssel szemben, annak ellenére, hogy elméletben, az oktatás során sokféle módszerrel találkoztak (lásd 3. táblázat).

⁴⁰ Holik 2016, 8–62.

3. táblázat: Az oktatási módszerek elsajátításának forrásai (%)⁴¹

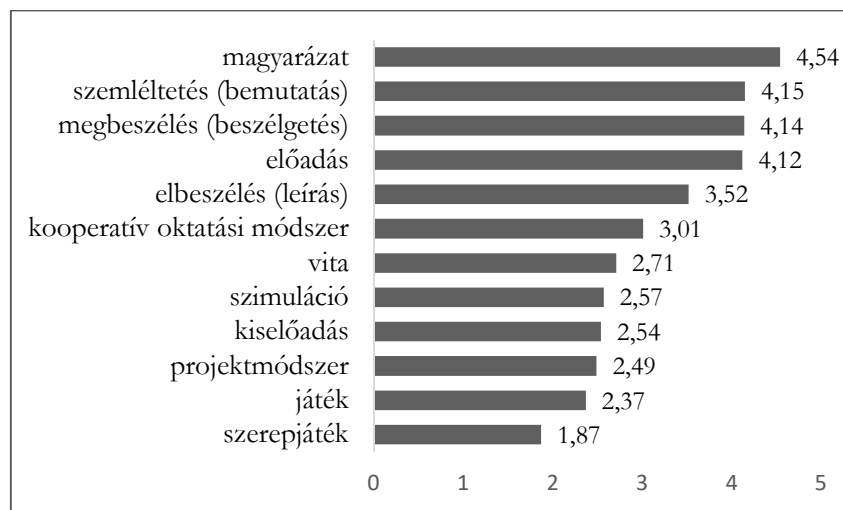
Honnan tanulta meg az egyes módszereket?	saját tanáraitól	didaktikából	szakmódszertantából	gyakorló tantáson	továbbképzésen	kollégáitól	saját maga találta ki	N
	%							
előadás	45,83	11,11	6,94	6,94	5,56	9,72	13,89	72
magyarázat	33,80	12,68	18,31	8,45	2,82	2,82	21,13	71
elbeszélés (leírás)	37,50	17,19	12,50	9,38	1,56	3,13	18,75	64
szemléltetés (bemutató, illusztráció)	20,00	4,29	25,71	14,29	5,71	7,14	22,86	70
megbeszélés (beszélgetés)	23,19	15,94	5,80	20,29	2,90	8,70	23,19	69
vita	16,42	28,36	14,93	10,45	5,97	5,97	17,91	67
kooperatív oktatási módszer	10,00	24,29	25,71	15,71	11,43	4,29	8,57	70
projektmódszer	7,35	14,71	30,88	5,88	16,18	13,24	11,76	68
játék	13,24	22,06	11,76	8,82	13,24	7,35	23,53	68
szerepjáték	15,38	20,00	16,92	10,77	13,85	4,62	18,46	65
szimuláció	14,71	10,29	25,00	10,29	10,29	7,35	22,06	68
kiselőadás	20,90	17,91	14,93	14,93	2,99	10,45	17,91	67

Forrás: saját szerkesztés

⁴¹ Holik 2016, 37.

Az új, atipikus módszereket tanulták, ismerik, de ezeket csak kevesen alkalmazzák a gyakorlatban (lásd 1. ábra). A kutatási eredmények arra mutattak rá, hogy mennyire fontos, hogy a tanárképzés hangsúlyosabban foglalkozzon a tanárjelöltek módszertani kultúrájának fejlesztésével.

1. ábra: Az oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága (5 fokú skálán adott pontszámok átlaga, N=62) ⁴²



Forrás: saját szerkesztés

A kutatás arra is rámutatott, hogy a megkérdezettek egyértelműen érzik a szakmai fejlődés szükségességét. Teljes mértékben a pedagógiai és pszichológiai ismeretek, a tanulók személyiségének fejlesztése, a tehetséggondozás, a konfliktuskezelés, a tanulók viselkedési problémáinak kezelése, a szakmai ismeretek és szaktárgyi tudás, az IKT használata, a tanulók motiválása, a hatékony kommunikáció, az önismeret, önreflexió tekintetében szeretne fejlődni a válaszadók legnagyobb csoportja (lásd 4. táblázat). Az „egyáltalán nem” kategóriát csak nagyon kevesen jelölték be a válaszadók valamennyi szempont tekintetében, tehát a pályakezdő pedagógusokban egyértelműen megvan az igény a szakmai fejlődésre.

A válaszokra adott pontszámok átlagait tekintve egyértelműen a tanulók motiválása tűnik ki a sorból, mint fejlesztendő terület. Ezt követik a pszichológiai ismeretek, a személyiségfejlesztés kérdései és a hatékony kommunikáció. A szakmai ismeretek, a szaktárgyi tudás csak ezek után következik.

⁴² Holik 2016, 38–39.

4. táblázat: Mérnökstanár hallgatók igényei a fejlődésre (% , N=78)⁴³

Mely területeken szeretne fejlődni, önmagát tovább képezni, illetve milyen mértékű fejlődést tart szükségesnek?	egyáltalán nem	valamennyire	többnyire	teljes mértékben
pedagógiai ismeretek	1,28	17,95	38,46	42,31
pszichológiai ismeretek	2,56	8,97	32,05	56,41
a tanuló személyiségének fejlesztése	1,28	6,41	43,59	48,72
speciális nevelési igényű tanulók oktatása	10,26	33,33	34,62	21,79
tehetséggondozás	3,85	8,97	41,03	46,15
tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	3,85	20,51	42,31	33,33
konfliktuskezelés	3,85	10,26	34,62	51,28
a tanulók viselkedési problémáinak kezelése	3,85	20,51	28,21	47,44
szakmai ismeretek, szaktárgyi tudás	2,56	12,82	30,77	53,85
IKT használata	7,69	10,26	35,90	46,15
a pedagógiai folyamat tervezése	1,28	29,49	42,31	26,92
a tanulás támogatása, szervezése és irányítása	3,85	29,49	37,18	29,49
a tanulók motiválása	2,56	7,69	21,79	67,95
a pedagógiai folyamatok értékelése	7,69	29,49	34,62	28,21
a tanulók értékelése	5,13	23,08	41,03	30,77
hatékony kommunikáció	2,56	10,26	33,33	53,85
szakmai együttműködés	5,13	21,79	44,87	28,21
önismeret, önreflexió	2,56	16,67	33,33	47,44
elkötelezettség és felelősségvállalás	5,13	21,79	39,74	33,33

Forrás: saját szerkesztés

⁴³ Holik 2016, 56.

Ezek az adatok – egy másik korábbi kutatáshoz⁴⁴ hasonlóan arra az igényre hívják fel a figyelmet, hogy az oktatásban felmerülő problémák megoldásához nem elegendő a módszertani, szaktárgyi készségek és kompetenciák fejlesztése, mivel a problémák gyökerei a tanári személyiségben, a szerepértelmezésben, valamint az érzelmi és kapcsolati viszonyokban keresendők.

A pedagógusoknak számos olyan interperszonális készségre is szükségük lenne, amelyek segítik a tanári munka során felmerülő specifikus iskolai nehézségekkel való megbirkózást.⁴⁵ Ennek ellenére – meglepő módon - az utolsó helyen szerepel e terület fejlesztésének igénye. Ennél a szempontonál a legmagasabb a szórás (0,933), tehát ez a terület osztotta meg leginkább a megkérdezettek véleményét.

Egy hallgatók körében 2021-ben végzett kutatás arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanárjelöltek többet várnak az egyetemről és a gyakorlóiskolától, mint amit a gyakorlatokon megtapasztaltak, és hogy kedvezőbb lenne számukra, ha a képzés tartalmi és szervezési vonatkozásában hatékonyabb egyeztetés valósulna meg az egyetem és a gyakorlóiskola között, továbbá a gyakorlóiskolai tanórát a középpontba helyező képzést szeretnék kitágítani az egész iskolára és annak környezetre is.⁴⁶ A kutatás eredményei alapján javaslatként fogalmazódott meg, hogy „*szükséges a képzési rendszer gyakorlatiasabb irányba való elmozdulása.*”⁴⁷ Ezt gyakorlatiasabb egyetemi kurzusokkal, az iskolai gyakorlatok diverzitásával, a gyakorlati idő növelésével, a pedagógusképző intézmények és oktatók közötti új partnerségi modellek kialakításával lehetne elérni. További javaslat, hogy „*az egyetemalapú képzés irányából el kell mozdulni a partnerek számára egyenlő partneri viszonyt megtestesítő modell irányába.*”⁴⁸

Egy 2024-es kutatás⁴⁹ már a tanárképzés új struktúráját vizsgálta, kiemelve azt, hogy a pályaszocializációs gyakorlatok során hogyan változik a tanárjelölt hallgatók szakmai identitása, és milyen jellemzőkkel függ össze a hallgatók identitás-konstrukciója. A kutatás megállapította, hogy a tanárjelölt hallgatók belső motiváltsága már a képzés kezdetén is magas volt, ez jelentősen nem változott a pályaszocializációs gyakorlatok ideje alatt sem. Azok a hallgatók, akik figyelemmel kísérik az oktatási és a pedagógiai kérdéseket és akik szakmai tevékenységekben vesznek részt, erősebb pályamotivációval bírnak. A kutatás megállapította, hogy a tanári

⁴⁴ Suplicz 2012, 18–19.

⁴⁵ Tordai 2014, 49–50.

⁴⁶ Falus 2021, 24.

⁴⁷ Falus 2021, 35.

⁴⁸ Orgoványi-Gajdos 2021, 315.

⁴⁹ Lénárd et al. 2024, 53–67.

énkép és az énhatékonyság vizsgált elemei szignifikánsan változtak a pályaszocializációs gyakorlat során. Azoknak a hallgatóknak, akik előzetesen már szereztek tanítási, nevelési munkatapasztalattal vagy tagjai valamilyen szakmai közösségnek, erősebb, magabiztosabb tanári énképpel rendelkeznek. A kutatás felhívta a figyelmet arra, hogy a tanárképzésben helye van olyan gyakorlatoknak, melyek felszínre hozzák a hallgatók előzetes szerepelvárásait, és amelyek segítenek a tanulói nézőpontot tanári nézőpontra váltani. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a bevezetett pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok nagymértékben támogatják a tanárjelölt hallgatókat képzésük elején abban, hogy változzon az énképük, énhatékonyságuk, továbbá differenciálódjanak a tanári szerephez és feladatokhoz társított elvárásaik.

Összegzés

A kezdő pedagógus számos nehézséggel találkozik munkája során. A pályakezdőt, a tanárjelöltet gyakran *„bedobják a mélyvízbe”*, és *„vagy megtanul úszni, vagy elsüllyed”*. A tanárjelöltek gyakran az első iskolai gyakorlatokon találkoznak a *„valóság sokkal”*, vagyis ekkor tapasztalják meg, hogy a szakirodalom elméletei hogyan működnek, illetve egyáltalán működnek-e a gyakorlatban.

A gyakorlati tanárképzés a pedagógusok felkészítésében kiemelt szerepet tölt be, mivel itt kerül sor az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazására. A neveléstudományi szakirodalom számos kérdésre, problémára hívja fel a figyelmet a gyakorlati képzés tekintetében, például a képzés feltételeivel, eredményességével kapcsolatban, és a hatékonyságának növelése áll a szakirodalmi források fókuszában. Kiemelt szerepet kapnak az elmélet és gyakorlat kérdései, illetve az elméleti ismeretek alkalmazásának lehetőségei.

Empirikus kutatások világítanak rá a tanítási gyakorlat jelentőségére, a gyakorlatok tartalmi és módszertani jellegzetességeire, valamint a tanárjelölt hallgatók szakmai fejlődésének lehetőségeire. Jelen tanulmány e kutatási eredményekből adott ízelítőt. A bemutatott kutatások rámutatnak az iskolai gyakorlatok jelentőségére, továbbá felhívják a figyelmet a tanárképzés hiányosságaira és fejlesztési lehetőségeire is.

Irodalom

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Letöltés ideje: 2024.10.16)

BERLINER, David C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3. évf. 2. sz. 71–92.

BICSÁK Zsanett Ágnes – KISS Dávid – PAPP Hunor – TÓTH Emese – CEGLÉDI Tímea (2023): „Tiszteljük és becsüljük meg azt a szakmát és azt a tudást, ami az egyetem által elérhető!” Interjú Brezsnýánszky László professzor úrral. *Pedagógusképzés*, 22. évf. 1. sz. 77–93.

BIKICS Gabriella (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 41–59.

BOKKON László (2004): Gondolatok a tanárjelölt hallgatók gyakorlati képzésének összefüggéseiről. *Magyar Felsőoktatás*, 14. évf. 1–2. sz. 22–25.

BREZSNÝÁNSZKY László – REVÁKNÉ Markóczi Ibolya – V. GÖNCZI Ibolya (2015): *Kézikönyv egyetemi szaktanácsadók számára*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen

BREZSNÝÁNSZKY László (2003): A továbbfejleszthető integráció tartalékai. In KISS Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 267–274.

BREZSNÝÁNSZKY László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 18. évf. 3. sz. 335–348.

BUSI Etelka – PREKOPA Dóra – TÓKOS Katalin (2015): Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In RAPOS Nóra – KOPP Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 147–171.

FALUS Iván – KOTSCHY Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 33. évf. 5. sz. 458–473.

FALUS Iván – NAGYNÉ FÓRIS Katalin (2021): A gyakorlótól... In FALUS Iván - ZAGYVÁNY SZŰCS Ida (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Líceum Kiadó, Eger, 13–16.

- FALUS Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12. évf. 6–7. sz. 75–80.
- FALUS Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. 359–374.
- FALUS Iván (2021): A kutatási eredmények összegzése témakörönként és javaslatok. In FALUS Iván – SZÜCS Ida (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Líceum Kiadó, Eger, 16–41.
- FISCHER Andrea – SILLÁR Barbara (2024): A tanárképzés átalakulása: gyakorlatfókuszú innovációk. In KARLOVITZ János Tibor (szerk.) *Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terbeli világban*. International Research Institute, Marcelová, 309–319.
- FÜZI Beatrix (2013): Az önreflexió és a tanári munka minősége közötti összefüggések empirikus vizsgálata. In KARLOVITZ János Tibor – TORGYIK Judit (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*. International Research Institute, Komárno, 420–426.
- GOMBOCZ Orsolya (2023): Gondolatok a tanárképzés megújuló gyakorlatáról. *Mester és Tanítvány* 1. évf. 1. sz. 99–108.
- HOLIK Ildikó (2006): *A tanárképzés gyakorlati műhelyei: A gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen
- HOLIK Ildikó (2016): *Szakmai tanárok módszertani kultúrája*. Typotop Kft., Budapest
- IMRE Nóra – NAGY Mária (2003): Pedagógusok. In HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- KÁLMÁN Orsolya – KOPP Erika (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In RAPOS Nóra – KOPP Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 95–146.
- KOCSIS Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs
- KOLOZSVÁRY Judit (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In SZABÓ Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 165–186.
- KOTSCHY Beáta (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák: a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1. évf. 1–2. sz. 109–117.

KOTSCHY Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 3. sz. 371–378.

KOTSCHY Beáta – SALLAI Éva – SZŐKE-MILINTE Enikő (2016): *Mentorok tevékenységének támogatása*. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak. Oktatási Hivatal, Budapest

LÉNÁRD Sándor – CZIRFUSZ Dóra – HORVÁTH András – RAPOS Nóra (2024): A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány*, 12. évf. 3. sz. 49–72.

LÉNÁRD Sándor – KOVÁCS Ivett – TÓTH-PJECZKA Katalin – URBÁN Krisztián (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 8. évf. 1. sz. 46–61.

MAJOR Éva (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 4. évf. 1–3. sz. 84–86.

MAYER József (2009): Pedagógusok a szakképzésben I. *Szakképzési Szemle*, 25. évf. 1. sz. 5–22.

NAHALKA István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 28–38.

ORGOVÁNYI-GAJDOS Judit (2021): A gyakorlóiskola szerepe a tanárjelöltek felkészítésében. In FALUS Iván - ZAGYVÁNÉ SZŰCS Ida (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Líceum Kiadó, Eger, 289–318.

RAPOS Nóra et al. (2015): *Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására*. ELTE, Budapest

RAPOS Nóra – BÜKKI Eszter – GAZDAG Emma – NAGY Krisztina – TÓKOS Katalin (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8. évf. 1. sz. 28–45.

SUPLICZ Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen

SZIVÁK Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9. évf. 4. sz. 3–13.

TORDAI Zita (2014): Mérnökstanárok mentálhigiénés állapotának felmérése. In TÓTH Péter – ŐSZ Rita – Várszegi Ágnes (szerk.): *Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, 49–68.

ZUBORA Márta – HOLIK Ildikó (2017): Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, 16. évf. 1–4. sz. 24–38.

HOLLÓSI HAJNALKA:

„Szeretnék-e tanár lenni?”

A Nyíregyházi Egyetem tanár szakos hallgatói a tanári pálya vonzásában

A vizsgálat célja

Az utóbbi években egyre több tanulmányt olvashatunk a szaksajtóban a pedagógushallgatók pályaválasztási motívumaival kapcsolatban. Ezekben a tanulmányokban jól érzékelhetők azok az ellentmondások és feszültségek, amelyek a társadalompolitika tanári hivatáshoz kapcsolódó elvárásai és a tanárság társadalmi megítélése között jó ideje fennállnak. Már a XX. század végén egyre több oktatáspolitikai dokumentumban leszögezték, hogy a tanárookra kulcsszerep vár az egyenlőtlenségek miatt kialakult szakadékok áthidalásában, a különböző kisebbségeket érintő előítéletek lebontásában, a praktikus értelemben vett társadalmi kohézió megteremtésében. Egy 1996-os UNESCO-dokumentum így fejezte ki ezt a megnövekedett súlyt és felelősséget: „*A tanári szerep fontossága soha nem volt annyira nyilvánvaló, mint manapság. A tanár a változás ügynöke, elősegíti a megértést és a toleranciát.*”¹ Ennek megfelelően a tanári karrier alapját képező tudásbázis is elmélyült, kiszélesedett, az új dimenziókkal bővült, kiterjesztett tanári szerephez igazodott.

Míg a társadalom- és az oktatáspolitikai ennyire erőteljesen hangsúlyozta a tanárok szerepét a demokratizálódást elősegítő társadalmi folyamatok menedzselésében, addig a társadalom tanárképére továbbra is az alacsonyabb presztízsű pályákkal kapcsolatos sztereotípiák voltak jellemzők, s ezek jelentek meg a filmekben, a bulvármédiában, sok esetben az internetes közösségi portálokon is. Ennek köszönhetően a tanári hivatással kapcsolatos vélekedések, nézetek számos naiv és nehezen ellenőrizhető elemmel bővültek, megnehezítve a fiatalok számára azt, hogy a tanári pálya választásakor szakmailag helytálló érvek alapján és a tanári professzióhoz társuló elvárások valós súlyát érzékelve hozzák meg döntésüket. A tanulmányok megkezdésének időszakában még az önismeretük sem jutott el arra a fokra, hogy kritikusan mérlegelni tudják, mennyire alkalmas a személyiségük ennek az összetett

¹ Idézi Coolahan 2007, 97.

szereprendszernek a betöltésére és a tanári munka sokrétűségéből fakadó pszichés terhelés elviselésére.

A hamis mítoszok generációról generációra áthagyományozódott rendszere, a kedvezőtlen körülmények közötti helytállást gyakran normaként feltüntető társadalmi nyomás még jobban megzavarja az amúgy is bizonytalan pályaválasztókat. Karikó Sándor bátran szóba hozza például egyik tanulmányában a pedagógusok anyagi igényeit ignoráló társadalmi tévhit káros következményeit. *„A pedagógus és a tanári pálya közmegítélése során – írja –, gyakran találkozhatunk ama babonával, ahogyan Jay P. Greene, amerikai nevelésfilozófus nevezi: mítosszal, miszerint az oktatás világában a tanító-tanár munkáját s magatartását a hivatástudat és nem az anyagi-pénzügyi helyzete s lehetősége határozza meg. [...] Azt hiszem, igazsá van a szerzőnek: a társadalom mintha eleve föltételezné a hivatástudat kiszárolagosságát és varázslatosságát, a pedagógusok pedig szígyenlősen hallgatnak a »piszkos« anyagiakról. Am a kritikai vizsgálódásban, sajnos, tovább is kell lépniünk Greene látókörén.”*²

Az anyagi megbecsülés viszonylagos szerénysége mellett a pedagógusok erősen korlátozott mozgástere, önálló döntéseinek szűkös köre is olyan probléma, amiről többféle megközelítésben, egymástól gyökeresen eltérő értelmezésekben értesülnek a médiából a pályára készülő fiatalok. Tanári autonómiáról, szabadságról abban az értelemben, ahogy azt a rendszerváltást követő évek oktatáspolitikai diskuszióiban felvázolták, napjainkban valóban nem beszélhetünk. A fentebb már idézett Karikó Sándor ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a mindenkori politikai vezetés a konkrét tanári szerepmegvalósítást is erősen befolyásolhatja attól függően, hogy csupán tanterv-végrehajtókként, eszközberekként, vagy önállóan gondolkodó, alkotó értelmiségiekként kezeli a pedagógusokat. *„A politika legnagyobb kihívása ez ügyben éppen az – szövegi le –, hogy akarja-, meri- és tudja-e preferálni a pedagógusi autonómiát, avagy csupán egy arctalan, szolgai módon igazodó, ezért számára fölöttébb kényelmes szavazóbázist lát a tanárokbán.”*³

A tanárképzés éveinek így nem csupán a pedagógiai feladatok szakszerű ellátására való felkészítés a feladata, hanem az is, hogy reális, illúziómentes és a szakmai identitásuk megerősödéséhez stabil kereteket jelentő képet alakítson ki a hallgatókban a tanári hivatásról. Ezért a mítosztalanítás, a szakmával kapcsolatos előítéletek és a hamis társadalmi elvárások leleplezése éppolyan fontos részei a képzésnek, mint a módszertani és didaktikai ismeretek elsajátíttatása vagy a tanári szerepben való

² Karikó 2012, 120.

³ Karikó 2012, 125.

sikeres kiteljesedéshez szükséges kompetenciák fejlesztése. Ennek tükrében különös jelentőségű a végzés előtt álló hallgatók pályamotivációjának vizsgálata, a tanári pálya melletti döntésük vagy a pályától való elhatárolódásuk motívumainak feltérképezése.

Korábbi vizsgálataink⁴ során megállapításra került, hogy a Nyíregyházi Egyetem tanárszakos hallgatói között magas azoknak a hallgatóknak az aránya, akik elsőgenerációs értelmiségiek lesznek, ezt a pedagóguspályára vonatkozó mobilitási csatornát több hazai kutatás is alátámasztja.⁵ A pálya számukra az értelmiségi rétegbe történő felemelkedés útját jelenti, így a pedagógusképzés a társadalmi integráció egyik fontos színterévé válik.⁶ Bizonyított tény ugyanakkor, hogy a pedagógus szülővel vagy nagyszülővel rendelkezők nagyobb eséllyel jelölik meg a pedagógusszakokat, így továbbtanulási szándékukban az úgynevezett nemzedéki átörökítés hatása mutatkozik meg⁷, ami az általam vizsgált hallgatókra viszont nem jellemző.

A hallgatók társadalmi háttere a motivációjukra is, a jövőterveikre is hatással lehet. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy vajon milyen tervekkel várják a Nyíregyházi Egyetem végzős hallgatói a pedagóguspályát. Természetesen számos szempontból vizsgálhatjuk a leendő pedagógusok motivációját, de jelen vizsgálat csak arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan képzelik el a jövőjüket a hamarosan diplomával rendelkező hallgatók.

A feltett kérdés megválaszolására írásbeli interjú módszerével tettem kísérletet. Hipotézisemet az elmúlt évek oktatói tapasztalatai alapján fogalmaztam meg. Eszerint a tanárszakos hallgatók ugyan pozitív attitűddel viszonyulnak a pedagóguspályához, de a biztosabb megélhetés miatt mégis nyitottak más foglalkozásokra is.

A vizsgálati minta jellemzői

A vizsgálati mintát 95 fő alkotta, akik mindnyájan a Nyíregyházi Egyetem hallgatói, és az osztatlan tanárképzés rendszerében tanulnak, nappali tagozaton. A kutatásra 2024-ben került sor. A nemek szerinti megoszlás meglepő módon eltér a pedagó-

⁴ *Kik és miért tanulnak a Nyíregyházi Egyetemen? (2017), Tanárszakos hallgatók kérdőíves vizsgálata a digitális oktatás tapasztalatairól (2022), Új bort régi hordóba tölteni? (2023)*

⁵ Nagy 1998; Jancsák 2014

⁶ Thun 2014

⁷ Pócsik 2015

gustársadalmat jellemző „*női dominanciától*”, ami akár 80 százalékos túlsúlyt is jelenthet egy-egy pedagógusközösségben⁸, ugyanis a Nyíregyházi Egyetem nappali tagozatos hallgatói körében körülbelül fele-fele arányú a női és a férfi hallgatók aránya. Ez annak is köszönhető, hogy a Nyíregyházi Egyetemen magas a testnevelés szakos hallgatók száma, s e szakon a férfiak felülreprezentáltak vannak jelen, így a vizsgált mintában gyakran a két szak egyike a testnevelés. A vizsgálat szempontjából igencsak fontos jellemzője a mintának, hogy a hallgatók jelentős részének nincs pedagógus a hozzátartozója a családtagjai között, ezért csak egy elképzelt, „*megálmodott*”, vagy a gyakorlataik során megtapasztalt pedagógus pályaképpel rendelkeznek.

Hallgatói tervek, vonzások és választások a pedagóguspálya közvetlen közelében

A hallgatói „önbevallások” alapján az a tendencia bontakozik ki, hogy többségüknek, még ha pályaválasztást illetően bizonytalanok is voltak a tanulmányaik első éveiben, a képzés vége felé már határozott elképzelésük van a jövőről, és azt többnyire pedagógusként képzelik el. Ennek oka véleményünk szerint az elméleti és gyakorlati tanulmányokból nyert inspirációkban, valamint az életkor növekedésével járó személyiségfejlődésben keresendő. Egyre inkább tudatosan készülnek a tanári pályára, egyre elhivatottabbak, amit az alábbi módon fogalmaztak meg:

- „...*aktívan pedagógusként szeretnék dolgozni Nyíregyházán...*”;
- „...*az oktatásnak mindig is fontos szerepe volt a társadalomban, és büszkén készülök arra, hogy részese legyek ennek a nemes küldetésnek...*”;
- „...*szeretnék tanítani...*”; „*Alapvetően arra a kérdésre, hogy szeretnék-e tanítani, határozottan azt a választ tudnám adni, hogy igen.*”
- „*Már átfogó kép alakult ki bennem, hogy melyik városban és melyik iskolában képezem el a jövőm, mint tanár. Soba semmiben nem voltam még olyan biztos, mint ebben és úgy érzem az idő múlásával ez csak erősödik bennem és ez köszönhető annak is, hogy élvezem, amit csinálok és maximálisan vágyom arra, hogy óráról órára jobb legyek és tanuljak valami újat.*”
- „*Már átfogó kép alakult ki bennem, hogy melyik városban és melyik iskolában képezem el a jövőm, mint tanár. Soba semmiben nem voltam még olyan biztos, mint ebben és úgy érzem az idő múlásával ez csak erősödik bennem és ez köszönhető annak is,*

⁸ Paksi et al., 2015b

hogy élvezem, amit csinálok és maximálisan vágyom arra, hogy óráról órára jobb legyek és tanuljak valami újat.”

A tudatos pályaválasztás jele a nehézségekkel történő szembenézés.. Az egyik hallgató a tanári feladatok sokféleségét említette: *„Szeretném, ha rendeződnének a nézeteltérések minden szempontból és többen rájönnének, hogy mit is tesz igazából egy tanár, és hogy mennyi munkája van abban, amit csinál. És itt ugye nem csak az, amit az iskolában tölt. Hanem hogy mennyit készül egy órára, mennyit tesz a gyerekekért, mennyi papírmunka van, amit el kell végeznie.”* Más a szakmát övező negatív körülményekre tért ki, mint az alacsony fizetés és presztízs: *„Annak ellenére, hogy mindig mindenki elmondta nekem, hogy nem jól döntök, nem fogok elég fizetést kapni, nem fognak tisztelni és hasonlók, sikerült kitaranom az egyetem mellett és szerencsésnek mondhatom magam, hogy idáig eljutottam.”*

Többen kiemelték a pozitív tanári példa szerepét mint pályaválasztási motivációs tényezőt. Volt, aki az egyik általános iskolai pedagógusát tekintette mintának: *„Egy kis faluban nőttem fel, ahol nem volt kérdés a pályaválasztás. Nem volt előttünk semmilyen jövőkép, minta. A szüleim – annak ellenére, hogy általános iskolai éveim alatt jeles tanuló voltam – szakiskolába szántak. Laikus fiatalelként csak annyit láttam a tanárságból, hogy az angoltanáraim szeretik a munkájukat. Mivel az angoltanárságon kívül más minta nem volt előttem, így úgy döntöttem, hogy angoltanár szeretnék lenni. Mostanra a szakmai gyakorlatnak köszönhetően sikerült egy viszonylag reális képet kapnom a tanári szakmáról. Ennek fényében kirajzolódott előttem egy jövőkép.”* Más egy egyetemi oktatójában látta meg a követendő példát: *„Hogy mikor döntöttem el, hogy tanár szeretnék lenni? Kb. 21 évesen, 2019-ben, amikor még egy másik egyetemen ültem egy kb. 100 fős előadáson, és a tanár története olyan volt, mintha csak nekem mesélte volna, és a többi kb. 99 diák nem is lett volna ott...”*

Vajon mi az oka, hogy a tanári pályát pozitívan látják, és egyértelműen a jövőjük részeként képzelik el a tanítást? A pályamotivációs tényezők két oldalról közelíthetők meg, némely mozgatórugók belső eredetűek, a személyiségből fakadnak, ezek az intrinzik motivációk, míg mások, az ún. extrinzik motivációk, inkább a körülöttünk levő világ befolyásoló tényezőire vezethetők vissza.⁹ Alapvetően azt gondolom, hogy a negatív befolyások, információk (extrinzik motiváció) mellett/szemben erős a hallgatók belső motivációja, amit számos kutatás is bizonyít. Az intrinzik motivációk között a szakirodalom egyik legtöbbször kiemelt tényezője a gyermekekkel való foglalkozás öröme¹⁰, a tanulók segítése sikereik elérésében, a

⁹ Paksi et al., 2015a

¹⁰ Ashiedu – Scott-Ladd 2012

pályaválasztásban, valamint az, hogy hatással lehetnek a diákok életére, hogy emberekkel foglalkozhatnak. A jelen kutatásban résztvevő hallgatók hasonló szempontokat fogalmaztak meg, így például a gyerekek szeretetét:

- *Összegezve ki merem jelenteni, hogy a pályán maradok, bármi történjen: daloljanak a sakálok, vagy vonítsanak a pacsirták, akkor is szeretnék gyerekekkel együtt tanulni.”*
- *„Szeretek a gyerekekkel foglalkozni nagyon jól meg tudom értetni magam velük, úgy gondolom, rendelkezem olyan tulajdonságokkal, amelyek elősegítenek, majd abban, hogy minél jobb tanár esetlegesen pedagógus váljon, majd belőlem az évek során.*
”
- *„Mindig szerettem a gyerekeket és szerettem segíteni másoknak.”*
- *„Gyerekek szeretete. Azt gondolom, a gyerekek igazán őszinték tudnak lenni. A legőszintébb szeretetet az ember tőlük kapja és nagyon hálás vagyok, hogy az elmúlt másfél évben nagyon sok csodás gyerekkel ismerkedhettem meg a tanítási gyakorlataim keretében. Igazi feltöltődés egy olyan óráról kijönni, amely gördülékenyen ment végbe és a csillogást látja a tanár a gyerekek szemében, valamint a tenni akarást, de ugyanakkor tiszteletet és jó kedvet”*

Említették továbbá a gyermekek fejlesztésének, tanításának a vágyát:

- *„Négy éve és most is az a célom, hogy minél több gyerekkel megszerettessem az ének órákat és a népzenet is. Hogy ismerjék meg a gyerekek gyökereiket, legyenek büszkéik rá, hogy magyarok, és legyenek büszkéik elődeikre.”*
- *„A pedagógus szakmát mindig egy tiszteletreméltó hivatásnak tartottam, ezért is indultam el ezen az úton. A célom az, hogy az évek alatt szerzett tudásom, tapasztalataimat át tudjam adni a gyermekeknek, olyan módon, hogy ők is megszeressék ezt a két tantárgyat úgy, mint én. Lehet néha nehéz, és a mai világba kevésbé megbecsült szakma, de a jövő nemzedékének szüksége van a hivatásos pedagógusokra, arra, hogy valaki utat mutasson nekik és én ebben részt szeretnék vállalni”*
- *„Számomra a tanári pálya egy olyan hivatás, amely lehetőséget ad arra, hogy formáljam és inspiráljam a következő generációt.”*
- *„Már most tudatosult bennem, hogy olyan tanár akarok lenni, aki szakmai tudásával, személyiségével segíthet és támogathatja a jövő nemzedékét abban, hogy tanuljon, hiszen nagyon nagy érték a tanulás és az általa megszerzett tudás.”*
- *„Tudás átadása. Jobb adni, mint kapni, tartja a mondás. Nincs ez másként a tanítás mestersége során is. Nagyon jó érzés tud lenni, mikor az ember olyan hasznos és releváns információkkal, tapasztalatokkal tudja a gyermekek életét gazdagítani, amelyek valóban fontosak, akár a nagybetűs életben is.”*

Vannak olyan végzős hallgatók is, akik jelenleg más pálya felé orientálódnak, nem a tanári pálya az elsődleges céljuk, ennek nagyon különböző okai lehetnek, mint például az alacsony fizetés, amit Chrappán Magdolna is említ tanulmányában¹¹, ez a tényező volt a közelmúltban bekövetkezett változásig a leggyakoribb oka a pedagógusok pályaelhagyásának is, a gyenge stressztűrő képesség, illetve bizonyos családi okok (pl. házasság felbomlása miatt egyedülálló szülővé válás) mellett. A pedagóguspálya hallgatók körében mért megítélése mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében más szakmákkal összevetve alulmarad.¹² Összességében tehát negatívan ható erő a tanári pályával szemben az egzisztenciális bizonytalanság, a negatív társadalmi megítélés, valamint a szakmai érdekek háttérbe szorítása. Ugyanis bár az utóbbi időben megkezdődött a pedagógusbérek rendezése, az általam vizsgált hallgatók mégis főként az anyagi megbecsülés hiányát emelték ki:

- *„A tanári fizetéssel nem látom azt, hogy én el tudok valaha akár egy albérletbe költözni egyedül és egy egyre rosszabb lesz. Összességében nem a felelősség és a tanítás, ami miatt bizonytalan vagyok, hanem a megélhetés.”*
- *„A pedagógus fizetésből az ember nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem tud önálló életet kezdeni. Az a meg nem becsülés, amit a tanárok fizetésben tapasztalnak kiábrándító és számomra neveléses. Szokták mondani, hogy »szeretettel nem lehet megélni, nem fogunk kedvezményeket kapni a boltban«.”*
- *„A 21. századi világban borzasztó fontos szerepet kap a pénz és az anyagiak, amelyek elengedhetetlen részei a boldog életnek is. Úgy gondolom, hogy fiataloként, pályakezdő tanárként nagyon nehéz helyzetből indul az illető, ami az egyén jövőjét illeti. Családot alapítani, saját lakást, autót venni közel lehetetlen abból a fizetésből, amit a pedagógusok pályakezdőként »hazavibetnek«.”*

Más viszont épp azt hangsúlyozta, hogy a piaci viszonyokhoz képest alacsony bérnél fontosabb számára a hivatásszeretet és a sikerélményei által megtapasztalt öröm: *„Többet a tanári fizetéssel nincsenek megelégedve. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a lovasiskola mellett – egyelőre – még ez nekem nem jelent problémát. Talán még a lelkesedés és az egyéni sikerek számomra többet érnek a fizetésnél.”*

Egyesek még bizonytalanok a pályán maradási illetően. Valaki a foglalkozással járó stresszt emelte ki: *„Még nem adtam fel teljesen a tanári pályát sem. Nagyon sok ellenérv van*

¹¹ Chrappán 2010

¹² Polónyi 2004

a fejemben sajnos a tanári pálya ellen. Most a tanítási gyakorlat alatt fogalmazódott meg bennem, hogy én ezt hosszútávon nem tudnám lehetséges folytatni. A sok stressz, amit látok némelyik kollégán, nem szeretném ezt, ugyanis tapasztalatból az én szervezetem nem nagyon bírja a hosszú távú stresszt.” Egy másik hallgató a családi nevelés hiányosságaiból adódó nehézségeket említette: *„Bizonytalanságom oka a mostani tanárok helyzete is, a bérezés és még sorolhatnék ide pár dolgot, de ezeket tartom a legrosszabb dolognak. Ugyanis úgy érzem, hogy egy pedagógusnak sokszor kell lenni az iskolában szülő helyett szülőnek és beszállni a gyerekek nevelésébe.”* Mászt az életpályamodell és a státusztörvény rendelkezései riasztják el a pályától: *„A diploma megszerzése után szeretnék elhelyezkedni pedagógusként, szeretnék tanítani, de nem Magyarországon. Ennek anyagi, családi okai vannak, és hozzá jönnek még a magyarországi pedagógus életpályamodellből adódó kedvezőtlen hatások, illetve a nemrégiben bejelentett státusztörvény módosításából fakadó negatív következmények.”*

Összegzés

A korábbi pedagóguskutatások eredményei rávilágítanak arra, hogy mennyire sokrétűek azok az indíttatások, amelyek a szakmához vonzzák a pályaválasztókat, illetve, hogy milyen intrinzik motivációk befolyásolják a pedagógus hallgatók döntéseit abban, hogy a negatív külső tényezők ellenére is a tanári pályán kívánnak elhelyezkedni. Ahhoz, hogy többen érezzék indíttatást ehhez a hivatáshoz, több extrinzik motivációs erő bevonása szükséges – elsősorban az oktatásirányítás részéről.

A jelen kutatásban vizsgált hallgatók többségében családjuk első felsőoktatási tanulmányokat tervező tagjaként jelentkeztek a Nyíregyházi Egyetem osztatlan tanár szakára, és néhány kivételtől eltekintve elköteleződtek a tanári hivatás mellett. Az egyetemen eltelt öt év inkább megerősítette, mintsem elbizonytalanította őket a döntésükben. Az elköteleződés köszönhető a gyerekekkel való foglalkozás örömének, a tudásmegosztás és a társadalomjobbítás szándékának, de említették a példamutatás vágyát is, vagy a hátrányos helyzetű tanulók mentorálásának tervét.

Azt gondolom, hogy összességében az egyetemünkről kikerülő fiatal generáció pozitív attitűddel fordul a tanári szakma felé. Sokan szinte azonnal elhelyezkednek a diploma átvételét követően, illetve az az új tendencia bontakozik ki, hogy már utolsóéves hallgatóként állást kapnak szakmájukban. Az általam vizsgált hallgatók 9/10. félévesek, tehát az összefüggő egyéni gyakorlatukat töltik különböző iskolákban, többnyire az állandó lakóhelyük közelében, gyakran innen kapnak állásajánlatot, amit többnyire szívesen el is fogadnak (a Nyíregyházi Egyetem nemrégén

módosította az erre vonatkozó szabályzatot, hogy nappali tagozatos utolsóéves hallgató teljes állásban taníthasson). Azok a hallgatók, akik mereven elutasítják a tanári hivatást, többnyire családi – anyagi okok miatt teszik ezt, ritka, hogy valaki más ok miatt legyen pályaelhagyó. Természetesen erre is van példa: a hallgató elkezdett tanítani, de túl nagy felelősségnek érezte, és erre még nem volt felkészülve.

Összegezve úgy vélem, hogy egy hátrányos helyzetű régió (Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye) pedagógusképző intézményében nem tekinthető negatívnak a végzős nappali tagozatos tanár szakos hallgatók pályaképe, inkább motiváltak a tanári pálya iránt, mint nem. Ez azt jelenti, hogy van még remény arra, hogy jól képzett, motivált, lelkes fiatal tanárok tanítsák a felnövekvő generációkat, formálják személyiségüket, és hatékonyan fejlesszék mindazokat a kompetenciáikat, amelyek a felnőtt életben való boldogulásukat megkönnyítik a 21. században.

Irodalom

ASHIEDU, Jenifer A.– SCOTT-LADD, Brenda D. (2012): Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 évf. 11. sz., 17–35.

CHRAPPÁN Magdolna (2010): *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógusképzésű hallgatók körében.*

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf (Letöltés ideje: 2024. 09.27.)

COOLAHAN, John (2007): Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 5. sz. 93–107.

DABÓCZYNÉ LENKEFI Éva (2018): *A pedagóguspálya választásának motivációi.* (Pannon Tanulmányok V.) Veszprém, 211–238.

HOLLÓSI Hajnalka (2017): Kik és miért tanulnak a Nyíregyházi Egyetemen? In MAGYARI Sára – BARTHA Krisztina – BALOGH Brigitta (szerk.): *Oktatás határhelyzetben.* Partium Kiadó, Nagyvárad, 108–116.

HOLLÓSI Hajnalka (2022): Tanárszakos hallgatók a digitális oktatás tapasztalatairól. In GOMBOCZ Orsolya – JUHÁSZ Márta Klára – MONGYI Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája.* IV. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 284–289.

HOLLÓSI Hajnalka – VINCZE Tamás (2023): Új bort régi hordóba tölteni? A tanári szerepről és tevékenységrendszeréről alkotott hallgatói kép vizsgálata a Nyíregyházi Egyetemen. In KARLOVITZ János Tibor (szerk.): *Elméletek és ötletek a módszertani változásban*. International Research Institute, Komarno, 47–58.

JANCSÁK Csaba (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 24. évf. 5. sz. 18–27.

KARIKÓ Sándor (2012): A „néma tragikum” avagy a „nevelés boldog kényszere”? In KARIKÓ Sándor (szerk.): *Középpontban a pedagógus. Régi értékek – új kihívások*. Áron Kiadó, Budapest, 119–133.

NAGY Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*, 7. évf. 3. sz. 527–542.

PAKSI Borbála – SCHMIDT Andrea – MAGI Anna – EISINGER Andrea – FELVINCZI Katalin (2015a): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24. évf. 1. sz. 63–79.

PAKSI Borbála – VEROSZTA Zsuzsanna – SCHMIDT Andrea – MAGI Anna – VÖRÖS András – ENDRŐDI-KOVÁCS Viktória – FELVINCZI Katalin (2015b): *Pedagógus – pálya – motiváció, motiváció*. Egy kutatás eredményei. Oktatási Hivatal, Budapest

PÓCSIK Orsolya (2015): Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében. *Iskolakultúra*, 25. évf. 7–8. sz. 102–112.

POLÓNYI István (2004): Pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. 343–358.

THUN ÉVA (2012): *A pedagógusnők identitástudata*. Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézete, Pápa

JENEI TERÉZ – KISS LAJOS ANDRÁS:**Reformpedagógiai törekvések egy ifjúsági regény tükrében – Nyikolaj Ognyev *Kosztja Rjabcev naplója***

Az 1917-es februári, majd az októberi forradalom véglegesen megdőntötte a cári rendszert, amelynek következtében Oroszország elindulhatott a modernizáció útján. A bolsevik hatalomátvétel után az új kormány, a Népbiztosok Tanácsa első rendelkezései között szerepelt az iskolák államosítása, amelyeknek legfontosabb feladata a szocialista-kommunista eszményeket megtestesítő, öntudatos, aktív állampolgár, az *új ember* formálása-nevelése volt. A bolsevik kormány fontosnak tartotta az analfabetizmus felszámolását, eredményesebbé kívánta tenni az oktatást. A célok megvalósításához többek között az oktatási rendszer megreformálására, új oktatási módszerek bevezetésére volt szükség. A formálódó szovjet iskolakoncepció három fő pillérre épült: politechnikai oktatás, egységes (általános) munkaiskola, komplex didaktika. A reform központi eleme egy olyan általános iskola megteremtése volt, amely lehetőséget ad a tanulók számára az alsóbb iskolafokozatról a felsőbbre való átlépésre, egészen az egyetemig. Úgy gondolták, hogy az egységes munkaiskolának nemcsak ismereteket kell átadnia, hanem fel kell készítenie az ifjúságot a gyakorlati életre is, valamint a nevelés során biztosítani kell a tanulói személyiség sokoldalú fejlődését.

Az új iskola ideális modelljét felvázoló rendeletet az Orosz Kommunista Párt nyolcadik kongresszusán fogadták el, 1918. október 16-án. Ebben deklarálták az ingyenes, kötelező általános és politechnikai oktatást minden gyermek számára tizenhét éves korig, nemre való tekintet nélkül. Az egységes munkaiskola két fokozatú lett: első fokozat (alsó tagozat) öt évfolyam, 8–13 éves korig, második fokozat (felső tagozat) négy évfolyam 13–17 éves korig. Bevezették a koedukációt, az iskolai önkormányzatot. Megtiltották a testi fenyegetést, a kötelező házi feladatot, eltörölték a vizsgákat, a tanárok számára módszertani szabadságot biztosítottak.¹ Ezzel együtt pedagógiai „normaváltás” következett be: A herbarti logikájú államközpontú pedagógiát, iskola- és oktatási rendszert a gyermekközpontú pedológia és különböző

¹ Rozskov 2017, 299–301.

reformpedagógiai kísérletek váltották fel.² Igaz, a pedagógiai újítások nemegyszer voluntarista módon kerültek bevezetésre, ennek ellenére a szovjet pedagógia és iskolarendszer változásai felkeltették a nyugati, elsősorban az amerikai filozófusok, pszichológusok és pedagógiai szakemberek érdeklődését is. A szovjet közoktatásnak ez a szabad, pezsgő és nyitott, ugyanakkor bizonyos túlkapásokról és ellentmondásokról sem mentes időszaka mindössze másfél évtizedig tartott.

A szovjethatalom az új iskola ideális modelljének kialakításához több forrásból merített. Egyrészt támaszkodtak a forradalom előtti orosz teoretikusok pedagógiai, pszichológiai munkáira, kísérleteire, amelyek az európai, amerikai reformpedagógiai irányzatokhoz kötődtek: K. Ny. Ventcelnek a szabad iskolával, szabad neveléssel kapcsolatos írásaira; Sz. T. Sackijnak – akit az orosz szociálpedagógia megteremtőjének tekinthetünk – az iskolán kívüli neveléssel kapcsolatos próbálkozásaira (gyermekklubok, óvodák szervezése); a kísérleti pszichológia első oroszországi művelőinek V. M. Behtyerevnek, A. P. Nyecsajevnek és A. F. Lazurszkijnak a gyermeki személyiség megfigyelésével kapcsolatos tanulmányaira; P. F. Kaptjerevnek, az orosz pedagógiai pszichológia megteremtőjének a családi és óvodai nevelésre fókuszáló munkáira, V. P. Vahtyerov evolúciós pedagógiájára.³

Megkockáztatjuk azt a feltételezést, hogy az új hatalom képviselőire az oktatás, nevelés megreformálásának tervezése közben hatást gyakoroltak olyan egzisztencialista és szlavofil gondolkodók is mint Ny. A. Bergyajev, E. H. Trubeckoj, V. V. Rozanov, akik bírálták a forradalom előtti pedagógiát, amely – véleményük szerint – az ifjúságot kizárólag az előző nemzedékek által felhalmozott tudás és tapasztalat elsajátítására sarkallja a saját alkotó tevékenység helyett. Az orosz filozófusok a nevelésben és az oktatásban a tanulók kreativitásának megerősítését szorgalmazták a pedagógiai sablonok helyett.

A szovjethatalom oktatáspolitikusai felhasználták azokat a megfigyeléseket és tapasztalatokat is, amelyeket a forradalom vezetői, elkötelezett hívei (pl. Lenin, Krupszkaja, Blonszkij) 1917 előtt, részben az emigráció éve alatt, Németországban, Svájcban, Franciaországban, Angliában szereztek. Amerikai reformpedagógiai kísérletekről szóló tanulmányokat, beszámolókat olvastak, tudatosan készülve a

² Sáska 2015, 33–34.

³ Pukánszky – Németh 1996; Szabó 2002, 375–397.

hatalomátvétel utáni oktatási reformra: „*Fel kellett készülnünk arra a pillanatra, mikor a hatalom a munkásosztály kezébe kerül, elő kellett készítenünk a közoktatási frontot*”.⁴

Első pillantásra meglepőnek tűnhet, hogy a szovjet oktatáspolitikai vezetők (Lunacsarszkij, Krupszkaja), a hatalomnak elkötelezett pedagógiai szakemberek (Blonszkij, Sackij) leginkább az amerikai reformpedagógiai eszmék és kísérletek iránt mutattak élénk érdeklődést. „*A huszadik század eleji oktatási reformok Amerikában és Oroszországban szinkronban zajlottak. Az amerikai progresszívizmus és az orosz szabad nevelés a Rousseau által megfogalmazott pedocentrizmus elvéhez nyúlt vissza, és a gyermekek gyakorlati tevékenységét tekintette a pedagógiai folyamat alapjának*”⁵ – írja Maszlinszkaja. A huszas években John Dewey munkái gyakorolták a legnagyobb hatást a formálódó szovjet pedagógiára. A politikusok és a szakemberek az Amerikai Egyesült Államokban, a „*korlátlan lehetőségek hazájában*” kialakuló embereszménnyel, a születési előjogoktól mentes szabad individuum megszületésével, valamint Dewey-nek a pozitivistá, pragmatista gyökerű pedagógiai koncepciójával – amely a „*könyviskola helyett a gyermeki tapasztalatokra alapozó életiskola*”⁶ megteremtését szorgalmazta – analógiát véltek felfedezni. A huszas években a Szovjetunióban számos tanulmány és könyv látott napvilágot, amelyek Dewey nézeteinek hatását mutatják. Az amerikai filozófus szerint az iskola egyik legfontosabb feladatát az jelenti, hogy képes megteremteni a demokratikus élet embrionális formáját.⁷

Dewey pedagógiai elképzeléseinek szovjet recepciója folyamatosan erősödött az 1920-as években, amelyek közül kiemelkedik – írja Kumszkov – B. B. Komarovszkij *Dewey pedagógiája* című könyve, amely 1926-ban jelent meg Bakuban. Komarovszkij nemcsak Dewey pedagógiai nézeteit mutatta be, hanem annak filozófiai alapjait is analizálta. A szovjet pedagógiai folyóiratokban pedig arról folytak értekezések, hogy miképpen lehetne Dewey nézeteit a szovjet modellhez igazítani. A legnagyobb dilemmát az jelentette, hogy a tanulók individuális személyiségfejlését miképpen lehet összhangba hozni a szovjet kollektívizmus ideáljával.⁸

⁴ Krupszkaja 1957, 10. Krupszkajának a februári forradalom előtt írt több pedagógiai témájú írása magyar nyelven is olvasható *Az Új pedagógia nyomában* (1979) című kötetben. Krupszkaja a külföldi száműzetés idején nemcsak a pedagógiai szakirodalmat kísérte figyelemmel, hanem előadásokat hallgatott, iskolákat látogatott meg. Megfigyeléseiről, tapasztalatairól, új könyvekről ismertetéseket, cikkeket írt, amelyeket hazai pedagógiai szaklapokban publikált.

⁵ Maszlinszkaja 2017, 326.

⁶ Németh 1999, 57.

⁷ Zask 2015, 102.

⁸ Kumszkov 2011, 8–10.

Maga John Dewey is érdeklődve figyelte a Szovjetunióban zajló társadalmi változásokat, 1928-ban vezetésével néhány amerikai kutató és pedagógus látogatott a Szovjetunióba. Hazatérve egy cikksorozatot publikált a *The New Republic* folyóiratban az orosz földön szerzett benyomásairól, amelyet később, 1929-ben egy önálló kötetben is megjelentetett *Impressions Of Soviet Russia And Revolutionary World* címmel.⁹ A delegáció találkozott Krupszkajával, Sackijjal és más pedagógiai szakemberekkel, kísérleti iskolákat, gyermeknevelő intézeteket látogatott meg Moszkvában és Leningrádban. Dewey feljegyzéseiben elragadtatással szólt a látottakról, tapasztaltakról: az új világot építő emberek elszántságáról, lelkesedéséről, optimizmusáról, az emberi kapcsolatokról, az iskolák demokratizálódásáról, az oktatást-nevelést megreformáló törekvésekről.¹⁰ Úgy értékelte, hogy „*ami Oroszországban történik, egy gigantikus pszichológiai kísérlet az emberi viselkedést irányító motívumok átalakítására.*”¹¹

Dewey nézetei mellett az ezerkilencszázhuszas évek szovjet pedagógiai gyakorlata a pedológia (gyermektanulmány), Kilpatrick projektmódszere, a C. Washburn által kidolgozott Winnetka-terv, Maria Montessori, valamint a Helen Parkhurst névéhez kötődő Dalton-terv volt igen jelentős hatással. „*A Dalton-terv szülőbázisa az Egyesült Államok, kísérleti terepe Anglia volt, tömeges alkalmazására azonban a Szovjetunióban került sor.*”¹² Elsőként Krupszkaja adott hírt róla 1922-ben, Helen Parkhurst könyvéről írott recenziójában. Parkhurst munkája hamarosan orosz nyelven is megjelent¹³. Ezt követően a Dalton-tervvel kapcsolatos hazai és külföldi eseményekről szóló híradások folyamatosan napirenden voltak a szovjet pedagógiai lapokban, önálló kiadványokban. Zsavoronkov azzal indokolta a Dalton-terv népszerűségét, hogy Szovjet-Oroszországban már 1917-től kezdődően terjedni kezdett az ún. *sztudijnaja szisztéma* (kabinet rendszer), amelyben a gyerekek önállóan és csoportban is dolgoztak. A tanárközpontúság helyett a tanulóközpontúság érvényesült. A régi iskola engedelmes alattvalókat képzett, passzivitásra kárhoztatta a diákokat. A kabinet-rendszerű oktatás – a Dalton-tervhez hasonlóan – a

⁹ Ebben a kötetben jelentek meg Dewey törökországi, mexikói, kínai, japán látogatásairól készült feljegyzései is.

¹⁰ Julina 2000, 270–277.

¹¹ Dewey 2000, 261.

¹² Vág 1982, 129. Az orosz pedagógiában laboratóriumi brigádmódszernek is nevezték a Dalton-tervet.

¹³ Parkherszt, Je.: *Vospitanyije i obucsanyije po Daltonszkomu planu*. Perevod R. Landszberg. Novaja Moszkva, Moszkva 1922.

tanulói aktivitást ösztönzte. Márpedig az új világnak aktív harcosokra volt szüksége, akik csapatban is képesek dolgozni.¹⁴

1922–1928 között a Dalton-terv tömeges elterjedésére került sor az iskolákban, amelyből logikusan következnek, hogy az új iskolaszervezési és oktatási módszer bevezetése nem volt problémamentes. A pedagógusok egy része csupán kényszerből alkalmazta, nem állt rendelkezésre elegendő idő és szakirodalom a bevezetéshez szükséges alapos felkészülésre, valamint az intézmények többsége nem tudta biztosítani a megfelelő infrastrukturális feltételeket a laboratóriumi oktatáshoz.

A Dalton-terv bevezetésével kapcsolatos nehézségeket és az oktatás-nevelés egyéb reformjaiból adódó problémákat tárja elénk Nyikolaj Ognyev *Kosztja Rjabcev naplója* című műve, amely 1926–1928-ban íródott. A regény az 1923/24-es tanév szovjet iskolájának életébe egy kamaszfiú szemszögéből enged bepillantást, és a Dalton-terv mellett a korabeli iskolaélet mondhatni minden jellemzőjét érinti: önkormányzat, faliújságok, koedukáció, nemi kérdés, úttörők és komszomolisták, vallásellenesség, iskolai lopások, elhagyott gyerekek, a tanulók túlterheltsége, öngyilkosságok, az új nyelv, művészeti öntevékenység, futball stb. Jelen írásunkban ezek közül három témával foglalkozunk: Dalton-terv, önkormányzat és koedukáció.

Nyikolaj Ognyev, valódi nevén Mihail Grigorjevics Rozanov (1888–1938) író, pedagógus. Moszkvában ő alapította az első gyermekszínházat, színdarabokat írt a színház számára. 1921–1924 között egy Moszkva környéki bentlakásos iskolában dolgozott, elsősorban az itt szerzett tapasztalatok alapján született meg a *Kosztja Rjabcev naplója* című regénye. A műfaja naplóregény, amely olyannyira hitelesre sikerült, hogy amikor elsőként a *Krasznoj Nov* folyóirat folytatásokban közölte (1926–1927), az egyes fejezetek a lap *Vidékről és városokból* című rovatában kaptak helyet, ahol egyébként olvasói leveleket és hiteles történeteket jelentettek meg. A lap munkatársai és az olvasók sokáig úgy gondolták, hogy Ognyev csupán szerkesztője egy valóságos kamaszfiú naplójának.¹⁵ A regény igen népszerű volt a korabeli olvasók körében, 1933-ig többször újra kiadták.

Ognyev műve külföldön is élénk érdeklődést váltott ki. Hamarosan megjelent Japánban, Csehszlovákiában, Hollandiában, Görögországban, Dél-Amerikában, Angliában és Magyarországon is. 1928-ban a Romániában megjelenő *Korunk* című folyóirat teljes terjedelemben közölte, Balázs Béla előszavával, majd pedig 1929-ben a cenzúrát kijátszva, az Európa Könyvkiadó Vállalatnál N. Ogne *Miszter Dalton*

¹⁴ Zsavoronkov 1925, 16–18.

¹⁵ Vinogradova 2017a, 280–281.

és én. Egy amerikai diák naplója címmel adták ki, azt a látszatot keltve, hogy egy amerikai műről van szó.¹⁶ A regény – nem véletlenül – a legnagyobb hatást az Egyesült Államokban váltotta ki. Korábban már említettük, hogy az amerikai és az orosz iskolareformok, kísérletek szinkronban zajlottak, a Dalton-terv mindkét országban népszerű volt. Elsősorban baloldalinak tekinthető lapokban ismertetések, elemzések sora jelent meg Ognyev regényéről, amelyek a szovjet-orosz és az amerikai oktatás párhuzamait emelték ki, valamint olyan kordokumentumként kezelték, amely az iskola mikrovilágán keresztül a modern Oroszország életébe nyújt betekintést. Emellett irodalmi szempontból is értékelték, kiemelve a kamasz fiú jellemének hiteles ábrázolását, amelyben az ifjúsági nyelv, a zsargon kitüntetett szerepet kapott.¹⁷

A regény ideje alig több, mint egy tanév. Kosztja első naplóbejegyzésének dátuma 1923. szeptember 15., az utolsóé 1924. november 11. A regénybeli iskola prototípusul az a Moszkva környéki *Iszkerá № 3* nevű bentlakásos iskola felső tagozata szolgált, ahol a húszas évek elején az író dolgozott. Az *Iszkerá № 3*-ban ebben az időszakban több pedagógiai kísérlet zajlott részben az iskola irányítása, részben pedig az oktatási rendszer területén. Az iskola munkaiskolaként működött, a tanulók maguk takarítottak, vizet hordtak, fát vágtak és mezőgazdasági munkát végeztek. Érvényesült az önkormányzatiság, a döntéseket a tanulók bevonásával hozták meg, és 1923-ban bevezették a Dalton-tervet is.¹⁸ Ognyev regényében az internátusból egy hagyományos általános iskola lett (alsó és felső tagozattal), és mivel a főhős, a naplóíró Kosztja Rjabcev tizenöt éves, elsősorban a felső tagozat életébe, működésébe nyerünk betekintést.

A regény több szereplőjét az író valóságos alakokról mintázta: Zin-Palna (Zinaida Pavlovna) figuráját az *Iszkerá № 3* igazgatónőjéről, Kirpicsnyikováról, Almakfist (Alekszej Makszimics Fischer) A. M. Zajcev matematikatanáráról, Nyikpetozs (Nyikolaj Petrovics Oszigov) magának a szerzőnek az alteregója.¹⁹ Kosztja mintája pedig egy Aljosa Vaganov nevű diák volt.²⁰ Vinogradova azt írja, hogy több esemény (pl. a Dalton elleni lázadás, az önkormányzat működése), egyes szövegek (pl.

¹⁶ Köte 1968, 310.

¹⁷ Maszlinszkaja 2017, 326–328.

¹⁸ Vinogradova 2017a, 288–289. Vinogradova arra hivatkozik, hogy az *Iszkerá № 3* nevű iskola igazgatónője, E.A. Kirpicsnyikova rendszeresen publikált az iskola életéről 1919–1924 között pedagógiai szaklapokban, és Ognyev hagyatékából is több iskolai dokumentum került elő.

¹⁹ A tanulók minden tanár nevét lerövidítve használják.

²⁰ Vinogradova 2017a, 282.

faliújságcikkek, Kosztya jellemzése) változtatás nélkül kerültek be a regénybe, ugyanis az Ognyev-kutatók megtalálták az eredeti szövegeket az író hagyatékának feldolgozása során. Megjegyezzük, hogy a dokumentumokra alapozott irodalom ebben az időben divatos volt a Szovjetunióban. A LEF (Levij Front) nevű avantgárd csoport a tényekre épülő irodalmi műveket szorgalmazta.²¹ A LEF programjához kötődik Ognyev regényszerkesztési technikája is: montázstechnikával összeillesztett jelenetekből épül fel, s a regényt alkotó különböző műfajú szövegek (faliújságcikkek, levelek, elbeszélés stb.) mintegy kollázst alkotnak.

A fentiekben utaltunk már arra, hogy a Dalton-terv számos progresszív vonatkozása ellenére több szovjet iskolában, elsősorban a körülmények miatt, sikertelen maradt. Ognyev regénye – egy kamaszfiú szemszögéből – kiválóan feltárja ennek okait. Az első, talán a legfontosabb, az előkészítetlenség. A tanév később kezdődik a szokásosnál (azt mondják, hogy tatározás miatt, pedig erről szó sincs). A diákokat szeptember 27-én tájékoztatják a Dalton-terv bevezetéséről, amelyről Kosztya így számol be a naplójában: *„Az iskolánkban bevezetik a Dalton-tervet. Ez olyan rendszer, amelyben az iskolások²² nem csinálnak semmit, magának a tanulónak kell mindent megtanulnia. Legalább is én így értelmeztem. Nem lesznek órák, mint eddig, a diákok megkapják a feladatukat. Ezeket a feladatokat egy hónapra adják, az iskolában is, otthon is lehet tanulni., és ha elkészül vele az ember, mehet felelni a laboratóriumba. Osztályok helyett laboratóriumok lesznek. Minden laboratóriumban egy iskolg fog ülni mint tantárgyának kijelölt szakembere: a matematikában Almakfis trónol majd, a társadalomtudományban Nyikpetozs, és így tovább”.²³ Az iskolai laboratóriumok kialakítása csak most, a tanév elindulása után kezdődik el. „A padokat mindenhol kivonszolták, csak egy osztályban hagyták meg, itt lesz az előadóterem. Padok helyett hosszú asztalokat meg lócákat hoztak”.²⁴ Az infrastrukturális feltételek, eszközök hiányát jelzi, hogy még október közepén sem működnek a laboratóriumok. „Az a helyzet ugyanis, hogy a laboratóriumok az elejétől fogva üresek. Igaz, a társadalomtudományba kiboztak az iskolai könyvtárból politikai könyveket, a természettudományba pedig átvitték az akváriumot meg a gyűjteményeket, de ezzel kész is. Valójában azonban az kellene, hogy minden laboratóriumban minden szükséges könyv és segédeszköz legyen az adott tárgyhoz. Akkor a tanuló valóban szabadon rendelkezhetne, és csakugyan el tudná készíteni a feladatait”.²⁵*

²¹ Vinogradova 2017a, 292.

²² Iskolai dolgozók rövidítve

²³ Ognyev 1968, 7–8.

²⁴ Ognyev 1968, 8.

²⁵ Ognyev 1968, 18.

Októberben kerül sor az első beszámolókra. Kosztyának, és nyilván másoknak is, problémát jelent a felkészülés: „*Nem is gondoltam, hogy ilyen nehéz egyedül tanulni*”.²⁶ Az is gondot okoz, hogy a rendelkezésre álló könyvekből sincs elegendő: „*A legdühítőbb az, hogy nincs elég könyv. A laboratóriumból meg a könyvtárból már elvitték – mindenki tanul. Honnan lehet venni?! A boltból – de nincs pénz. ... Mindenféleképp hülyeség volt bevezetni az iskolánkba a Dalton-t.*”²⁷ Nemcsak Kosztya bírálja a Dalton-terv bevezetését, hanem a *Vörös diák* című iskolai faliújságon megjelenő cikk is, amit a fiú szó szerint bemásol a naplójába: „*Nálunk az iskolában bevezették a Dalton-tervet. Egy hónapra adják fel a leckét minden tárgyból, és nekünk önállóan kell megtanulnunk. Azt mondja a tanár, hogy ezt és ezt a feladatot ebből és ebből a könyvből kell megtanulni, de könyv nincsen se égen, se földön, megvenni pedig minden leckéért külön-külön képtelenség. ... Azt is meg kell mondani, hogy a laboratóriumainkban olyan zaj van mindig, hogy nagyon nehéz valamivel komolyan foglalkozni, ezért a tanulók kénytelenek otthon megtanulni a leckét.*”²⁸

A diákok tájékozatlanságát (vagy talán egyes tanárokat is?) és az új oktatási program iránti ellenszenvét mutatja, hogy a Dalton-terv névadóját személyként képzelek el, valami „*burzsujnak*”, aki libamáját és kocsonyát evett a terv megalkotása közben: „*Kíváncsi lennék, írja Kosztya, mit talált volna ki, ha öt deka kenyérre meg voblára*²⁹ *fogják! vagy koldulnia kellett volna a falvakban, mint valaha nekünk, a telepeken. Persze libamájon mindenki lehet feltaláló.*”³⁰ Az „X” nevű faliújságban egy gúnyvers is megjelenik róla, amelyet a kamasz fiú be is másol a naplójába: „*De dörrent az ég, s kiáltván / (A verejék is kiver!) – / Iskolánknak láthatárán / Dalton, a lord megjelent. / És labor jött csatarendben / Százöt, s ó jaj, mind üres! / Cikóriasárga lettem, / Hogy megláttam – rémes ez! / És a békés tanulókra rávetették magukat, / Mind a százöt – szörnyű horda – / S falják őket – iszonyat! /*”³¹

Decemberre megéri az elhatározás a tanulóknak, hogy leszámolnak a Daltonnal. A falakra mindenféle cédulát, feliratokat helyeznek el, amelyek a Dalton-terv iskolai megszüntetését követelik. Kosztya még egy dalt is költ, s ennek éneklésével várják a tanárokat: „*Kiáltsuk ezerszer, / Hogy messze haljon: / Hogy vesszen, de vesszen /*

²⁶ Ognyev 1968, 23.

²⁷ Ognyev 1968, 27.

²⁸ Ognyev 1968, 51–52.

²⁹ A vobla egy hal, volgai, Kaszpi-tengeri pontyfajta.

³⁰ Ognyev 1968, 9.

³¹ Ognyev 1968, 17.

De vesszen Dalton!”³² Tiltakozásul senki sem megy a decemberi beszámolókra, ehelyett egy előre elkészített, horpadt kalapú szalmabábut, amelynek a nyakában a Lord Dalton felirat lóg, égetnek el az udvaron. Táncra perdülnek körülötte, és a *Carmagnole*-t³³ éneklik. Az igazgatónő javaslatára iskolai közgyűlést tartanak, hogy megbeszéljék a Dalton-tervvel kapcsolatos problémákat. A közgyűlésen Nyikpetozs próbálja meggyőzni az ifjúságot a Dalton-terv elfogadásáról, elmondja, hogy a terv részét képezi az új és szabad iskola megteremtésének. Elismeri a hiányosságokat, hibákat, de a nehézségek ellenére arra kéri a diákokat, barátkozzanak meg vele: „Kétségtelen, hogy a Dalton szerint nagyon nehéz tanulni, az is lehet, hogy a mi Dalton-tervünkben nagyon sok hiba van, de hát ezeket a hibákat ki lehet küszöbölni. Aki nem téved, nem dolgozik. Az új iskola nem olyan simán fejlődik ki, mint ahogyan szeretnénk, hanem forrongva és nehézségekkel.”³⁴ Nyikpetozs szavait Zin-Palna, az igazgatónő is megerősíti. Arra kéri a diákokat, viselkedjenek öntudatosan a Dalton-tervvel kapcsolatban, ne próbálják meg negligálni. „Legjobb esetben azt bizonyíthatják be, hogy a Dalton-terv nehéz, de azt nem, hogy haszontalan.”³⁵

Január 17-én véglegesen befejeződik a Dalton-terv elleni lázadás. Egy instruktor érkezik az iskolába, hogy a Dalton-terv szerinti tanulásról kérdezze a diákok véleményét. Kosztya a túlterheltségre panaszkodik, arra, hogy folyton stresszel a beszámolók miatt, és a tanulmányi eredménye is romlott. Az igazgatónő viszont azt mondja, hogy ez egyedi eset. Ezután a fiú egykedvűen jegyzi meg: „A Dalton terv maradt. De akkor is maradt volna, ha az iskola többsége le lenne maradva. A mi iskolánk még mindig olyan helyzetben van, hogy mindent az iskoldolgok döntenek el, a diákok pedig mintha jobbágyok volnának ... Az instruktor meg minden más főnökség – mindig az iskoldolgok mellé áll.”³⁶ A tanév végére Kosztyának is megváltozik a véleménye. A Golovkinóban végzett falukutató tapasztalatai után a következőket írja naplójában: „Most meggyőződtem róla, hogy Lord Daltonnak részben igaza volt., amikor kitalálta ezt a tervet. Persze hogy mindent magának kell megismernie az embernek, mert ha másoktól hallja, egészen más jön ki belőle, mint az igaz.”³⁷

³² Ognyev 1968, 69.

³³ A francia forradalom idejéből, 1792-ből származó dal és tánc, amely *Carmagnola* piemonti város bevétele után keletkezett. (Magyar szöveggel: A gaz bitangnak terve ez, a gaz bitangnak terve ez, hogy megfojt minket, s tönkre tesz...)

³⁴ Ognyev 1968, 72.

³⁵ Ognyev 1968, 74.

³⁶ Ognyev 1968, 89.

³⁷ Ognyev 1968.180.

Az 1920-as évek szovjet iskolájának jellegzetes vonása a *Kosztja Rjabcev naplója* című regényben részletesen ismertetett diákönkormányzatok működése volt. Már 1917 előtt az iskolai önkormányzatiság kérdése igen élénken foglalkoztatta Krupszkáját is, több írást szentelt ennek a témának. Tanulmányozta a nyugat-európai (svájci, francia, német) és az amerikai kísérleteket. Lelkesen üdvözölte a szabad nevelés híveinek azon az elképzeléseit, amelyek szerint „*a gyerekeket be kell vonni az iskolaügy megszervezésébe, és résztvenni kell öntevékenységeikben*”.³⁸

A szovjet-oroszországi önkormányzati testületek megszervezése részben a német Gustav Wyneken szabad iskolaközösségének, részben pedig az amerikai Wilson Gillnek egy New York-i iskolában létrehozott diákönkormányzatának mintájára történt. Ezeknek a pedagógiai kísérleteknek az volt a lényege, hogy a tanulók és tanárok, gyerekek és felnőttek között patriarchális demokrácia alapján működő kommunikáció alakuljon ki, egyenrangúnak tekintve egymást. Ezek a diákönkormányzatok az iskola és a tanári tekintély elismerésén alapultak, nem lépték túl kompetenciahatáraikat, elsődleges feladatuknak egy koherens közösség kialakítását tekintették, amelyben minden tanuló elsajátíthatta az egyes társadalmi funkciók lelkiismeretes gyakorlását. Azonban a diákönkormányzat nyugati eszméje az 1920-as évek Szovjet-Oroszországában sokat változott. A gyerekek gyakran „*megfertőződték*” az önkormányzatiság gondolatával, rosszul értelmezve annak lényegét. Kétségtelen, hogy a tanulók az oktatási kormányzattól is sok biztatást kaptak, mivel a hatalom nemcsak a demokratikus fejlődés érdekében hozta létre ezeket a szervezeteket, hanem egyfajta ellensúlyként is, ideológiai kontrollként a régi iskola tanárai fölött. Az iskolai önkormányzati struktúra a következőképpen épült fel: a legfelsőbb testület az iskolai közgyűlés volt, amely megválasztotta az önkormányzat végrehajtó szerveit, a diákbizottságot és az iskolatanácsot. (Előfordult, hogy a diákbizottságnak nagyobb hatalma volt, mint a tanároknak.)³⁹

Kosztja Rjabcev iskolájában is az iskolai közgyűlés elé viszik a legfontosabb ügyeket. Ezek leginkább olyan problémák, amelyek a tanulók és a tanárok közötti konfliktusokból erednek. Kosztja és Jelnyikitka (Jelena Nyikityisna Kaurova), az új természetrajz szakos tanárnő közötti összeütközés megtárgyalása is közgyűlésen történik. A konfliktus azért robbant ki, mert Kosztja kifogásolta, hogy a tanárnő gyerekeknek szólítja őket. A kamasz fiú túltengő önbizalommal, pimaszul vág vissza Jelnyikitkának, amikor az ki akarja zavarni őt az osztályból: „*Először is ez nem osztály, hanem laboratórium, és nálunk nem szokás kizavarni valakit az osztályból*”. ...

³⁸ Krupszkaja 1979, 48.

³⁹ Rozskov 2017, 311–312.

„Maga pedig olyan, mint a régi iskolák dolgozói” ... „A régi iskolákban a tanárok agyongyörtörték a diákokat, ahogy nekik tetszett, de ezt mi nem engedjük.”⁴⁰ A közgyűlés lezajlásáról Kosztya utólagos beszámolójából értesülünk. A közgyűlésen tanárok és diákok is felszólaltak. Az iskoldolgozók (iskolai dolgozók) egy része faragatlannak minősítette a fiút. Zin-Palna, az igazgatónő enyhébben fogalmazott: „jó érzésű fiú, de nem tud parancsolni az ösztöneinek”. Az egyik csoporttárs, Zoja is Kosztya ellen szólt. Végül az a döntés született, hogy a fiú kérjen bocsánatot a természetrajz tanárnőtől. Kosztya ezt nem fogadta el, ezért átadták az ügyet az iskolatanácsnak. Az iskolatanács úgy döntött, hogy „erkölcsi hatást kell gyakorolni” Koszttyára, ami abból állt, hogy Nyikpetozs elbeszélgetett vele a laboratóriumban.

Kosztya nemcsak a tanárokkal, hanem az igazgatónővel is sokszor gorombán viselkedik. Amikor Zin-Palna számonkéri a fegyelmezetlenségét, így válaszol: „– Mire való akkor az önkormányzat, ha az iskoldolgozók mindenbe beleavatkoznak, és folyton csépelnek bennünket? Forduljon a diákbizottsághoz, majd ők megfegyelmeznek.”⁴¹ A rosszul értelmezett önkormányzatiság másik példája a regényben, amikor Szerjzovskaja Blinov, a diákbizottság elnöke azt javasolja, hogy szüntessenek meg a régi iskolából átvett olyan szokásokat mint a köszönés, vagy azt, hogy a diákoknak az osztályba belépő tanárt felállással kell üdvözölni. Mert „miféle önkormányzat az, ha mindent az iskoldolgozók utasításai alapján kell csinálnunk?”⁴² Szerjzovskaja kifogásolja azt is, hogy a diákbizottság nem elég önálló, hanem „az iskoldolgozók mankóján járó rokkant”⁴³.

Miután Kosztya Rjabcevet is beválasztják a diákbizottságba, a naplófeljegyzései alapján belelátunk annak működésébe. A tagoknak rengeteg társadalmi munkát kell végezniük, így lemaradnak a tanulásban, nem tudják időre teljesíteni a beszámolókat. A diákbizottság tanárellenességével azonban nem minden tanuló ért egyet. Ezért az egyik iskolai közgyűlésen megszületik az elhatározás, hogy egy alternatív bizottságot kell létrehozni. Ettől kezdve két diákönkormányzati testület, két „párt” működik az iskolában: az egyik az „iskola”, a másik a „szövetség”. Az első az iskola- és tanárpártiak bizottsága, a második pedig a Blinov által vezetett, az iskolai fegyellemmel szakítani kívánó „szövetség”.

Az iskolai közgyűlés tárgyalja meg az iskolában folyó „burzsuj elhajlással” kapcsolatos ügyet is. Szerjzovskaja Blinov, akit beválasztanak a tanfelügyelőség által kijelölt

⁴⁰ Ognyev 1968, 11.

⁴¹ Ognyev 1968, 19.

⁴² Ognyev 1968, 26.

⁴³ Ognyev 1968, 32.

revíziós bizottságba, komiszár módjára viselkedik, azzal vádolja az iskolai dolgozókat, hogy nem alkalmasak a hivatásukra. Ekkor azonban Kosztya szembe fordul vele, megvédi az iskolát és a tanárokat.

A húszas évek szovjet iskoláiban a tanulói önkormányzatiság fontos eleme volt az iskolai faliújság mint a nyilvánosság színtere. Sok intézményben a hivatalos faliújság mellett időnként alternatív, névtelenül íródott faliújságok is megjelentek, mint a Kosztya Rjabcev naplójában az *Orsó*, az *X* és a *Nyikpetozsért*, amelyek a tanári cenzúra elkerülése miatt jöttek létre. Kosztya iskolájában a *Vörös diák* a hivatalos faliújság. A kamaszfiú és társai unalmasnak találják a benne megjelenő cikkeket: „Mindegyik a tanulásról szól, meg arról, hogy kell jól viselkedni”⁴⁴, bár egy alkalommal arról értesülünk, hogy éppen ebben jelenik meg egy, a Dalton-tervet bíráló cikk a diákbizottsági tagok túlerheltsége kapcsán.

Kosztya október 11-én számol be arról, hogy megjelent az iskolában az *X*, amit érdeklődéssel olvas mindenki, mert itt a diákok valóságos problémáiról szólnak: „Ebben az *X*-ben mindenki megkapja a maga fricskáját: az iskdolgok is, Dalton is, a lányok is, akik suttyomban táncolnak, és ami fő: a *Vörös diák* is.”⁴⁵ Ezt követően az *X* rendszeresen megjelenik, senki sem tudja, kik a szerzői. Kosztya szerint felsőbb évesek lehetnek. Nemsokára a tanárok előtt szigorúan titkos melléklete, az *M+X* (*Melléklet az X-hez*) is napvilágot lát, amelyben a fiú szerint „mulatságos malacságok” vannak. Az *X* gyakran közöl ironikus, gúnyos írásokat, amelyekben hol a lányokat, hol a diákbizottság tehetetlenségét teszik nevetségessé: ilyenek pl. a *Hisztérikus Intézet* és *A répa* című cikkek.

Október 25-én újabb faliújság megjelenéséről kapunk hírt. Ez az *Orsó*, amelyet „az alsó csoportok egyesített kollektívája ad ki”. Mindjárt az első szám nagy érdeklődést kelt, mivel vitát kezdeményez a következő témában: „Szabad-e az iskolánkban a lányoknak a fiúkkal barátkozni?”⁴⁶ Később pedig „Mi az élet célja?” témában kérdezik az olvasók véleményét. A két újság gyakran reflektál egymásra. Az *X* kigúnyolja az *Orsó*-t az élet céljáról kezdeményezett ankétja miatt. Az *Orsó* pedig, amikor a diákok körében igen népszerű argó szavak ellen hirdet harcot felsorolva a nemkívánatosakat, azt tanácsolja az *M+X*-nek: „Némelyik szót nem is lehet kiírni a faliújságra, mert még a faliújság is belepirulna. Ajánljuk, hogy a *Melléklet az X-hez* írja össze őket, vagyis az *M+X*.”⁴⁷ A szabad véleménynyilvánítást, a szólásszabadságot Zin-Palna igazgatónő is igen

⁴⁴ Ognyev 1968, 13.

⁴⁵ Ognyev 1968, 16.

⁴⁶ Ognyev 1968, 23.

⁴⁷ Ognyev 1968, 79.

fontosnak tartja. Amikor a lányok az őket sértő cikk miatt letépik az X-et, dühösen így reagál: „*Aki véteni mer a szólásszabadság ellen, az soha többé ne kerüljön a szemem elé. Azonnal tessék visszatenni a helyére a faliújságot.*”⁴⁸

Az 1900-as évek Oroszországában a reformpedagógiai nézetek terjedése következtében találkozunk olyan középiskola-kísérletekkel, amelyek a fiúk és lányok együttnevelése, a koedukáció alapján szerveződtek. Az első ilyen iskolakísérlet J. Sz. Levickaja nevéhez fűződik, aki a szabad nevelés egyik lelkes támogatója volt. 1900-ban látogatást tett Nagy Britanniában, megtekintette John Badly koedukált iskoláját, és hazatérve Carszkoje Szeloban egy magániskolát alapított, amelyben a fiúk és lányok oktatása-nevelése együtt valósult meg. Ezt követően több ilyen típusú kísérleti középiskola jött létre, de a koedukáció nem vált általánossá, annak ellenére, hogy 1907-től hivatalosan engedélyezték.⁴⁹

A pedagógiai szakmai közéletet erősen foglalkoztatta a téma, a szaklapokban élénk vita folyt a koedukált oktatás-nevelés ellenzői és támogatói között. T. Lokoty, 1909-ben a *Russzkaja Skola* című folyóirat egyik számában azt a kérdést feszegette, hogy milyen hatást gyakorol a tanulók nemi ösztönére az állandó iskolai együttlét, erősíti vagy gyengíti-e. Véleménye szerint ez az új pedagógiai áramlat olyan nevelőmunkába vonja be az iskolát, amely szerinte a családra és a társadalomra tartozik, s úgy véli, a pedagógusok nincsenek felkészülve a feladatra. Fél attól, hogy a koedukáció megszünteti a fiúk lányok által történő eszményítést, és fordítva. Továbbá attól is, hogy az eszményítés eltűnése megfosztja a szerelmet a líraiságtól.⁵⁰

Krupszkaja, aki a koedukáció lelkes híve, vitába szállt Lokoty nézeteivel. Szerinte Lokoty kérdésfeltevése rossz, az együttnevelést nem lehet leszűkíteni pusztán a nemi kérdésre. Azt kell vizsgálni, hogy „*alkalmas-e a koedukáció a férfi és nő közötti normális kapcsolat megteremtésére ... képes-e a mai iskola e tekintetben valamilyen nevelő szerepet játszani?*”⁵¹ Véleménye szerint egy olyan fontos kérdésből mint a nemek egymáshoz való viszonya, az iskola nem vonhatja ki magát, elismerve, hogy a család és a tágabb környezet is hat a gyermekre, a gyermek ebben a tekintetben sem tabula rasa. Lokoty jól látja, hogy a koedukáció kérdésének tárgyalásakor nem lehet elhanyagolni a nemi ösztönt, de nem az erősítés vagy gyengítés problémája a lényeg, hanem annak szabályozása. Krupszkaja szembeszegül Lokotynak az eszményítés-

⁴⁸ Ognyev 1968, 154.

⁴⁹ Szabó 2002, 359.

⁵⁰ Lokoty 1909, 19–30.

⁵¹ Krupszkaja 1911/1979, 23.

ről vallott nézeteivel is. Szerinte az eszményítés hazugság, éppen ez az oka a házasság utáni csalódásnak, sok családi drámának, összetört életnek. „*A koedukáció lehetővé teszi, hogy a fiúk és a lányok helyes megvilágításban lássák egymást.*”⁵²

A forradalmakat követően az 1918. október 18-i rendelet értelmében Szovjet-Oroszország szinte egész területén megvalósult a koedukált oktatás. Többen támadták emiatt a bolsevikokat, félve attól, hogy az együttnevelés-oktatás lezülleszti az ifjúságot. Mások társadalmi hasznot reméltek belőle, úgy gondolták, hogy a koedukáció hozzásegíti a tanulókat ahhoz, hogy egyenrangú társaként kezeljék egymást. A huszadik század eleji forradalmak, háborúk, különös tekintettel az 1920-as évek szexuális forradalmának hatására a szovjet iskolában a női emancipáció kérdése szintén megjelent.⁵³ Mindezeket a témákat érinti Ognyev regénye is.

Kosztja Rjabcev naplóbejegyzései alátámasztják, hogy a kamaszkor egyik legfontosabb problémája a nemek közötti viszony. Nem véletlen tehát, hogy az *Orsó* címmel megjelenő faliújság első száma éppen a fiúk és a lányok közötti barátsággal kapcsolatban indít vitát. A válaszok igen különbözőek, egyes vélemények szerint lehet köztük barátság, mások szerint nem. Van olyan válasz is, amely szerint lehetséges, de nem tarthat sokáig, mert az osztálytársak másnak látják, és kinevetik őket; vagy lehetséges ugyan, de „*végül minden barátság azzal végződik, hogy egyik vagy másik fél mélyebb érzelmeket táplál.*”⁵⁴ Emiatt lesz vége Lina és Kosztja barátságának is. Kosztja pusztán csak barátnak tekinti Linát, és egyébként is lenézően vélekedik a lányokról: „*Lina az én szememben nem nő, csak barát, különben is a mi lányainkat többé-kevésbé utálom. Túlságosan sokat törődnek a rongyaikkal meg a szulagjaikkal és a táncsal, de legfőképpen a pletykával. ... És hogy a múlt évben moziba jártunk Linával, az csak azért van, mert nem volt kivel. Lina meg éppen úgy szeret moziba járni, mint én. Semmi különös nincs benne.*”⁵⁵

A másik nem iránti vonzódás másként mutatkozik meg a lányoknál, mint a fiúknál. A lányok hajlamosabbak az eszményítésre, érzéseik sokszor csak plátóiak (pl. Lina vagy Zoja szerelme Kosztja iránt). Kosztját viszont – a kortárs fiúkhoz hasonlóan – inkább feltámadó nemi ösztönei foglalkoztatják. Olvasmányélményei, valamint lányosztálytársai fizikai közelsége miatt felébredő vágyaival nem tud mit kezdeni. Nincs kivel megbeszélnie problémáját, az apjához nem tud fordulni ilyen kérdésekkel. Láthatóan a tanárai sincsenek felkészülve a szexuális felvilágosításra, arra,

⁵² Krupszkaja 1911/ 1979, 28–29.

⁵³ Rozskov 2017, 306.

⁵⁴ Ognyev 1968, 24.

⁵⁵ Ognyev 1968, 6–7.

hogy bizalmas témákról beszélgessenek diákjaikkal. Az *M+X* faliújságban megjelenő „malacságok” után Nyikpetovs virágnyelven az eszményi szerelemről „szaval” nekik. Elhárítja Kosztja kérdéseit, a biológianárnőhöz irányítja, aki szintén zavartan tér ki a téma elől. A kamasz fiú a barátjával, Vanya Petruhovval próbál beszélgetni a nemi kérdéstről. A gyárban dolgozó Vanyka a rajongást, a „nyálás” udvarlást az ún. proletárerkölcs szemszögéből feleslegesnek, „kispolgári feslettségnek” tartja. Úgy gondolja, ha neki szüksége van egy lánnyal való bizalmas kapcsolatra, mindenféle udvarlási gesztus nélkül egyenesen meg kell mondania neki. Barátja tanácsát megfogadva Kosztja Szilvával próbálkozik, de csúfos kudarcot vall.

A női emancipáció kérdése is többször előkerül a naplóban. Amikor a lányok és a fiúk iskolai elkülönítésének ötlete felmerül egy iskolai büntárgyaláson – amelyet Gombóc (Lena Orlova) „gyomrozása” ügyében rendeznek – az egyik diáklány, Szilva Dubinyina így érvel ellene: „... ezzel vétenénk a szovjet hatalom ideológiája ellen, amely azért vezette be a koedukációs iskolát, hogy felszabadítsa a nőket, és megvalósítsa a nemek egyenjogúságát.”⁵⁶ Egy másik alkalommal társadalomismeret órán kerül elő ez a kérdés Zoja Travnyikova *A nő a kapitalista és szocialista társadalomban* című referátuma kapcsán. A referátumban Zoja amellett érvel, hogy a szocialista társadalom gyökeres változást hoz a nők életébe. Bölcsődék, óvodák létrehozásával, a közétkeztetés megszervezésével a nők kiszabadulnak a házimunka és a gyermeknevelés rabságából, bármilyen munkát vállalhatnak, bekapcsolódhatnak a társadalmi életbe. A későbbiekben azonban kiderül, hogy sokan nem hisznek ebben, maga Zoja sem.

Ahogy a fentiekből kiderül, az 1920-as évek szovjet iskolájának világa igen tarka és ellentmondásos volt. Az iskola mindennapi életet áthatotta az ideológia, a diákok megbélyegezték vallásos társaikat, feljelentették és burzsuj elhajlással vádolták meg tanáraikat, harcoltak a régi iskola tekintélyelvűségével szemben, úttörő- és Komszomol szervezetekben tevékenykedtek. Ugyanakkor az iskolákban zajló pedagógiai kísérletek, az önkormányzatiság, a faliújságokon is érvényesülő szólásszabadság, a koedukáció, a genderszerepek elsajátítása kapcsán egy valódi demokratikus iskolai közélet kialakításának, valamint annak a törekvéseknek is tanúi lehetünk, hogy az új iskola aktív, gondolkodó és kritikus állampolgárokat kíván nevelni.

Az 1920-as évek végétől kezdődően azonban mindez megváltozott. 1928-ban az SzKP XVI. kongresszusán kezdődött el a Lenin- és Trockij-féle kül- és belpoliti-

⁵⁶ Ognyev 1968, 250.

kával való szakítás, Sztálin győzelme a nemzeti bezárkózás politikájának megvalósulását jelentette. „Minden nem-orosz, főként nyugat-európai, amerikai eszme elutasításával, bűneinek kriminalizálásával, erőltetett gazdasági fejlődéssel, a tömegek mozgósításával és terrorizálásával, kizárólagos ideológiai kontrollal járt. Ami korábban normális volt, az hirtelen abnormalissá vált.”⁵⁷ Az oktatáspolitikában konzervatív fordulat következett be. Lunacsarszj helyét Bubnov foglalta el, ő lett a közoktatási népbiztos. Megszüntették a projekt-módszert, elvetették a tanulói aktivitásra épülő pedagógiát, 1932-ben betiltották a Dalton-tervet, kötelező tankönyvek használatát írták elő, a pedológia híveit eltávolították. Egy 1936-os párthatározattal visszaállították a központi tanterveket, tantárgyrendszert, felszámolták az iskolai önkormányzatokat, a koedukált oktatást. Bekövetkezett Sáska Géza kifejezésével élve a „második normaváltás”⁵⁸. Nem véletlen tehát, hogy Ognjev *Kosztja Rjabcev naplója* című regénye az 1933-as megjelenését követően évtizedekre eltűnt, legközelebb 1966-ban adták ki, az utolsó fejezet, *A rabló forposzt* nélkül, valamint a főhős onanizálásáról szóló részek kihagyásával. A teljes mű csak 1989-ben jelenhetett meg újra.⁵⁹

Irodalom

DEWEY, John (2000): Vpeccatlenijja o Szovetszkoi Rossziji (Perevod M. G. Ivasenko pod red. N. Sz. Julinoj). *Isztorija Filozofiji*, 5. sz. 224–270. https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/hp/HP_5.pdf (Letöltés ideje: 2024. 07. 25.)

JULINA, Nyina Sztyepanova (2000): Ob ocserke Dzsona Gyjui „Vpeccatlenijja o Szovetszkoi Rossziji” *Isztorija Filozofiji*, 5. sz. 270–277. https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/hp/HP_5.pdf (Letöltés ideje: 2024. 07.25.)

KÖTE Sándor (1968): Kosztja Rjabcev és napjaink pedagógiája. In NYIKOLAJ, Ognjev: *Kosztja Rjabcev naplója*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 309–316.

KRUPSZKAJA, Nagyezsda Konsztantyinova (1911/1979): A koedukáció. In VÁG Ottó (szerk.): *Az új pedagógia nyomában*. Ford. Mayer Erzsébet. Az utószót írta Ábent Ferenc. Tankönyvkiadó, Budapest, 22–35.

⁵⁷ Sáska 2015, 36.

⁵⁸ Sáska 2015, 35–39.

⁵⁹ Vinogradova 2017b, 338. Vinogradova arról is ír, hogy a regény sikerén felbuzdulva Ognjev megírta a folytatást. *Kosztja Rjabcev az egyetemen* (1929), amely később *Nyikpetosz kivonulása* (1930) címmel jelent meg. 1981-ben pedig Gennagyij Poloka mozifilmet rendezett a *Kosztja Rjabcev naplója* című regény motívumai alapján.

- KRUPSZKAJA, Nagyezsda Konsztantyinova (1957): *Köznevelés és demokrácia*. Tankönyvkiadó, Budapest
- KRUPSZKAJA, Nagyezsda Konsztantyinova (1979): Az iskolai önkormányzatról. In VÁG Ottó (szerk.): *Az új pedagógia nyomában*. Ford. Mayer Erzsébet. Az utószót írta Ábent Ferenc. Tankönyvkiadó, Budapest, 43–52., 89–98.
- KUMSZKOV, Viktor Viktorovics (2011): Pedagogicseszkije igyeji D. Gyjui i szovetszkoje obrazovanyije 1920-h gg. *Jaroszlavszkij pedagogicseszkij vesztnyik*, 2. évf. 3. sz. 7–11. https://vestnik.yspu.org/releases/2011_3pp/05.pdf (Letöltés ideje: 2024. 07. 12.)
- LOKOTY, Tyimofej Vasziljevics (1909): Szovmesztnoje obucsenyije. *Russzkaja skola*, 9-12. sz. 19–30.
- MASZLINSZKAJA, Szvetlana Gennagyevna (2017): „Dnyevnyik Kosztyi Rjabceva” Ny. Ognjeva v amerikanszkoy krityike konca 1920-h gg. *Gyetszkije Cstenyija*, 12. évf. 2. sz. 325–336.
- NÉMETH András – Ehrenhard SKIERA (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- OGNYEV, Nyikolaj (1968): *Kosztya Rjabcev naplója*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH ANDRÁS (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- ROZSKOV, Alekszandr Jurjevics (2017): Csitaja „Dnyevnyik Kosztyi Rjabceva”: Skolnaja gyejsztvityelnosztj 1920-h gg. Glazami isztorika. *Gyetszkije Cstenyija*, 12. évf. 2. sz. 298–324.
- SÁSKA Géza (2015): A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. *Pedagógia történeti Szemle* 1. évf. 1. sz. 31–52.
- SZABÓ Miklós (2002): *Az orosz nevelés története (988-1917)*. Akadémiai Kiadó – Pro Print, Budapest - Csíkszereda
- VÁG Ottó (1982): Helen Parkhurst és a Dalton terv. In PARKHURST, Helen: *A Dalton terv*. Ford. Molnár Magda. Tankönyvkiadó, Budapest, 125–135.

VINOGRADOVA, Olga (2017a): Ognyev, Rozanov i Nyikpetozs: Ob imenah i pszevdonyimah avtora „Dnyevnyika Kosztyi Rjabceva”. *Gyetszkije Cstenyija*, 12. évf. 2. sz. 280–297.

VINOGRADOVA, Olga (2017b): Intervju. Dnyevnyik Kosztyi Rjabceva v otzivah csitatyelej”. *Gyetszkije Cstenyija*, 12. évf. 2. sz. 338–345.

ZASK, Joëlle (2015): *Introduction à John Dewey*. Éditions La Découverte, Paris

ZSAVORONKOV, Borisz Nyikolajevics (1925): Dalton-plan ili sztugyijnaja szisztjema. In B. V. Ignatyev (red.): *Dalton-plan i novejsije tyecsenyija russzkoj pedagogicseszkoj miszli*. Kooperatyivnoje Izdatyelsztvo „Mir”, Moszkva https://russianclassicalschool.ru/biblio/arifmetika/dalton_min.pdf (Letöltés ideje: 2024. 06. 12.)

KISSNÉ RUSVAI JULIANNA:

Portrék a nyíregyházi tanító- és tanárképzés történetéből ***A pedagógusok arcképcsarnoka* című sorozat kötetei** **alapján**

A pedagógusok arcképcsarnoka

Debrecenben 1996-ban – a Sári Gusztáv Emlékbizottság megalakulásával – kezdetét vette az az értékmentő tevékenység, amelynek célja az volt, hogy bemutassa mindazoknak a pedagógusoknak az életútját, a munkásságát, akiknek az emléke már majdnem feledésbe merült. Azóta a szervezet több átalakuláson ment keresztül, de a cél nem változott; viszont a tevékenység és az értékmentők köre kibővült. 2005-től az egyesület új elnevezése: Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület. Évente több száz egykori pedagógust javasoltak arra, hogy róluk méltó megemlékezés szülessen. Így 2002-ben *Pedagógusok arcképcsarnoka* címmel indult el az egyesület kiadványsorozata, amelynek azóta minden évben megjelenik az aktuális kötet.

Az első kötetben 111 egykori pedagógusról készült megemlékező írás. A szerzők családtagok, egykori diákok, munkatársak. Egyetlen kritériumot tartanak a szerkesztők szem előtt: „... legyen valaki, akinek emlékezetében jelen van, és hajlandó névcikket összeállítani volt tanáráról, munkatársáról vagy családtagjáról”¹. Továbbá „... próbáljuk kiementeni a feledés homályából azokat, akik egész életükben a nevelés-oktatás ügyét szolgálták.”² A szubjektivitás, a személyes élmények nagyon fontos jellemzői ezeknek az írásoknak. „Első kötetünkben térben és időben még következetesen megvontuk az arcképcsarnokban szereplők körét” – írta Ungvári János.³ Vagyis a méltatások többsége korábban a Hajdú-Biharban tevékenykedő pedagógusokról szólt, viszont a sorozat többi kötetében egyre tágabb területről és nagyobb, távolabbi időszakból kerültek ki azok, akikről megemlékeztek.

¹ Ungvári 2002, 5.

² Ungvári 2002, 5.

³ Ungvári 2005, 4.

A 20 éves jubileumra készülve újabb változások következtek be az egyesület történetében: a *Pedagógusok arcképcsarnoka* című kiadványsorozat bekerült a Hajdú-Bihar Megyei Értéktár kulturális kategóriájába. 2009-től a kiadvány egy új fejezettel bővült, amely az *Emlékezzünk régiekről* címet viseli, és valamilyen kerek évforduléhoz kötődik a viszonylag részletesebb méltatás. Első alkalommal ebben a fejezetben a 350 éve elhunyt Apáczai Csere Jánosról emlékeztek meg.

Nyirkos Tibor kötet szerkesztő szerint a megemlékező írások „három fő csoportba sorolhatók: a tényyszerűséget követő dokumentatív, az érzelmi mozzanatokat előnyben részesítő, emelkedett emocionális és a kettőt ötvöző esszyszerű csoportba.”⁴ Nagyon találó ez a besorolás, amely egyúttal utal az alkotások sokszínűségére és a szerzők eltérő személyiségére is. E dolgozatban a nyíregyházi tanító- és tanárképzésben egykor működő oktatók sorozatbeli portréit veszem sorra a teljesség igénye nélkül, hiszen valamennyi arcképvázlat bemutatása szétfeszítené a munka kereteit. Arra törekedtem, hogy azokat mutassam be kicsit részletesebben, akik hosszabb ideig működtek intézményünkben, illetve valamilyen szempontból úttörőnek számít a tevékenységük. Igyekeztem bemutatni az 1962-ben induló főiskola első oktatóit. Az első tanév 17 oktatóval indult, a negyedik tanév végén már 8 többszemélyes és 5 egyszemélyes tanszék működött 40 oktatóval, a tanárok nagy része az ország különböző középiskoláiból érkezett.⁵

A nyíregyházi tanító- és tanárképzés történetéből

Az evangélikus tanítóképző 1847-ben kezdte meg munkáját Nyíregyházán. Egy évig folyt itt oktatás, egy hosszabb szünet után csak 1859-ben indult újra. 1873-ig folyamatosan működött, ebben az évben helyezték át Eperjesre. Több mint négy évtizednyi szünet után 1914-ben nyílt meg a középfokú Nyíregyházi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző, amely a tanítóképzés felsőfokúvá szervezéséig működött. 1926-ban kezdődött meg az oktatás a Leánykálvineumban, amelynek keretében református polgári iskola és 1928-tól tanítónőképző működött egészen az 1948-as államosításig. Az államosított intézményben folyt tovább a középfokú tanítóképzés, majd 1959-ben felsőfokúvá vált. A Felsőfokú Tanítóképző Intézet az integráció eredményeként 1970-től lett a Tanárképző Főiskola (ma Nyíregyházi Egyetem) szervezeti egysége.

⁴ Nyirkos 2006, 5.

⁵ Brezsnayánszky 2013, 40–41.

A tanárképző főiskola létesítéséről a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1962. évi 11. sz. törvényerejű rendelete intézkedett.⁶ Az indulás éveiben három tanári szakon (magyar, matematika és biológia) fogadott hallgatókat, akik az ún. kombinált (2 év nappali, 2 év levelező) képzési formában készültek fel hivatásukra. 1966-tól indulhatott meg a felső tagozatos szaktanárok nappali kétszakos képzése. 1970 a fúzió éve, azaz a tanító- és tanárképzés intézményeinek egyesülése egy főiskola keretei között. 1972. október 6-án a főiskola ünnepélyes névadó ünnepségen felvette Bessenyei György nevét, amelyet a 2000. január elsején életbe lépő integrációig viselt, ettől kezdve az intézmény neve: Nyíregyházi Főiskola, majd 2016-tól Nyíregyházi Egyetem.

Tanítóképzős tanárok

Ebben a részben szerepelnek azok, akik, valamelyik középfokú tanítóképzőben vagy a felsőfokú utódintézetben dolgoztak, beleszámítva a fúzió utáni Tanítóképző Intézetet is.

Dohanics János⁷ (1893–1979) Kárpátalján, egy nyolcgyermekes családban nevelkedett. Az elemi iskola tanítója biztatta a szülőket, hogy taníttassák a jóeszű kisfiút, így került a polgári iskolába. Ennek elvégzése után az ungvári tanítóképzőbe jelentkezett. Még diák volt, amikor elvesztette szüleit. Ekkor a kárpátaljai Kövesligeten kezdett tanítani a görögkatolikus elemi iskolában. Nagyon érdekelték a természettudományok, ezért elvégezte a budapesti egyetemen a matematika–fizika szakot. Ezután 1919-től 1926-ig tanított a sárospataki tanítóképzőben. Ekkor áthelyezték át Nyíregyházára, a Királyi Állami Tanítóképzőbe, és 1936-ban vált az intézmény igazgatójává. Nagyon sokat tett az iskola bővítéséért, gyarapodásáért. Felújította az iskola és az internátus, valamint a gyakorlóiskola épületeit. A nagy területű udvarra tornaszerek kerültek: korlát, nyújtó, gyűrű stb. Telenként nagy korcsolyapályát létesített az udvaron. Miniszteri biztosként képesítői vizsgák felügyelője lett a tankerület fiú- és lányképzőiben. A 40-es években tanügyi főtanácsosi kinevezést kapott. 1949-ig maradt igazgatói beosztásban, majd a továbbiakban matematikát tanított az államosított utódintézményben. 1959-ben ment nyugdíjba, amikor felsőfokúvá vált a tanítóképzés.

⁶ Brezsnyánszky 2013, 35–53.

⁷ Dohanics 2008, 72–74.

Kiss Lajos⁸ (1910–2002) – országosan ismert pedagógus, 1937 és 1959 között a nyíregyházi Állami Tanítóképző Intézet tanára, majd igazgatója – szintén paraszti családból származott, s a négy testvér közül egyedül neki adatott meg, hogy továbbtanuljon.⁹ Elemi és polgári iskolába szülővárosában, Sarkadon járt, 1924 szeptemberétől a nyíregyházi Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézetben folytatta tanulmányait, 1929-ben szerzett elemi népiskolai tanítói oklevelet. Tanulmányait Szegeden folytatta az Állami Polgári Iskolai Tanárképzőben: magyar nyelv és irodalom, történelem és kézimunka (szöjgd) szakon. 1933-tól rendkívüli hallgatója lett az Apponyi Kollégiumnak. Két év múlva kapta meg tanítóképző-intézeti tanári oklevelét kitűnő minősítéssel. Pályáját a kiskunfélegyházi Állami Tanítóképzőben kezdte, ahol az összes pedagógiai tárgy „gazdája” volt. Majd 1937-ben volt iskolájába, Nyíregyházára került, a Magyar Királyi Tanítóképző Intézetbe, először óradíjas helyettes és bentlakó tanárnak. 1939-ben nevezték ki rendes tanárrá, ugyanebben az évben szerzett *Péterfy Jenő világnézete* című értekezésével bölcsészdoktori címet. A városban Porzsolt Istvánnal együtt megszervezték az Állami Gyermekekléktani Állomást, s azt nagy odaadással működtették egészen 1949-ig. Ebben az évben lett a Nyíregyházi Állami Tanítóképző Intézet igazgatója, ezt a tisztséget egészen a felsőfokú intézet létrejöttéig, 1959-ig töltötte be. Ezután még három évig tanított Nyíregyházán. Büszke volt tanítványaira: Váci Mihály költőre, Czine Mihály irodalomtudósra, B. Papp Jánosra, Sárdi Bélára, Papp Józsefre, akik később szintén a pedagógia, illetve a pszichológia tanárai lettek, s vele együtt már a Felsőfokú Tanítóképző Intézetben tanítottak. Nyíregyházáról hívták meg 1962-ben a Debreceni Felsőfokú Tanítóképző Intézet pedagógiatudományi szakára vezető tanárnak. Tevékenyen vett részt a felsőfokú tanítóképzés alakulásának vitáiban, szervezésében, reformjaival kapcsolatos bizottságok és ülések munkáiban.

Hadházy Lajos¹⁰ (1908–1992) édesapja tanító volt. Középiskolai tanulmányait Hajdúböszörményben végezte, majd Debrecenben lelkészsképesítő vizsgát tett. 1934–35-ben egy svájci család vendégeként Baselben és Zürichben járt egyetemre. 1937-ben református vallástanári képesítést szerzett. 1937-ben segédlelkész lett, majd 1939-ben lelkésszé avatták. 1942-ben szerezte meg a történelem–földrajz szakos tanári diplomát Debrecenben, három évvel később pedig magyar nyelv és irodalomból mint harmadik tárgyból tett tanári alapvizsgát. 1942-ben választották meg a Kálvineum tanárának. A háború alatt mint a Megyei Levéltár másodállású alkalmazottja sokat tett a levéltári anyag megmentésért. A harcok megszűnésével 1945

⁸ Raffay 2010b, 281–285

⁹ Gaszner 2004, 116–120.

¹⁰ Hadházy 2007, 60–61.

tavasznán néhány tanártársával együtt az oktatás újjászervezésén dolgozott. Az egyházi iskolák államosítása után előbb a Zrínyi Ilona, majd a Kossuth Lajos Gimnáziumban tanított (1959-ig), 1959-től öt éven át történelem–földrajz szakos megyei szakfelügyelőként tevékenykedett. Számtalan továbbképzési rendezvény előadója volt, rendkívüli jelentőségű ismeretterjesztő munkát végzett; a TIT földrajzi, majd történelmi szakosztályának elnöki tisztségét is betöltötte. 1964-től nyugdíjba vonulásáig (1969) a Dolgozók Kossuth Lajos Gimnáziumának igazgatója. Szerkesztett, lektorált, kirándulásokat szervezett és vezetett. Publikált megyei és országos lapokban. Megírta a Kálvineum történetét, ami ma is fontos forrásmunka a kutatók számára.

Vikár Sándor (1905–1985) a véletlen szerencse folytán került Nyíregyházára, majd 42 évig tanított itt, rendkívüli hatással volt a város életére, híres énekkart, zenekart hozott létre, zeneiskolát is alapított.¹¹ A Vas megyei Szalafőn született. Egyszerre járt a teológiára és a Zeneakadémiára. Öt évig Kodály Zoltán tanítványa, 1927-től a fővárosban a Kálvin téri templom orgonistája volt. Ének-zene szakos tanári végzettsége mellé megszerezte a zeneszerző és karmesteri diplomát is. Kodály azt tanácsolta tanítványainak, hogy menjenek vidékre, ott van nagy szükség képzett zenészekre. Vikár megfogadta tanára tanácsát: a sárospataki tanítóképző ének-zene tanári állást hirdetett, ide pályázott. Kiderült azonban, hogy csak óraadót keresnek, így csalódottan utazott vissza Patakról a fővárosba a fiatal Vikár. A vonaton a véletlennek köszönhetően találkozott és megismerkedett Ferenczy Károllyal, aki éppen zenetanárt keresett az általa igazgatott Kálvineumba. Így került Vikár Sándor Nyíregyházára, 1932 szeptemberétől tanított a Kálvineumban, ő alkalmazta a városban elsőként a Kodály-módszert. Néhány év alatt 160 tagú női kart hozott létre, vidéken és a fővárosban is sikeres előadásokat tartott. Nagyon emlékeztetések voltak az általa szervezett Kodály-hangversenyek (1937, 1942). 1937-ben a színházban szerepelt az énekkar, ezen az eseményen jelen volt Kodály is, aki a hangverseny után előadást tartott. 1942-ben a Búza utcai tanítóképző udvarán 1500 szabolcsi fiatal részvételével rendezték meg az Éneklő Ifjúság hangversenyt, a hatalmas énekkart Kodály és Bárdos Lajos vezényelte. A város vezetése 1939-ben bízta meg Vikár Sándort a zeneiskola szervezésével és irányításával; évről évre növekedett a zeneiskolai tanulók száma. Vikár Sándor elévülhetetlen érdemeket szerzett zenetanári és karvezetői tevékenységével, fellendítette a város és a megye zenei életét. *„Nevét végérvényesen beírta Nyíregyháza történetébe.”*¹²

¹¹ Egri 2007, 189–191.

¹² Egri 2007, 190.

Lengváryné Kokas Berta¹³ (1923–2000) tanulmányait Nyíregyházán végezte a Kálvineum Tanítónőképzőben. Tehetséges diákként sorra nyerte a pályázatokat irodalomból, rajzból, versmondásból. 1956-ban az ELTE pedagógia szakát is elvégezte. Különböző tanintézményekben dolgozott: ipari iskolában, gyakorlóiskolában (1942–1951), kollégiumban (1954–1958), óvónőképzőben, gimnáziumban. 1962-ben lett a felsőfokú tanítóképző igazgatóhelyettese, és ezen a poszton maradt egészen 1970-ig, a fúzió évéig. A Tanítói Tanszék vezetője maradt, és 1977-ig dolgozott itt. Publikációi az *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyházensis* c. kiadványsorozatban és a *Pedagógiai Műhelyben* jelentek meg.

Dr. Szilágyi Béláné Puska Piroska¹⁴ (1912–1988) tanítócsaládból származott. A szegedi egyetemen 1935-ben szerzett magyar–német szakos tanári diplomát. Ezután 6 éven át a székesfehérvári Ferenc József Nőnevelő Intézet Tanítóképzőjében oktatott. Időközben tanítóképző-intézeti tanári átminősítést szerzett. 1941-ben áthelyezték a nagyváradai állami tanítóképzőbe, ott 1944 júniusáig tanított. A háború után dunántúli településeken tanított, majd Nyíregyházán kapott állást a Kossuth Lajos Gimnáziumban, aztán 1960-tól dolgozott a felsőfokúvá vált Tanítóképző Intézetben, itt a nyelvi-irodalmi szakcsoport vezetője és több tárgy (anyanyelvi ismeretek, anyanyelvi módszertan, német nyelv) tanára volt 1967-es nyugdíjba vonulásáig.

Sárdi Béla¹⁵ (1920–1993) a nyíregyházi tanítóképzőben végzett, majd a szegedi tanárképző főiskolán szerzett magyar–történelem szakos tanári diplomát, ének–zene kiegészítő szakkal, az Apponyi Kollégiumban pedig tanítóképző intézeti tanári tanulmányokat folytatott. Ezután visszatért egykori iskolájába, a Nyíregyházi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképzőbe. Tanítványai között volt Váci Mihály költő és Czine Mihály irodalomtörténész is. Irodalomórái (egykori tanítványai szerint) rendkívüliek voltak, a kortárs írókról, költőkről is sok ismeretet átadott. 1954 és 1957 között a megyei könyvtár vezetését bízták rá, majd a Zrínyi Ilona Gimnáziumban tanított. A felsőfokú tanítóképzőbe 1961-ben került, 1976-tól a Bessenyei György Tanárképző Főiskola szervezetébe korábban integrálódott Tanítói Tanszék vezetője lett. Sokat foglalkozott a két világháború közötti magyar irodalommal, folyamatosan jelentek meg irodalmi témájú tanulmányai.

¹³ Molnár 2007, 108–109.

¹⁴ Raffay 2014, 344–347.

¹⁵ Bartha 2011, 257–259.

Csermely Tiborné Kovács Zsuzsanna (1933–2017)¹⁶ a tanítóképzős tanulmányait Kisvárdán, az állami pedagógiai gimnáziumban fejezte be. 1952-ben Egerben a magyar nyelv és irodalom szakot végezte el. Először Nyírbogdányban tanított nyolc évet, aztán egy nyíregyházi általános iskolába került. Később a városi művelődésügyi osztályon az általános tanulmányi felügyelői feladatokat látta el. Két év után azonban már egyre nehezebben viselte az oktatási rendszer ellentmondásait, az újíto szándékok kudarcait. Ekkor kérte áthelyezését a 12. sz. Általános Iskolába. Itt az iskolai könyvtár fejlesztése tette lehetővé, hogy függetlenített könyvtárostann lehessen. 1968-tól csaknem teljes munkaidőben könyvtárosi munkát végzett. 1975 szeptemberében pályázatot nyújtott be a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tanítói Tanszékének adjunktusi állására, az állás elnyerése után a tanító szakosoknak beszédművelést és anyanyelvi tantárgy-pedagógiát tanított. A Nyíregyházán működő Bessenyei György Irodalmi és Művelődési Társaság rendezvényein szépirodalmi műveket mutatott be. Irodalmi esteken, pedagógiai társasági, olvasóköri összejöveteleken könyvismertetéseket tartott, s tanári tapasztalatainak emlékért osztotta meg hallgatóival. Tanulmányaiban, publikációiban elsősorban könyvtárosi és főiskolai oktatói tevékenységét örököltette meg.

A Nyulasi házaspár tevékenysége szorosan kapcsolódik a nyíregyházi tanítónőképzéshez. Nyulasi Imre¹⁷ (1906–1992) érettségi után mennyiségtan–természettan (azaz matematika–fizika) szakra iratkozott be a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. 1929 őszén lett a nyíregyházi Kálvineum helyettes tanára, és 1932-ben léptették elő rendes tanárrá. 1934-ben tette le a középiskolai tanári képesítést tanítóképző intézetekre is kiterjesztő vizsgálatot. Ettől kezdve már – az Apponyi Kollégium által kiállított diploma birtokában – okleveles tanítóképző-intézeti tanárként tevékenykedett. 1940 márciusában lett első alkalommal igazgatóhelyettes, később még néhányszor betöltötte ezt a posztot. 1944. október 1-jén kellett bevonulnia katonai szolgálatra, 1945 májusában hadifogságba esett. A Szovjetunióba hurcolták több ezer katonatársával együtt, az ottani fogolytáborban kemény fizikai munkát kellett végeznie embertelen körülmények között. 1948 májusában engedték haza a szovjet hadifogságból, ezután hamar visszatért a tanítónőképző-intézeti munkájához. Az 1959-ben létrejött Felsőfokú Tanítóképző Intézetbe hívták matematikát tanítani. Az idősebb tanár nem ijedt meg a kihívástól, vállalta a feladatot, matematikát és számtan-módszertant oktatott a leendő tanítóknak. 1966 augusztusában vonult nyugalomba. Egész pályafutása alatt a matematika

¹⁶ Csermely 2018, 259–261.

¹⁷ Vincze 2020a, 203–207.

könnyebb és gyorsabb megértetéséhez, elsajátíttatásához gondolt ki eljárásokat, fogásokat, ötleteket.

Feleségét, Nyulasi Imréné Tóth Erzsébetet¹⁸ (1907–1993) a „*magyar nyelv szerelmese-ként*” emlegetették. Édesapja tanító volt, édesanyja is egy tanító lánya volt. A debreceni egyetemen magyar–német szakos középiskolai tanári diplomát szerzett. 1931-től a nyíregyházi Kálvineumban dolgozott, ahol helyettes tanár volt 8 éven keresztül, és csak 1939-ben kapott rendes tanári előléptetést. Ebben az évben az Apponyi Kollégiumban végzett tanulmányai a tanítóképző intézetre is képesítették. Fontos célkitűzései közé tartozott, hogy a leendő tanítónők helyesírása kifogástalan legyen, és megszeressék az olvasást. Ezért a célért feláldozta szabadidejének egy részét is. Nyulasiné másik nagy szívügye a nyelvművelés mellett a diákszínjátszás volt. A magyar irodalom több prózai alkotását is színpadra alkalmazta. 1954-ben és 1955-ben a nyíregyházi rádióban nyelvművelő előadás-sorozatot tartott. 1954 és 1956 között a Néplapban állandó rovata volt *Nyelvhőr* címmel. Hosszú éveken át vezette a TIT Szabolcs-Szatmár megyei szervezetének nyelvi szakosztályát. Nyulasi Imréné az érettségi után is nyomon követte egykori tanítványai életének alakulását.

1959-ben a tanítóképzés felsőfokúvá válásával új helyzet teremtdött, ezt Romhányi Gyuláné Arany Irma (1906–1998)¹⁹ sorsa is példázza. A Debreceni Református Tanítónőképző Intézetben folytatta tanulmányait, 1926-ban sikeres képesítő vizsgát tett, és népiskolai tanítói oklevelet szerzett. Tehetsége és ambíciói révén felvételt nyert Szegeden az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Intézetbe, amelynek két tagozatát párhuzamosan végezte el. 1929-ben polgári iskolai tanár és polgári iskolai tornatanár okleveleket szerzett egyidejűleg. Ezt követően Nyíregyházán a Kálvineum Református Tanítónőképző Intézetében kezdett tanítani. Oktatómunkája rövid időn belül népszerűvé tette tanítványai körében. Hamarosan Szegeden a tanítóképzős tanári oklevelet is megszerezte. Korábbi tanári okleveleit figyelembe véve pedagógia és filozófia tárgyakból tett államvizsgálata alapján állították ki az oklevelét 1937-ben. Tanulmányait befejezve visszatért Nyíregyházára, a Kálvineumban folytatta munkáját. A háború után az Állami Tanítóképző Intézetben tanított. Beadta pályázatát a felsőfokúvá vált tanítóképzőbe, de elutasították. Donáth Péter tanulmányából²⁰ tudjuk, hogy az új igazgatók és tanárok alkalmasságát a következő szempontok szerint mérlegették: 1. politikai, erkölcsi, világnézeti megbízhatóság,

¹⁸ Vincze 2020b, 208–212.

¹⁹ Arany 2011, 240–243.

²⁰ Donáth 2008, 70–71.

2. emberi magatartás, 3. szaktudás. Vagyis 1959-ben sokkal inkább a „politikai megbízhatóság” esett latba, és nem az egyetemi végzettség vagy a tanítóképző intézeti tanári oklevél, illetve a tanítóképzésben eltöltött idő. A nyíregyházi tanítóképzésben eltöltött hosszú évtizedek sem voltak elegendőek ahhoz, hogy Arany Irma a felsőfokú tanítóképzőben folytathassa munkáját. 53 évesen a város négy iskolájában kapott óraadói lehetőséget, lélektant és logikát tanított.

Z. Szalay Pál (1891–1975) művésztanár „Nyíregyházától távol született, és távol is halt meg, mégis ez a táj vonzotta leginkább” – írja egykori diákja, Kopka János.²¹ Életének nagy részét itt élte le, művészként ez a táj ihlette meg leginkább. Külföldön is számos kiállítása volt, sok nyíregyházi közintézmény őrzi alkotásait. Ezen kívül mintegy negyven festményét hagyta a városra. Több iskolában is tanított rajzot és művészettörténetet Nyíregyházán, 1953 és 1965 között tanítóképzősöket is oktatott.

Ötvös László²² (1911–1995) Debrecenben szerzett biológia-földrajz szakos tanári diplomát, majd később ő is tanítóképző-intézeti tanári tanulmányokat folytatott. Korábbi munkahelyei után 1947-től 1959-ig Nyíregyházán, az Állami Tanítóképzőben tanított. 1952-ben az intézmény igazgatóhelyettese lett. A tanítóképzés felsőfokúvá válása után különböző középiskolákban dolgozott.

Tóth Antal (1896–1968) is azok közé tartozott, akiknek a tanítói javasolták a szülőknek, hogy taníttassák a tehetséges fiút.²³ Losoncon, az Állami Tanítóképzőben 1914-ben szerzett tanítói oklevelet, majd a budapesti Pedagógiumban tanult, és a matematika és természettudományi szakcsoport tárgyaiból polgári iskolai tanítói képesítést nyert. 1919-ben filozófia–pedagógia szakos tanítóképző-intézeti tanári diplomát szerzett. Tanári munkáját 1919 szeptemberében Kispesten egy polgári iskolában kezdte el, majd 1921-ben a kiskunfélegyházi tanítóképzőbe került. 1924-ben a Pázmány Péter Tudományegyetemen *Az objektív természet szerepe Comenius pedagógiájában* című disszertációjával bölcsészettudományi doktori fokozatot szerzett. Ugyanebben az évben Nyíregyházára került, a Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző Intézetbe, ahol 1933-ig oktatott. 1929-ben adták ki *Neveléstörténet* című könyvét, amelyet még évtizedekig használtak a tanítóképzésben. 1933-ban a budapesti Állami Óvónőképzőbe helyezték át, itt főként gyermeklélektant adott elő. 1937 és 1940 között a kőszegi Tanítóképző Intézet igazgatói feladatait látta el, majd 1940 és 1945 között a lévai Állami Tanítóképző igazgatójaként tevékenykedett. 1945 februárjában kiutasították családját Léváról mint a szlovák nép

²¹ Kopka 2016, 259–260.

²² Kanyári 2014, 278–280.

²³ Hargitainé Tóth 2014, 365–368.

ellenségét. Gyalog indultak vissza Magyarországra az egyéves lányukkal. Először Pásztóra, gyermekkorá színhelyére menekültek, ahol Tóth Antal a polgári iskolában matematikát tanított. 1945 szeptemberében visszatértek Nyíregyházára, itt ismét a tanítóképző intézetben taníthatott neveléstörténetet, nevelésméletemet és más pedagógiai tárgyakat, emellett tanítási gyakorlatot is vezetett. 1958-ban a középfokú tanítóképző intézetek megszűntek. Tóth Antal a nyugdíjba vonulást megelőző két évben a Kölcsey Ferenc Leánygimnáziumban matematikát oktatott. 41 éves szolgálati idejéből 22 évet a nyíregyházi pedagógusképzésben töltött el.

Illés András (1929–1996) Nyíregyházán szerzett kántortanítói képesítést.²⁴ Már a Tanítóképzőben nagy hatással volt rá Bolvári Zoltán ének-zenetanár, aki már ismerte ekkor a Kodály-módszert. Egy kis faluban kezdett tanítani, s közben Budapesten levelező hallgatóként ének-zene szakon tanult tovább. Ezután került vissza szülővárosába, Nagykállóba, az általános iskolába ének-zenét tanítani. Diákjai lelkesen fogadták a fiatal és lelkes tanárt, és a szülők is megbecsülték. Nemsokára Kisvárdára, a tanítóképzőbe hívták, majd ugyancsak Kisvárdán általános iskolai igazgatói megbízást kapott. Ezután volt iskolája, a Nyíregyházi Állami Tanítóképző hívta meg az ének-zene szakos tanári állás betöltésére. Egy év múlva átkerült az akkor alakuló Felsőfokú Tanítóképzőbe. Itt Tarczai Zoltán mellett tanította az ének-zene elméletét és gyakorlatát, segített az énekkari munkában. A Felsőfokú Tanítóképző és a Tanárképző Főiskola fúziójakor, 1970. július 1-től a Tanárképző Főiskola Tanítóképző Intézetének oktatója lett. Itt tanított nyugdíjazásáig, 1989. december 31-ig. 1979-ben védte meg doktori értekezését. Tagja volt a Tarczai Zoltán által 1985-ben megalakított első vidéki Kodály Társaságnak.

Tanítóképzésből a tanárképzésbe

Az új intézmény, a tanárképző főiskola megalakulásától kezdve lehetőséget kínált, hogy oktatói állásaira a tanítóképzős tanárok is pályázhassanak. Ez logikusnak tűnt, hiszen többnyire középiskolából hívták a tanárokat, a tanítóképzés pedig korábban középfokú volt, csak 1959-ben vált felsőfokúvá. Porzsolt István (1910–1986)²⁵ is ezt az utat választotta. Református lelkészi családból származott. 1928 és 1934 között magyar–német szakos tanári és református teológiai tanulmányokat folytatott Debrecenben. Kezdetben a magyar nyelvészet iránt érdeklődött, 1936-ban nyom-

²⁴ Illés – Raffay 2023, 142–145.

²⁵ Raffayné 2008, 192–194.

tatásban is megjelent *Népryelvi adatok Újfehértóról* c. tanulmánya. Az 1932-es év fordulatot hozott Porzsolt életébe, ugyanis Mitrovics Gyula meghívta díjtalan gyakor-noknak a debreceni egyetem Kísérleti Lélektani Intézetébe. A következő tanévre is meghosszabbították ezt a megbízást, de tavasszal új lehetőség csillant fel a fiatal tanár előtt: a nyíregyházi református tanítónőképző magyar–német szakos tanárt keresett. Az állás betöltésekor a hét jelentkező közül Porzsoltra esett a választás, mivel az ő vizsgaképesítése volt a legjobb. Kezdő tanárként Porzsolt még reménykedhetett abban, hogy pedagógusi pályája mellett folytatni tudja kutatói tevékenységét, azonban váratlan események miatt másként alakult a sorsa: a Kálvineum igazgatója hathónapos tanulmányi ösztöndíjat kapott. Mivel az intézményben egyedül Porzsoltnak volt lelkészi képesítése, ideiglenesen őt bízták meg a vezetői feladatokkal. A fél év letelte után az igazgató már nem tért vissza a vezetői posztra, így Porzsolt Istvánt hármas funkcióval ruházták fel: megbízott iskolaigazgató, az internátus pénzügyi vezetője és igazgató lelkész volt. Ekkor még csak a 28. évét töltötte be. Az 1950-es években Porzsolt fontos szerepet kapott az új tanítóképzős tanterv kidolgozásában. 1956 nyarán született az a határozat, amely szerint az akkori középfokú tanító- és óvónőképző helyett az 1959/60-as tanévtől kezdve felsőfokú képzésre kell áttérni. Ahogy például Arany Irma esete is bizonyítja, a felsőfokú intézetekben az új igazgatók és tanárok kiválasztásakor elsősorban nem a szakmai múlt, hanem a politikai meggyőződés játszott fontos szerepet. Így Porzsoltnak is be kellett érnie az igazgatóhelyettesi megbízással. Három évig tevékenykedett Porzsolt a felsőfokú tanítóképzésben, majd 1962-ben a megalakuló nyíregyházi főiskolára hívták oktatónak és vezetői feladatok ellátására: főigazgatóhelyettes lett, emellett megbízást kapott a Pedagógia Tanszék vezetésére. A főigazgatóhelyettesi tisztséget 1971-ig, a tanszékvezetői posztot 1973-as nyugdíjazásáig töltötte be. A tanítóképzésben szerzett nagy gyakorlata miatt választhatták meg Porzsolt Istvánt Nyíregyházán a tanítóképzés és a tanárképzés fúziójának előkészítésére, amelyre 1970-ben került sor. Tudományos pályával kecsegtették egyetemű éveit, de másként alakult a sorsa. 40 éves pedagógusképző munkájából 35-öt igazgatói vagy helyettesi beosztásban töltött, állandó átszervezésekkel bajlódott, így igazi kutatómunkára már nem maradt energiája és ideje.

Felfelé ívelő pálya kitérővel – így jellemezhetjük Sárdi Béláné Balogh Borbála²⁶ pályáját, aki tanítói végzettséget, majd kémia-földrajz-biológia szakos tanári és tanítóképző intézeti tanári képesítést is szerzett. Nagy tapasztalatra tett szert a pol-

²⁶ Kulcsár 2011, 259–261.

gári iskolai oktatásban, a tanítóképzésben, a gimnáziumi oktatásban, majd a tanárképzésben. Iskoláit Szegeden végezte, a polgári iskola után a tanítónőképzőben folytatta tanulmányait. 1938-ban kapott tanítói oklevelet, ekkor iratkozott be az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola kémia-biológia-földrajz szakára. 1942-ben polgári iskolai tanári oklevelet szerzett, majd újabb két év tanulás következett az Apponyi Kollégiumban. Rövid ideig Tokajban, az Állami Polgári Iskolában kapott állást, ezután pedig mindvégig Nyíregyházán dolgozott. Az Állami Tanítóképző Intézetben tanított biológiát, kémiát, földrajzot, emellett vezette a pedagógiai gyakorlatokat mintegy tizenkét éven át. 1957-ben a Kölcsey Ferenc Gimnázium tanára lett, itt tíz évet töltött, majd pályázatot adott be a Tanárképző Főiskola által meghirdetett állásra. Így 1967 szeptemberétől a nyugdíjba vonulásáig itt végezte munkáját. 1967-ben indult a matematika–kémia szakos tanárképzés, a Kémia Tanszékét egyedül képviselte ekkor. Minden munkát (oktatás, anyagbeszerzés, adminisztráció stb.) neki kellett elvégeznie. Főiskolai oktatóként az induló tanszék felszerelése, eszközeinek beszerzése jórészt az ő munkájának az eredménye. Csatlakozott a Magyar Tudományos Akadémia kutatási programjához, amely a kémia tantárgy anyagának és módszerének korszerűsítését tűzte ki célul. Írt kémia-tankönyvet, gyakran kérték fel szak- és módszertani munkák, kiadványok véleményezésére. Részt vett az általános iskolai tanterv reformjának előkészítésében. A kémiatanítás és a pedagógusképzés területén jelentős munkát végzett.

Papp József (1923–2004)²⁷ gazdálkodó családban született Tiszaeszláron, gyermekként részt vett a mezőgazdasági munkában. Az elemi iskola befejezése után Hajdúdorogon járt polgári iskolába, majd a nyíregyházi tanítóképzőben tanult. 1943-ban Nyíraczádon kezdte pedagógusi munkáját, aztán 1947-ben áthelyezték a hajdúdorogi tanítóképző gyakorlóiskolájába, 1950-től pedig Tiszaeszláron tanított. Munkája mellett 1954-ben matematika–fizika szakos általános iskolai tanári oklevelet szerzett Egerben. Még ebben az évben Nyíregyházára került, a megyei tanács Művelődési Osztályán dolgozott; tanulmányi felügyelői, majd vezető szakfelügyelői feladatokat látott el. 1963. szeptember 1-jével pályázat alapján kinevezték a nyíregyházi Tanítóképző Intézetbe intézeti tanári beosztásba, majd a következő évben vezető tanári megbízást kapott. 1968-ban a Kossuth Lajos Tudományegyetemen pedagógia szakos előadói oklevelet szerzett. 1970-től a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Pedagógia Tanszékén, majd 1972-től a Pszichológia Tanszéken dolgozott. 1972. február 1-jén főigazgató-helyettesi, 1976. április 1-jén tanszékve-

²⁷ Sándorfi 2007, 146–149.

zetői beosztást kapott. Elnöke volt az OM Pedagógusképző Osztálya mellett működő Gyakorlati Képzési Szakbizottságnak. 1971-ben a megyei Művelődési Osztály ügynevezett nevelési tanácsadót szervezett. Őt hívták meg pszichológusnak, örömmel fogadta a felkérést: egyrészt lehetősége nyílt pszichológiai vizsgálatok elvégzésére, különböző tesztek alkalmazására, tapasztalatait felhasználhatta oktatói munkájában is. Ekkorra már kezdett összeállni az az útmutató, amelyben a gyakorlati képzés módszertani kérdéseit kívánta összefoglalni. A több mint 120 oldalas munka el is készült, és a *Gyakorlati képzés módszertani kérdései* címmel sokszorosították. Ez az írás az ország minden pedagógusképző főiskolájához és egyeteméhez eljutott. Évtizedekig az általa megírt *Útmutató* szerint dolgoztak a gyakorlóiskolákban. 1981-ben meghosszabbították tanszékvezetői és főigazgató-helyettesi megbízását is. A főiskola történetében egyedülálló volt, hogy négyszer újítták meg a főigazgató-helyettesi megbízást. Tudományos fokozatot nem szerzett, ugyanis nem tartotta szükségesnek a megszerzését, neki a tudás, a munka volt fontos, nem a „cím”. Dr. Madácsi Mária, a Pszichológia Tanszék egykori vezetője így emlékezett Papp Józsefre: *„Emberi magatartásának legfőbb jellemzője az igényesség volt önmagával és másokkal szemben, a szakmai munkában és a mindennapi kapcsolatokban. Derűs életsemélye és a munkában való szívóssága, fáradhatatlansága példa számunkra.”*²⁸

Tarczai Zoltán (1930 –2009)²⁹ édesapja tanító volt, öten voltak testvérek, valamennyien tanult emberek lettek. A zene iránt már gyerekként érdeklődő Zoltán Pannónhalmán érettségizett, majd a miskolci Zeneművészeti Szakiskola elvégzése után a Zeneművészeti Főiskolára jelentkezett, középiskolai énektanár és karvezető szakra, itt egyből a második évfolyamra nyert felvételt. 1958-ban Nyíregyházán, a Kossuth Lajos Gimnáziumban kezdte tanári pályáját. 1959-ben az akkor induló Felsőfokú Tanítóképző Intézet ének-zene szakcsoportjába került. Majd 1969-ben felkérték a Tanárképző Főiskola Ének-zene Tanszékének a megalapítására, 1972-től pedig a tanszék vezetésére. Megbízását nyugdíjazásáig, 1990-ig látta el. Szorgalmazta az iskolai énekkar megalakítását, segítette a kollégákat szakvezetői tevékenységük végzésében, a hallgatók gyakorlóiskolai munkáját is nagy hozzáértéssel irányította. Bekapcsolódott a minisztériumi osztály által létrehozott Ének-zenei Szakbizottság munkájába, ennek 1975-től elnöke is volt. Bevonták a tanító- és tanárképző főiskolák tantervi reformjainak előkészítésébe, a szaktárgyi tantervek, programok kialakításába. Részt vett az általános iskolai tantervek kidolgozásában, oktatási segédanyagok készítésében, tankönyvek bírálatában. A Magyar Kodály

²⁸ Idézi Sándorfi 2007, 149.

²⁹ Raffay 2011b, 321– 324.

Társaság első vidéki tagcsoportja az ő vezetésével alakult meg 1985-ben Nyíregyházán. A társaság Szabolcs-Szatmár megyei csoportjának vezetője, a KÓTA országos választmányának és művészeti bizottságának, 1986-tól elnökségének, a KÓTA lapszerkesztő bizottságának tagja, továbbá a megyei kórusszervezet titkára és a TIT művészeti szakosztályának is tagja volt. Karnagya volt a vásárosnaményi Liszt Ferenc Kórusnak és a fehérgyarmati Pedagógus Kórusnak is. Munkásságának már kezdetektől fontos területe volt a zenei ismeretterjesztés, a Megyei Könyvtárban tartott értékes előadásokat. Életének fontos része volt az egyházzenei szolgálat: irányításával működött a nyíregyházi római katolikus templom Bárdos Lajos Kórusa. Szerves kapcsolatot alakított ki a Cantemus Kóruscsalád, a főiskolai Gaudemus Kórus, a Vikár Sándor Zeneiskola, a Szabolcsi Szimfonikus Zenekar és a megye jelentős zenei együttesének vezetőivel. A nyugdíjba vonulás után idejét továbbra is munkájának szentelte: szervezte, irányította a város zenei életét.

Tanárképzős tanárok

A tanárképző főiskola oktatóinak bemutatását az úgynevezett alapító tagokkal kezdem, akik a főiskola alapításakor (1962-ben) már az intézményben tevékenykedtek, illetve valamelyik tanszék első munkatársai voltak. Kovács József (1912–1983)³⁰ fényes pályát tudhatott maga mögött, mire a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola alapító igazgatója lett. Szüleit hamar elveszítette, a rokonok gondoskodtak az árván maradt öt testvéréről. Kovács József a negyedik elemi elvégzése után a szombathelyi árvaházba került, innen járt gimnáziumba. Tanárai közül támogatói is akadtak, a tehetséges diák az 1931–32-es tanévtől a Tisza István Tudományegyetem hallgatója lett Debrecenben, magyar–francia–német szakon. Hankiss János, a francia irodalom professzora bátorította, biztatta a franciaországi tanulmányokra. Kovács József két évig (1936–38) a Sorbonne Egyetemen tanult, tanulmányai mellett különféle munkákból tartotta el magát (volt pedellus, takarító, mindenek egy svéd mérnök házában, majd egy francia gróf palotájában). A diploma megszerzése után magyart és franciát tanított a rimaszombati Egyesült Protestáns Gimnáziumban. A háború után feleségével együtt Békéscsabára kerültek, majd Szombathely lett az új lakhelyük. Itt a tankerületi főigazgatóként tevékenykedett. 1950 nyaratól Darvas József miniszter helyetteseként dolgozott a Köznevelési Minisztériumban. Kovács József feladata a tankönyvek kiadásának a megszervezése lett. 1955-ben új feladatot kapott: kiváló francia nyelvtudása alkalmassá tette, ő lett Magyarország

³⁰ Aporné 2007, 93–97.

első brüsszeli nagykövete (korábban csak ügyvivői szinten létezett a kapcsolat a Benelux államokkal). Azonban az 1956-os események következményeként 1957-ben megszűnt a nagyköveti képviselet, ekkor a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium vezetésével bízták meg. Azonban az 1961–62-es tanévben az intézmény fennállásának 50. évében a jól működő szemináriumot egy kormányrendelettel megszüntették. Kovács 1962-ben lett az akkor szerveződő nyíregyházi Tanárképző Főiskola első főigazgatója. 1972-ig, nyugdíjba vonulásáig tevékenykedett a nyírségi városban.

Margócsy József (1919–2013) *„Nyíregyháza huszadik századi történelmének egyik legmeghatározóbb egyénisége volt, a város szülötte. Egy közfelfogásban álló pedagógusdinasztia emblemikus egyénisége”* – így fogalmaz az egyik róla szóló megemlékezés írója.³¹ Margócsy a Pázmány Péter Tudományegyetemen szerezte meg 1942-ben magyar-francia szakos középiskolai tanári oklevelét. Volt középiskolájába, a nyíregyházi Kossuth Lajos Gimnáziumba ment vissza tanítani, de hamarosan egy 50 hónapos katonai szolgálat, majd hadifogság következett. 1946-ban, hazatérése után a Kossuth, majd a Vasvári Pál Gimnáziumban tanított. Általános iskolai és középiskolai tankönyvei, illetve szakfelügyelői tevékenysége révén országosan ismert szaktekin-téllyé vált. Így egyenes út vezetett az 1962-ben megalakult Tanárképző Főiskola Magyar Irodalom Tanszékére, amelynek vezetője lett. Az 1970-es években főigazgató-helyettesi, majd főigazgatói feladatokat is ellátott. Sok módszertani tanulmányt írt, emellett az irodalomtudomány aktív művelője is volt. Igazi lokálpatriótaként lelkesen kutatta Nyíregyháza történetét.

Sok pedagógus életpályáját jelentősen befolyásolta a származás és a történelem. Ennek egyik példája Birtalan István (1913–1999) sorsa. Hatgyermekes székely család második gyermekeként született. Az egyetlen „kiugrási” lehetőségnek a tanítói pálya kínálkozott.³² A néptanítói oklevél megszerzése után az ország sok területén tanított: Baranyában, Szabolcsban, Udvarhely vármegyében. 1943-ban behívták katonának, 1945-ben orosz hadifogságba került. Három és fél éven át dolgozott kőbányában és útépitésen. 1948-ban került haza, házassága révén Hajdúböszörménybe költözött. Először a fiúiskolában tanított, ahol egy év múlva igazgatóhelyettesnek, a következőben pedig igazgatónak nevezték ki. 1956-tól a debreceni tanítóképző gyakorlóiskolájában gyakorlatvezető tanító, mai szóhasználattal szaktekintély. 1962 februárjában az akkor alakuló nyíregyházi Tanárképző Főiskolára hívták. Nyugdíjazásáig, 1975-ig itt oktatta a neveléstudomány különböző területeit.

³¹ Székely 2014, 237.

³² Birtalan 2002, 24.

„Munkásságában nem a kutatás játszotta a főszerepet, hanem a pedagógusi, nevelői bivatás magas szintű művelése.”³³

Nehéz János³⁴ (1923–1990) szegényparaszti családból származott, az elemi iskola hatodik osztálya után a család anyagi helyzete miatt továbbtanulás helyett napszámosként dolgozott, majd túlkorosként előbb magántanulói, aztán nyilvános tanulói státuszban végezte el a polgári iskolát. Nehéz János Nyíregyházán szerzett tanítói oklevelet 1944-ben, de a tanítói munka helyett katonának kellett bevonulnia. A fogságot hazatérve Nyírgelsén kezdett el tanítani összevont osztályokban. Matematika–fizika szakos általános iskolai tanári oklevelet szerzett 1954-ben. Az 1950-es években Nyírbátorban tanított, 1962-ben az alakuló tanárképző főiskolára hívták, ahol eleinte a Tanulmányi Osztály vezetésével bízták meg. Később a debreceni egyetemen pedagógia szakos előadói oklevelet szerzett. Ezután neveléstudományi tárgyakat tanított 1984-ig, a nyugdíjazásáig.

Hársfalvi Péter (1928–1985)³⁵ ófehértói szegényparaszti család fiaként nőtt fel, négy gyermek közül csak őt tudták taníttatni szülei. A debreceni egyetemen végezte el a magyar–történelem szakot, majd a Történelmi Intézetbe került tanársegédként. A kutatómunka érdekelte, a parasztság történetével foglalkozott. A doktori cím megszerzéséhez már csak a disszertáció megvédése hiányzott, erre azonban már nem kerülhetett sor az 1956-os eseményekben való részvétele miatt. 1958 és 1964 között Nyíregyházán az Állami Levéltár igazgatójaként munkálkodott. Igyekezett kapcsolatokat kiépíteni az ország többi levéltárával. 1964-től pedig haláláig a Bessenyei György Tanárképző Főiskola tanáraként dolgozott. Feladata volt a Történelem Tanszék megszervezése, elindítása. Tudományos pályáját is folytathatta, egyetemi doktori (1974), majd kandidátusi (1978) címet szerzett. Egy ideig főigazgató-helyettesi feladatokat is ellátott.

Ugyancsak az alapító tagok közé tartozott Sallai Ernő (1931–2002), aki a főiskola indulásától fogva itt dolgozott.³⁶ Sallai Nyíregyházán végezte el a tanítóképzőt, majd Egerben szerzett testnevelés–ének szakos tanári diplomát. A Magyar Testnevelési Főiskolán kézilabda szakedzői végzettségre tett szert. Pedagógusi pályája Ózdon kezdődött, majd 1955-ben nyílt alkalma visszatérnie Nyíregyházára, a szülővárosába. A 4. sz. Általános Iskolában tanított. A városban hamar felfigyeltek

³³ Raffayné 2007

³⁴ Raffayné 2007, 135–137.

³⁵ Sallai 2008, 91–94.

³⁶ Kovács 2011, 249–252.

eredményes munkájára, sikereire, és 1962-ben meghívták az akkor szerveződő Tanárképző Főiskolára. Nagy szerepet játszott a megyei kézilabda sportág megteremtésében. Számos szakkönyvet bírált, lektorált. Tanítványai, sportolói szeretettel emlékeztek rá, nagyra értékelték színes egyéniségét, rendkívüli szaktudását.

Bachát László (1921–2009)³⁷ Órimagyarósdon, Vas megyében lelkészcsalád második gyermekeként született. Szegeden szerzett 1944-ben magyar–latin szakos középiskolai tanári oklevelet. Ezután Sopronban kezdett tanítani, majd átszervezéssel került Nyíregyházára, az Evangélikus Kossuth Lajos Gimnáziumba. A következő állomás Tata volt, ahol feleségével együtt az Eötvös József Gimnáziumban tanítottak. Nyíregyházára 1957-ben tértek vissza. Bachát László az Állami Kölcsey Ferenc Leánygimnáziumban öt évig tanított. Tevékeny részese lett a város kulturális és oktatási életének. 1962-től kezdve a Tanárképző Főiskola oktatója lett, a Magyar Nyelvészeti Tanszék megalapítója és vezetője volt (nyugdíjazásáig). Számtalan publikációja jelent meg a felsőfokú intézetek kiadványaiban, a megyei lapban, a Magyar Nyelvőr, Magyar Nyelv, Édes Anyanyelvünk, Magyar Nyelvtudományi Közlemények stb. számaiban. Bachát László 2009. szeptember 5-én találkozott utoljára tanítványaival, az 1959-ben érettségizett kölcseys osztályával. Egy év múlva a tanár úr tiszteletére volt diákjai emléknapot tartottak Széphalmon. Ezt megelőzően a múzeumban emlékhelyet alakítottak ki az egykori tanítványok tanáruruk könyveinek, tárgyainak, a róla szóló írásoknak, fotóknak a felhasználásával. Minden év szeptember első szombatján – Széphalmon – találkozóra várja az osztály Bachát László tanár úr tanítványait.

Buda Sándorné Nagy Erzsébet (1921–2017) pályája azért különleges, mert a hatodik elemi elvégzése után a „*parasztleányok hagyományos életét*” élte³⁸, de a tanulás iránti vágy nem hagyta nyugodni, így fiatal felnőttként (több mint húszévesen), magánúton a Debreceni Református Dóczy Leánynevelő Intézet polgári iskolájában, majd gimnáziumában folytatta tanulmányait, végül – 27 évesen – a Fazekas Mihály Gimnáziumban érettségizett 1948-ban. Utána Debrecenben magyar–latin, majd magyar–történelem szakon tanult az egyetemen. Az egyetemi évek alatt megszerette a nyelvészetet, 1952 őszétől demonstrátor, majd tanársegéd lett a Magyar Nyelvészeti Tanszéken. 1953-ban azonban kulák származásának nyilvánították, és ott kellett hagynia az egyetemet. Előbb a nyírbátori óvónőképzőben kapott állást, majd a képzés áthelyezése után a nyírbátori gimnáziumban tanított. 1962-ben hívták meg

³⁷ Hok 2011, 17–21.

³⁸ Idézi Raffay 2018, 39.

az akkor szerveződő nyíregyházi Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékére. 1979-ig, nyugdíjaztatásáig tanított itt. Nagy szerepe volt a tanszéki könyvtár gyarapításában, valamint bevonta kollégáit és tanítványait is az MTA Nyelvtudományi Intézete által tervezett gyakorisági szótár gyűjtőmunkálataiba és a nagykállói járás földrajzi neveinek gyűjtésébe.

Durucz István³⁹ (1921–2006) miután tanítói képesítést szerzett Egerben, szinte azonnal a frontra került, majd 1945 és 1947 között szovjet hadifogságban volt. Ezután kezdődött pedagógiai pályája 1947-ben, Nyírparasznyán, osztatlan iskolában, majd a nagydobosi Általános Iskolában tanított. Pályája szépen ívelt fölfelé, hamarosan igazgatóhelyettesi, igazgatói és szakfelügyelői feladatokat ellátásával is megbízták. Közben Egerben elvégezte a természetrajz–kémia szakot, majd a debreceni egyetemen a biológia–kémia szakpárt. Időközben jogi tanulmányokat is folytatott, 1957-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen jogi doktorává avatták. Ezalatt Mátészalkán gimnáziumban tanított, és megyei szakfelügyelőként is ellátta feladatait. 1962-től élete végéig tanította a biokémiát Nyíregyházán, a Tanárképző Főiskolán és utódintézményeiben, 1967-től az Állattani Tanszék vezetője volt. 1966-ban avatták a természettudományok doktorává Debrecenben. Oktatói tevékenységén kívül részt vett az új biológiai tanterv előkészítésében, főiskolai jegyzeteket, tanulmányokat írt.

Bereznai Gyula⁴⁰ (1921–1990) Kisvárdán végezte gimnáziumi tanulmányait, majd Debrecenben a kémia–fizika szak elvégzése után demonstrátor lett a Fizika Intézetben. A háború megakadályozta abban, hogy befejezhesse tanulmányait. Civilként fogságba esett, és elhurcolták a Szovjetunióba. Hatévnyi szén- és ólomban végzett kényszermunka után 1951-ben térhetett haza. Egyetemi alapvizsgái nem jogosították fel középiskolai tanításra, így általános iskolában tudott elhelyezkedni. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemre iratkozott be matematika szakra levelező tagozaton, diplomáját 1955-ben szerezte meg. Eleinte a tanulmányai során felfedezett összefüggéseket, észrevételeket publikálta. Felfigyeltek kiemelkedő feladatmegoldó tevékenységére a fővárosban is, bevásárolták *A matematika tanítása* című szaklap szerkesztőbizottságába. Időközben Nyíregyháza több középiskolájában is tanított, s emellett Egerben a levelező tagozatos matematika szakos hallgatóknak konzultációkat tartott. 1962-ben az alakuló Tanárképző Főiskolára hívták. A Matematika Tanszéken tanszékvezető-helyettes lett, 1969-től pedig tanszékvezető. Nyugdíjba vonulásáig, 1983-ig dolgozott itt, s közben sokat publikált. Ennek

³⁹ Durucz 2007, 42–44.

⁴⁰ Raffay 2010a, 57–61.

ellenére tudatosan elzárkózott a doktorálástól, többek között azért, hogy ne kelljen marxizmusból vizsgáznia.

Pál György (1933–2011) hatgyermekes nagykállói földműves családból származott.⁴¹ Gimnáziumi tanulmányait Nyíregyházán és Nagykállóban végezte. Utána a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemre került, ahol 1957-ben szerezte meg magyar–történelem szakos tanári diplomáját. Nyíregyházán előbb általános iskolában, majd gimnáziumban tanított. 1962-től a Tanárképző Főiskola Irodalom Tanszékén oktatott, amelynek később – egészen nyugdíjba vonulásáig – vezetője lett. Főiskolai jegyzeteket, tanulmányokat, könyveket írt. Doktori disszertációjában Ilyés Gyula tevékenységével foglalkozott, később érdeklődése a megye, illetve Kárpátalja írói, költői felé fordult.

Több olyan oktatóról emlékezhetünk meg, aki lelkiismeretes tanári munkája mellett intézménye, intézete, illetve a város számára is valami újat vagy kiemelkedőt alkotott. E csoportba tartozik a kiváló növénytanos Pál Miklós (1931–2005).⁴² Ő először Nyíregyházán szerzett tanítói képesítést 1951-ben, majd Egerben végezte el a biológia–földrajz szakot, később Debrecenben agrármérnöki végzettségre tett szert. 1966-ban védte meg doktori disszertációját, 1979-ben pedig a biológiai tudományok kandidátusa lett. Nyíregyházán a Tanárképző Főiskola alapító tagjai közé tartozott, a Növénytani Tanszék volt a szűkebb birodalma. Az ő nevéhez fűződik a Tuzson János Botanikus Kert megalapításának gondolata. Honfi Ferencel és Andrási Tiborral együtt sokat dolgoztak a megvalósításért, a földterület megszerzéséért, a növények betelepítésért.

Honfi Ferenc (1922–2006)⁴³ 1942-ben szerzett tanítói oklevelet Nyíregyházán, görögkatolikus kántortanítóként indult pályája Nyírkátán, majd egy mezőgazdasági középiskolába helyezték. Munka mellett végezte el a biológia–földrajz szakot, hat évig megyei szakfelügyelőként tevékenykedett. Ő is alapító tagja a Tanárképző Főiskolának, a Biológia Tanszék munkatársának kérték fel. Elsősorban módszertannal foglalkozott, több főiskolai jegyzetet, tanári kézikönyvet írt, rendszeresen publikált.

Andrasi Tibor (1942–1995)⁴⁴ Nyíregyházán érettségizett 1960-ban. 1962-ben felvették az akkor induló nyíregyházi Tanárképző Főiskola biológia–mezőgazdasági

⁴¹ Pál 2011, 214–218.

⁴² Lenti 2008, 175–177.

⁴³ Lenti 2010, 106–107.

⁴⁴ Andrasi 2017, 11–14.

ismeretek és gyakorlatok szakára. A biológia részállamvizsga sikeres letétele után Napkoron, az általános iskolában kapott állást. A tanítás mellett elvégezte második szakját is. 1967-ben a főiskola Mezőgazdasági Ismeretek és Gyakorlatok Tanszékén tanársegédi kinevezést kapott. Bekapcsolódott a tudományos munkába, három főiskolai jegyzet írásában társszerzőként vett részt. 1972-ben a Debreceni Agrártudományi Egyetemen agrármérnöki diplomát szerzett. Hallgatói kedvelték lendületes órávezetését, lényegre törő előadásait. 1975-ben a Növényyszervezettani Tanszékre helyezték át, itt az örökléstan tárgy előadója lett. Később genetikát, növényélettant, növényyszervezettant, növényrendszertant, szak módszertant oktatott, gyakorlatot vezetett. A botanikus kert szervezésében, tervezésében, építésében nagy szakértelemmel tevékenykedett. András Tibort még hallgatóként bevonta Pál Miklós a kutatómunkába. Amikor a tanszékre került fiatal oktatóként, tudta folytatni a tudományos munkát, sok tanulmánya született, és 1982-ben a doktori címet is megszerezte. 1991-ben áthelyezték a Technika Tanszékre, itt nem volt lehetősége folytatni a korábbi kutatásait.

B. Papp János⁴⁵ (1921–2002) is azok közé a paraszti származású pedagógusok közé tartozik, akik számára a tanítói képesítés megszerzése jelentette a kiemelkedés és egyben a továbbfejlődés lehetőségét. Kárpátalján, Nagyszőlősen és Tiszaújhelyen kezdődött tanítói pályája. Majd Szegeden elvégezte a magyar–történelem szakot a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán, később az Apponyi Kollégiumban folytatta tanulmányait. Ezután a hajdúdorogi görögkatolikus tanítóképzőben, majd a kiskvárdai óvónőképzőben folytatódott pályája. Utána a nyíregyházi tanítóképző, aztán pedig a Kölcsey Gimnázium lett a munkahelye. 1962-ben, a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola megalakulása után került annak Pedagógiai Tanszékére, illetve később a Neveléstudományi Intézet élére. Nyugdíjba vonulásáig itt dolgozott. 1968-ban védte meg doktori disszertációját, 1978-ban pedig kandidátusi fokozatot szerzett. Munkatársait is támogatta, ösztönözte a tudományos munkára.

Baracsi Pál (1929–2004) földműves szülők gyermekeként született.⁴⁶ 1949-ben a Nyíregyházi Állami Tanítóképző Intézetben tanítói oklevelet szerzett, majd levelező képzés keretében Egerben matematika-fizika szakos általános iskolai tanári szakot végzett. Székelyben, Vas megyén és Nyírbogdányban tanított, ezután került vissza szülőhelyére, Nyírbátorba, ahol 10 éven át oktatott általános iskolásokat és szakmunkástanulókat, valamint úttörőmozgalmi munkát végzett. 1966-ban volt

⁴⁵ Venter 2008, 182–183.

⁴⁶ Baracsi 2008, 26–28.

igazgatója, Puskás Lajos Nyíregyházára került, és magával hozta a Gyakorló Általános Iskolába, ahol igazgatóhelyettesi beosztásban dolgozott, valamint a szaktárgyait tanította. 1970-ben átkerült az új gyakorlóiskolába, ugyanilyen munkakörbe. Időközben az ELTE Bölcsészettudományi Karán pedagógia szakos előadói diplomát kapott 1972-ben, majd elvégezte a filozófia szakot is, végül 1982-ben ledoktorált a szegedi egyetemen. 1976-tól 1990-ig, nyugdíjazásáig a Nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Pedagógiai Tanszékének oktatója volt. Itt ismét többet foglalkozhatott kedves területével, a gyermekszervezeti munkával, hiszen a nevelésmélet tanítása mellett munkája kiterjedt a leendő úttörővezetők felkészítésére is.

Németh Zoltán (1928–1994) szülei is⁴⁷ földműveléssel foglalkoztak. Az érettségi után felvételt nyert a KLTE orosz szakára, ahol 1954-ben diplomázott. 1954 őszétől a nyíregyházi Kossuth Lajos Gimnáziumban tanított, aztán 1956-ban átkerült a Vasvári Pál Gimnáziumba, ahol az 1963/64-es tanévben igazgatói feladatokat is ellátott. 1964-ben részt vett az akkor használatos I–II. osztályos orosznyelv-tankönyvek országos bírálatában, s az új III–IV. osztályos tankönyvek előzetes értékelésében. Szakmai presztízsének köszönhetően meghívták a Bessenyei György Tanárképző Főiskolára, a lektorátuson nyelvtanári beosztást kapott, majd az Orosz Nyelvi Tanszék oktatója lett. 1974-ben sikeresen megvédte *A nyíregyházi szlovák nyelvjárás hangtana* című egyetemi doktori értekezését, s ezzel docensi kinevezést szerzett. Tanári munkája mellett 1975 és 1983 között a Főigazgatói Hivatal, majd 1983-tól 1992-ig (nyugdíjazásáig) a nyelvi lektorátust vezette. Publikációinak legnagyobb része a szlovák (tírpák) etnikum történetével, nyelvjárásának, néprajzáinak sajátosságaival foglalkozott. Foglalkozott szülőföldje, Pozsony megye földrajzi neveivel és nyelvjárásával is.

Dancs Sándor⁴⁸ (1933–2006) „*tekintélyt parancsoló, fehér köpenyes alakját, zengő hangját minden orosz szakos ismerte, aki Nyíregyházán végzett*” – idéz nekrológiájából a megemlékezés írója.⁴⁹ Sokgyermekes családból származott. Már a katolikus elemi iskolában felfigyeltek kiváló szellemi képességeire, ezért tanítói papnak szánták. Így szülei a debreceni piarista gimnáziumba írták be. Az iskolák államosítása után került a Nyíregyházi Állami Tanítóképző Intézetbe. 1949 és 1953 között itt tanult és érettségizett, nagy hatással volt rá az intézet igazgatója, dr. Kiss Lajos, valamint osztályfőnöke s egyben magyartanára, Sárdi Béla, akik pályaválasztását is meghatározták.

⁴⁷ Oláh 2011, 184–186.

⁴⁸ Cs. Jónás 2011, 55–58.

⁴⁹ Cs. Jónás 2011, 55.

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen magyar–orosz szakos középiskolai tanári diplomát szerzett. Főként a nyelvészet iránt érdeklődött. 1957 szeptemberében Kállósejében, az általános iskolába kapott kinevezést. Egy év múlva, 1958-ban Nyíregyházára, a Kölcsey Ferenc Gimnáziumba helyezték. Szerette a precíz, pontos munkát, a rendet és a fegyelmet, és ezt a tanítványaitól is megkövetelte. 1968-tól a Bessenyei György Tanárképző Főiskolának megbecsült, nagy tudású, tekintélyt parancsoló, szeretett oktatója volt, ahol 1995. december 29-ig docensi beosztásban tevékenykedett. Módszertani jegyzeteket, tanulmányokat, írt, lektorált, továbbá fordítói tevékenységet is folytatott.

Peténé dr. Csige Katalinnak (1951–2018)⁵⁰ néhány hónaptól eltekintve a nyíregyházi főiskola (ma egyetem) volt az egyetlen munkahelye. Érettségi után Debrecenben magyar–orosz szakos tanári oklevelet szerzett, majd Sáropatakon kezdett tanítani 1975 őszén, de 1976 márciusától már a Bessenyei György Tanárképző Főiskola oktatója lett. Előbb az Idegen Nyelvi Lektorátuson, aztán az Orosz Tanszéken és 1989-től 2012-ig, nyugdíjba vonulásáig a Magyar Nyelvészeti Tanszéken dolgozott. Egyetemi doktori dolgozatát 1982-ben védte meg, PhD-minősítését 1995-ben nyerte el. Az 1990-es években főiskolai munkája mellett a KLTE Orosz Tanszékén, a 2000-es évek elején pedig az Idegen Nyelvi Lektorátusán is voltak órái. Rendszeresen publikált magyar és orosz nyelven, kedvenc kutatási területei a névtan, a szövegtan és a frazeológia voltak. Aktívan részt vett a tanszék pályázataiban, elsősorban a magyar–román–ukrán határ menti szociodialektológiai kutatásokba kapcsolódott be. Munkáját pontosan, lelkiismeretesen végezte. Derűs, érdeklődő, közvetlen személyiség volt.

Lakatos István (1914–1982) is azok közé tartozott, akiknek a tanítója beszélt rá a szülőket gyermekük taníttatására.⁵¹ 1939-ben a matematika–fizika szakos tanári oklevél megszerzése után katonai szolgálatba hívták. 1941-ben nevezték ki tanárnak az akkori Nyíregyházi Királyi Katolikus Gimnáziumba (a későbbi Vasváribába). A második világháború befejeződése után meginduló nyíregyházi iskolai életnek egyik önzetlen építője, szervezője lett. Az ügyes kezű diákokkal együtt pótolták a hiányzó fizikai kísérleti eszközöket. Lakatos István tevékenységéből nőtt ki a nyíregyházi „*cselekvés iskolája*”, ami példa arra, hogyan lehet gyermekmódon és egyben örömmel diáknak lenni. Szabadidejét nem kímélve szervezett táborozásokat a Tisza-parton és Zemplénben. Elindította és évekig működtette a falujáró diákszín-

⁵⁰ Pete – Csigené 2021, 275–278.

⁵¹ Hargitainé 2018a, 11–13.

kört. 1949-től szakfelügyelőként tevékenykedett. A jelenségszemléleten alapuló fizikatanítás képviselője volt. 1959-ben a felsőfokúvá vált tanítóképző intézet tanára lett. Módszertani kutatómunkájának eredményeit, tapasztalatait főiskolai jegyzetekben örökítette meg. Ezt a törekvését folytatta akkor is, amikor a tanítóképző a tanárképző főiskola szervezetébe integrálódott. Teherbírása egyre fogyatkozott, s ezért 1975-ben nyugdíjba kérte magát.

Bachát Lászlóné Scharbert Éva⁵² (1929–2015) szülei pedagógusok voltak, az ő példájukat követve ő is a pedagógusi hivatást választotta. Érettségi után az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, biológia–kémia szakon folytatta tanulmányait, 1952-ben szerzett diplomát. Nehéz anyagi körülmények között tanult, mivel gondoskodnia kellett megélhetéséről. Tanári pályáját 1952-ben Tatán kezdte, az Eötvös József Gimnáziumban. 1957-ben férjével együtt Nyíregyházára költöztek vissza. Középiskolákban tanított, majd 1970. október 1-től a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola Kémia Tanszékére került adjunktusi beosztásba. Először a kémiai technológia tárgyat oktatta, majd a szerves kémia előadásoknak és gyakorlatoknak lett a gazdája. Munkatársai Bachát Lászlóné Scharbert Évát jó munkatársnak, jó barát-nak tartották. A tanszéki közösség életében felmerült nehéz helyzetekben megértésével, szellemességével, realitásérzékével segített megtalálni az optimális megoldásokat. 1994-ben vonult nyugdíjba.

Nagy Zsuzsanna⁵³ (1939–2016) Bujon, egy kis szabolcsi községben született. A pedagógushíány miatt meghirdetett kétéves gyorsfaló tanítóképzésben vett részt. Ennek elvégzése után első munkahelye a Buj melletti Nagytanya volt, a gyerekek és a szülők egyaránt megszerették a fiatal tanítónőt. Majd 1965-ben Egerben matematika–kémia szakos általános iskolai tanári oklevelet szerzett. Bujon, majd később Nyíregyházán tanított általános iskolákban 1973-ig. Igényes szakmai munkájára felfigyeltek, és 1968 és 1970 között kémia szakfelügyelőként is tevékenykedett. A Kossuth Lajos Tudományegyetemen végzett tanulmányai után 1974-ben kémia szakos középiskolai tanári diplomát kapott. 1975-ben az akkor még Besse-nyei György Tanárképző Főiskola (jelenleg Nyíregyházi Egyetem) Kémia Tanszékére került, a kémia szakmódszertanát tanította. Szintén Debrecenben szerzett 1981-ben egyetemi doktori fokozatot. Nagy Zsuzsanna 1975 és 1995 között a kémia szakmódszertan aktív alakítójává vált, akire a szélesebb szakmai körben is felfigyeltek. A következő években a kémiatanítás, a kémiatanár-képzés korszerűsítésén munkálkodott, foglalkozott a tananyag elemzésével; hangosított diákat

⁵² Hargitainé 2018a, 11–13.

⁵³ Hargitainé 2018b, 197–200.

készített és a TANÉRT számára írásvetítő transzparensorozatot állított össze a 7. osztályos anyagból. Nyugdíjazása után még 5 évig mint óraadó teljes aktivitással dolgozott a tanszéken. Nagy Zsuzsanna mint örökös önművelő a kémia tanár-képzés ügyének fáradhatatlan mestere volt.

Molnár Antal (1924–1998)⁵⁴ a sárospataki Református Tanítóképző Intézetben szerzett kántortanítói oklevelet 1944-ben. Majd biológia–kémia szakon diplomázott Egerben (1954), középiskolai tanári oklevelét pedig a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen (1966) szerezte meg. 1971-ben a budapesti Eötvös Lóránd Tudományegyetemen természettudományi doktor lett. A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Állattani Tanszékére 1969. szeptember 1-jén nevezték ki főiskolai adjunktusnak. Azonnal bekapcsolódott a tudományos kutatómunkába. Életpályájára a rendszeres és következetes oktató-nevelő munka jellemző, a kísérletezésen alapuló biológiaoktatás híve volt. Következtesen törekedett arra, hogy tanítványai szakmailag, erkölcsileg megállják helyüket az életben. Órái élvezetesekek, szemléletesek voltak. Tanítványai szerint igazi megtestesítője volt a klaszikus néptanítónak. Kiváló szakmai felkészültsége mellett szerénység és mély empátia jellemezte. Sokat publikált, társszerzője volt az *Egészségtan* című főiskolai jegyzetnek.

Kávássy Sándor (1934–2006)⁵⁵ szülővárosa egy Szamos menti szatmári település, ahonnan 1944-ben menekülniük kellett, végül Kölcshen telepedett le a család. Kávássy Sándor a nyíregyházi Állami Tanítóképző Intézetben 1952-ben képesítő vizsgát tett, majd a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen 1956-ban kapott középiskolai történelemtanári oklevelet. Egyetemi doktori címet 1963-ban, kandidátusi tudományos fokozatot 1974-ben szerzett. Mesterének a debreceni Szabó István történész professzort vallotta, választott kutatási területei (a magyarországi nemzetiségi kérdés, az újkori parasztmozgalmak, a történelmi Szatmár megye, valamint a magyar nemesség története) is az ő hatását mutatják. Termékeny kutató, szakmai és más folyóiratokban közel kétszáz tanulmánya, cikke jelent meg. A Tankönyvkiadónál több kiadásban is megjelentek főiskolai jegyzetei. Kávássy Sándor a diploma megszerzése után több munkakörben, sok helyszínen dolgozott: könyvtárban, iskolákban, múzeumban. Végül 1981-től 2005-ben történt nyugdíjazásáig Nyíregyházán a Bessenyei György Tanárképző Főiskola (ma Nyíregyházi Egyetem) Történelemtudományi Tanszékén volt a segédtudományok és a középkori

⁵⁴ Molnár 2007, 125–126.

⁵⁵ Sallai 2019, 145–148.

magyar történelem főiskolai tanára. Összesen fél évszázadot töltött közszolgálatban, amelyből negyvenegy évet az általános iskolai tanárképzés ügyének szentelt. 1988-tól kezdve a politikában is egyre fontosabb szerepet játszott. 1989 végén ő lett a Kisgazdapárt Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei elnöke, később pedig tiszteletbeli örökös elnöke.

Kiss Ilona⁵⁶ (1939–2010) a KLTE Bölcsésztudományi Karán szerzett magyar–történelem szakos tanári oklevelet. Két évig kollégiumi nevelő volt, majd három évig a nyíregyházi Vasvári Pál Gimnáziumban oktatott, s 1968 augusztusától a nyíregyházi Tanárképző (a későbbi Bessenyei György Tanárképző) Főiskolán egészen nyugdíjazásáig, 1995-ig filozófiát és etikát tanított. *„Visszagondolva, a főiskola alapító hőskorának, korai éveinek egyik meghatározó tanáregyénisége volt”* – írta Mester Béla, egykori tanítvány, későbbi kolléga, akinek szavait Raffay Zoltánné idézi.⁵⁷ Kiss Ilona 1982-ben doktorált társadalomfilozófiából a szegedi József Attila Tudományegyetemen. Oktatott az 1986/87-es tanévtől két éven át a miskolci egyetemen, az 1991/92-es tanévben pedig Debrecenben, a KLTE Filozófia Tanszékén volt óradó. Publikált, jól végezte a munkáját, a hallgatók, kollégái szerették, a vezetőség elismerte. Nyugdíjba vonulása után is foglalkozott fiatalok egyetemi, főiskolai felkészítésével, konzultációkat tartott levelező tagozatos hallgatóknak.

Gaál Lajos (1919–1990) Temesváron született, de innen menekülniük kellett, és a Dunántúlon telepedett le a család.⁵⁸ 1937-ben felvették a Testnevelési Főiskolára. Kétszer is behívták frontszolgálatra, a háborúban súlyos sérüléseket szenvedett. Felépülése után több iskolában dolgozott. 1953-ban került a Győri Tanítóképzőbe, majd 1956-ban a győri Révai Gimnáziumba. 1960-tól a Szegedi Tanárképző Főiskola Testnevelés Tanszékén alkalmazták adjunktusi, majd docensi beosztásban. 1967-ben kinevezték a Nyíregyházi Tanárképző Főiskolára tanszékvezető főiskolai tanárnak. Már korábbi munkája során több magyar bajnokot, csúcstartót és válogatott atlétát nevelt. Nyíregyházára kerülve a megyei Testnevelési és Sportszövetség elnökségi tagja, illetve a megyei atlétikai szövetség elnöke lett. Elsősorban az atlétika mozgásanyagának az oktatásával, a testnevelés tanításának módszertanával foglalkozott előadásaiban, szakcikkeiben, könyveiben és jegyzeteiben. Kiváló érzékkel vette munkatársai közé a város akkor elismert, fiatal és kiemelkedő szakembereit: Sallai Ernőt, Molnár Sándort, Krokovai Gizellát, Bálint Mihályt, Molnár Istvánt. Később, amikor a tanszéki oktatók létszámának emelésére került sor, a

⁵⁶ Raffay 2011a, 121–123.

⁵⁷ Raffay 2011a, 122.

⁵⁸ Kovács 2011, 70–72.

már Nyíregyházán végzett hallgatói közül alkalmazta a legkiválóbbakat: Máté Jánost, Tamás Bélát, Batta Klárát, Gyula Sándort. E szakmai közösség évtizedeken keresztül nevelte a testnevelő tanárok kiválóságait.

Bálint Mihályt (1932–2020) is Gaál Lajos hívta a Testnevelés Tanszékre.⁵⁹ Bálint a Széchenyi István Közgazdasági Technikumban tanult, itt szerette meg a sportot. Kiemelkedő eredményeket ért el a tornaversenyeken. A Testnevelési Főiskola elvégzése után különböző településeken (Berettyóújfalu, Nagykálló, Debrecen, Nyíregyháza) középiskoláiban tanított. 1962-től a nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium lett a munkahelye. Tanítványai a versenysportokban is kiváló eredményeket értek el. 1967-ben Gaál Lajos tanszékvezető irányításával megalakult a Testnevelés Tanszék, ide hívta Bálint Mihályt is, aki 1969-től oktatta a torna és a gimnasztika tantárgyak elméletét és gyakorlatát. Tagja volt az országos tornaszövetségnek, a megyei tornaéletben is vezető szerepe volt a Szabolcs-Szatmár Megyei Tornaszövetség elnökeként. 1979-ben egy évig megbízott tanszékvezető volt, majd 1980-ban tanszékvezetői megbízást is kapott. Ezt a megbízást 1992-ig látta el. Vezetése alatt 17 (új szakágakat is oktató) kollégát vett fel a tanszékre. Hallgatói 1989-ben és 1991-ben a Testnevelési Főiskolát megelőzve tornából aranyérmet szereztek. Tanszékvezetői munkáját 1992-ben adta át egykori hallgatójának, volt munkatársának, Máté Jánosnak. Ezután még három évig aktívan dolgozott.

Tamás Béla (1948–1995)⁶⁰ a nyíregyházi Tanárképző Főiskolán 1973-ban szerezte meg testnevelés-földrajz szakos diplomáját. Főiskolás éve alatt végig kézilabdázott a Sallai Ernő által irányított kézilabdacsapatban. A diploma megszerzése után előbb általános iskolában és szakmunkásképzőben tanított, innen került át a főiskolára, a Testnevelés Tanszékre. Kezdetől fogva a kézilabda tárgyat oktatta a tanár szakos hallgatók számára, és általános testnevelésórákat tartott a nem testnevelés szakos hallgatók számára. Nagy szerepe volt a főiskolán a szervezett síoktatás bevezetésében, a szlovákiai sítáborok népszerűsítésében. Hosszú ideig szervezte a főiskola testnevelés szakos hallgatóinak téli terepgyakorlatát. Folytatásos rádióműsort vezetett a síelésről, filmet készített és jegyzetet írt a sízés technikai fogásairól. Másik szakjával is segítette a diákok oktatását: 1976-ban ő vezette a földrajz tanszéken a csillagászati előadásokat és gyakorlatokat. Publikációi főleg a kézilabdához és a síeléshez kapcsolódtak.

⁵⁹ Raffay – Máté 2023, 26–29.

⁶⁰ Tamás 2011, 319–321.

A nyíregyházi atlétikai élet megteremtője volt Molnár István (1939–2015)⁶¹ válogatott szintű versenyzők nevelésével és foglalkoztatásával. Édesanyja tanítónő volt, az ő javaslatára végezte el a tanítóképzőt Sárospatakon, majd 1963-tól 1966-ig Ózdon a József Attila Gimnázium testnevelője volt. 1966 és 1970 között Nyíregyházán, az akkori gyakorlóiskolában dolgozott szakvezető testnevelőként. Közben elvégezte a Testnevelési Főiskola tanár–edző szakát, majd 1971-ben szerezte meg az atlétikai szakedzői diplomát. 1970-ben Gaál Lajos tanszékvezető a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola Testnevelési Tanszékére hívta. Molnár István szakmai sikerei elsősorban edzői tevékenysége révén ismertek. 38 válogatott atlétát nevelt, akik 30 országos csúcsot értek el. Tanítványai közül a legkiemelkedőbbek olimpiákon is részt vettek (Kiss Mária, Szabó Ildikó, Petrika Ibolya, Molnár Tamás). Testnevelők továbbképzésein, sportszakmai konferenciákon mutatta be az atlétika oktatása és edzése terén felismert új elméleteit és gyakorlati megoldásait. 1975-től létrehozta a nemzetközi hírű Atlétikai Sportbázist a Nyíregyházi Főiskolán, amely egy fedett atlétikai csarnokból és egy 400 méteres futópályából áll.

Keveseknek adatott meg, hogy külföldön is hosszabb ideig tanítsanak, és így elvigyék intézményünk hírét más országokba is. Ehhez nemcsak a tudomány magas szintű művelésére van szükség, hanem az idegen nyelvek biztos ismeretére is. Mindkettővel rendelkezett a matematikus Filep László (1941–2004).⁶² Édesapja református lelkész volt, a nagyszülők parasztemberek voltak, akikben élt a tanult ember tisztelete. Szülei őt is, testvérét is biztatták, szerezzenek diplomát, ami azokban az években, osztályidegenként nehézségekkel járt. Matematikatanára, Papp Gyula hatására jelentkezett a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem matematika–fizika szakára, ahol a tanári diplomát 1964-ben szerezte meg. Kilenc éven át középiskolában tanított. Közben óraadóként felsőoktatási intézményekben (Debrecenben, Miskolcon) is oktatott. 1973-tól Nyíregyházán a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Matematika Tanszékének oktatója lett. Folyamatosan fejlesztette nyelvtudását, 1978-ban angol felsőfokú nyelvvizsgát tett. Az angol mellett nyelvvizsgát tett oroszról, és németül is olvasott szakmai szövegeket, majd később az arab nyelvvel is megismerkedett. 1978-ban doktorált a KLTE-n. Sokat publikált. Megjelent a *Játékelmélet* c. könyve, Bereznai Gyulával pedig a számírás történetéről írtak könyvet, amit külföldön is kiadtak. Kedvenc területe a matematikátörténet volt, de ekkor még nem ismerték el, hiába nyújtott be kétszer is kandidátusi témajavaslatot a TMB-hez, nem támogatták. Ezért a 80-as években Maurer Gyula segítségével az algebra egy új ágával, az ún. fuzzy algebrával kezdett foglalkozni.

⁶¹ Kovács 2018, 188–191.

⁶² Rozgonyi 2014, 118–120.

Közben új lehetőségek nyíltak meg előtte: kimehetett Líbiába tanítani. 1987-től 1990-ig és 1992 és 1994 között Tripoli egyetemén mérnökhallgatókat oktatott angolul. 1992-ben meghívták az USA-ba egy fuzzy-konferenciára előadónak és szekciószervezőnek. 1997-ben Magyarország képviselője lett a Nemzetközi Matematikátörténeti Bizottságban. Több országba is hívták előadásokat tartani. 1995-ben a KLTE úgy ítélte meg, hogy mind algebrai, mind matematikátörténeti kutatásai alapján kiérdemli a PhD-minősítést. A hazai ismeretterjesztés fontos könyve *A tudományok királynője* c. műve, amelyben főiskolai előadásainak tapasztalatait összegezte. Ez a mű először 1977-ben jelent meg, az átdolgozott kiadás pedig 2001-ben. 1999-ben a MÖB támogatásával kéthetes tanulmányútra ment a koppenhágai egyetemre, ahol a dán-magyar matematikai kapcsolatokat kutatta. Tagja volt az MTA Komplex Tudománytörténeti Bizottságának is. 2004 őszén nyújtotta be habilitációs kérelmét, amelynek elbírálását már nem érte meg, ugyanis 2004. november 19-én Budapesten előadása közben hunyt el.

Szécsi Pál (1936–2005) Debrecenben született tízgyermekes család legfiatalabb tagjaként.⁶³ Debreceni tanítóképzős tanulmányai után tanítóként helyezkedett el. 1959-ben magyar–történelem szakos tanári diplomát szerzett Szegeden a József Attila Tudományegyetemen, később (1962) itt doktorált nyelvészetből, értekezését a kabai személynevekből írta. Majd az ELTE Bölcsészettudományi Karán elvégezte a pedagógia szakot. Tanári diplomájának megszerzése után 1959-ben a szeghalmi gimnáziumba került, de egy év után egykori iskolájába, Kabára kérte áthelyezését. 1970-től nyugdíjazásáig a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Neveléstudományi, majd Pedagógia-Pszichológia Tanszékén dolgozott.

A közlekedési szakreferens képzés, valamint a háztartáskonómia-életvitel szakos képzés beindítása Bágyi Péter (1941–2012) nevéhez fűződik.⁶⁴ Ő Egerben szerzett 1963-ban matematika–fizika–műszaki ismeretek és gyakorlatok szakos tanári diplomát. 1967-ben pályázatát elfogadta a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola, és a Műszaki Tanszékre került. Közben a miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem Gépészmérnöki Karán folytatott tanulmányokat, majd Debrecenben középiskolai matematika szakos tanári diplomát szerzett. 1985-ben tanszékvezetői kinevezést kapott. Rendszeresen publikált, írásainak nagy része a technika szakos tanárképzéssel, a technika tantárgy általános és középiskolai témáival, valamint a közlekedéssel kapcsolatos. Egységes jegyzetek, tankönyvpályázatok, tanári kézikönyvek,

⁶³ Kupay 2011, 300–302.

⁶⁴ Bágyi 2014, 36–39.

házi jegyzetek, példatárak elkészítésén dolgozott. Laborfejlesztő tevékenysége folyamatos volt. A *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) előmunkálataiban a Tantárgyi Bizottság tagjaként, társszerzőként, szakmai tanácsadóként vett részt. Doktori értekezését 1987-ben védte meg. A képzési feladatok megváltozása miatt a tanszék új neve Technika és Háztartásökonómia Tanszék lett. A bolognai képzés beindulásának következtében 2006-tól megszűnt a technika szakos és a háztartás ökonómia-életvitel szakos tanárképzés is. Ekkor telt le tanszékvezetői megbízatásának negyedik ciklusa, és elérkezett nyugdíjazása. Óraadóként tovább dolgozott a Műszaki Kar egyik alapozó tanszékén, ahol ergonómiát tanított a mérnökhallgatóknak. Dr. Hadházy Jenő, a tanítványból lett kolléga így emlékezett rá vissza: „1970 szeptemberében Bágyi Péter tanár úrral együtt kezdtünk ismerkedni a nyíregyházi Tanárképző Főiskolával. Ő a Műszaki Tanszék oktatója, én pedig matematika–műszaki ismeretek szakos tanítványa lettem. Mi voltunk az első fecskék a nappali tagozatos, négyéves, kétszakos tanárképzésben. Jó sorsunk a Műszaki Tanszéken három nagyszerű emberrel hozott össze bennünket... Az oktatók közül Bágyi Péterrel kerültünk a legközelebbi kapcsolatba... Felnéztünk rá, mert beláttuk, hogy tőle igen sokat lehet tanulni.”⁶⁵

Hadházy Jenő (1946–2022)⁶⁶ 1961-től a debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumban az asztalossággal is megismerkedett. Megszerette ezt a szakmát, és később hasznosította is ezeket az ismereteit. Gimnáziumi osztályfőnöke ajánlotta neki a nyíregyházi Tanárképző Főiskola matematika–műszaki ismeretek és gyakorlatok szakát. Ide helyhiány miatt nem vették fel, ezért egy évig rádió–tv-műszerészként dolgozott a Hajdúböszörményben. Nyíregyházi hallgatóként a kollégium a második otthona lett, megjavította az elromlott elektronikai berendezéseket, hetente mozielőadásokat szervezett. Hadházy Jenő ötlete volt az új kollégiumban a vezetékes rádió kiépítése. A debreceni Postaigazgatóságtól kaptak használt hangszórókat, erősítőket, amelyeket a műszakis hallgatókkal felújítottak a tmk-műhely segítségével. Tanulmányai közben audiovizuális és pszichológiai témakörben két díjnyertes tudományos diákköri dolgozatot is készített. 1970-ben kapta meg matematika–műszaki ismeretek és gyakorlatok szakos általános iskolai tanári diplomáját. Hamarosan a Neveléstudományi Tanszékre hívták tanársegédnek. Itt audiovizuális ismereteket oktatott, a gyakorlóiskolában pedig matematikát. Az első nagy megbízatás egy feldolgozógép elkészítése volt, amelyre a Neveléstudományi Tanszék vezetőjének, dr. B. Papp Jánosnak a kandidátusi értekezéséhez volt szükség, hogy a nagy számú feladatlapot gyorsan lehessen értékelni. Ez bevált, és később tovább is fejlesztették.

⁶⁵ Bágyi 2014, 38.

⁶⁶ Palicz 2023, 125–131.

Hadházy Jenő tervei szerint építették ki a főiskola első zárláncú televízió-rendszerét. Videóbankot hoztak létre, melyben kérés szerint órarészleteket tudtak interaktív kommunikációs kapcsolattal együtt a szemináriumi termekbe közvetíteni. Ezzel a főiskola országos szinten is a korszerű audiovizuális technika és az iskolai zárláncú televíziós rendszer úttörője lett. 1972-ben megalakult az önálló Pszichológia Tanszék, Hadházy Jenő is ide kapott kinevezést. Pszichológiai tantárgyakból szemináriumokat, műszeres gyakorlatokat vezetett, valamint az oktatómunka mellett egy új, korszerű pszichológiai laboratórium kiépítésén dolgozott. Hadházi Bélával létrehozták Kelet-Magyarország legkorszerűbb pszichológiai laboratóriumát. A főiskola megnövekedett hallgatói létszáma miatt pszichológiából a gépi vizsgáztatás mellett döntöttek. Az értékelőgépet erre is alkalmassá tette Hadházy Jenő, így egy óra alatt egyszerre huszonnégy hallgatót lehetett levizsgáztatni. 1975-ben a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén bekapcsolódott a dr. Petrikás Árpád által vezetett kutatócsoport munkájába, ahol az iskolai közösségek működését tanulmányozta. Folyamatosan dolgozott a pszichológiai laboratórium kialakításán. Abban az időben a felsőoktatási intézmények között elismerten Nyíregyházán volt a legkorszerűbb pszichológiai laboratórium. 1980 decemberében sikeres bölcsészdoktori szigorlatot tett. Pszichológiából készített tankönyveit más pedagógusképző főiskolákon is használták. Közben az ország más felsőoktatási intézményeiben is oktatott. 2006. december 1-jén ment nyugdíjba, ezután még három évig teljes állásban, heti nyolc órában tovább dolgozott. Lakhelyén, Hajdúhadházon az ő szervezésében és gyűjtőmunkája eredményeként nyílt meg 2007-ben az *Egyház-, iskola- és helytörténeti állandó kiállítás*. 2018-ban ezen az állandó kiállításon rendszeresített elektronikus tárlatvezetést valósított meg. Részt vett a *Hajdúhadház református értékei* című album megjelentetésében. Emellett rendszeresen jelentek meg helytörténeti írásai a település lapjában. Állandó néprajzi kiállítást hoztak létre a kertbarátkörrel, az összegyűjtött tárgyakat megjavították, kiállíthatóvá tették.

Összegzés

Úgy gondolom, képet kaphattunk az egykori nyíregyházi tanító- és tanárképzős tanárok tevékenységének sokszínűségéről, küzdelmes munkájukról, eredeti egyéniségükről. Természetesen vannak olyan oktatók, akikről a *Pedagógusok arcképcsarnoka* sorozatban nem született megemlékezés, viszont más kiadványokban, például szakfolyóiratokban részletes értékelést olvashatunk róluk.

Feltűnő az ismertetett pályarajzokban, hogy többen sokgyermekes paraszti családban nőttek fel, ahonnan „kiugrási” lehetőségként a tanítói hivatás tűnt a legelérhetőbbnek. Sok oktató tanítóként kezdte pályáját, majd ezután már munka mellett szerezte meg a további képezéseket, jellemzően másodikként az általános iskolai tanárit. Mások pedagóguscsaládból származtak, és szinte természetesnek tűnt, hogy ők is ezt a hivatást választják. Egy következő népes csoportot alkotnak a lelkescsaládból érkezők, illetve a kétkezi munkások, iparosok gyerekei.

Az újonnan alakuló főiskolára főként nyíregyházi középiskolákból hívták a leendő oktatókat. A hatvanas években a tudományos fokozat megszerzése még nem volt szükségszerű, sokkal inkább fontosnak tartották a nevelőmunkát és az oktatást. A pedagógusképzés oktatói rendkívül nagy hatással voltak nemcsak Nyíregyháza, hanem az egész megye kulturális, tudományos és sportéletére, többen közülük országos hírnévre tettek szert, vagy éppen nemzetközi elismertséget szereztek.

Szinte mindegyikükre igaz, hogy állt mögöttük egy tanító vagy tanár, aki felfedezte tanítványaiiban a tehetséget, ösztönözte, sarkallta, támogatta őket, majd évek múlta a tanárrá vált diákok is ugyanezt a mintát követték.

Irodalom

ANDRÁSI Tiborné (2017): Andrási Tibor. In SZIKSZAINÉ DR. NAGY Irma et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 16.) Debrecen, Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, 11–14.

APORNÉ KOVÁCS Éva (2007): Kovács József. In UNGVÁRI János – NYÍRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 93–97.

BÁGYI Kinga Ágnes (2014): Bágyi Péter. In NYÍRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 13.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 36–39.

BARACSI Ágnes (2008): Baracsi Pál. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 7.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 26–28.

BARTHA Dénes (2011): Sárdi Béla. In UNGVÁRI János – NYÍRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 257–259.

- BIRTALAN Éva (2002): Birtalan István. In UNGVÁRI János (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 1.) Hajdú–Bihar Megyei Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 24–25.
- BREZSNYÁNSZKY László (2013): A főiskola első évei és képzési sajátosságai. In BREZSNYÁNSZKY László – VINCZE Tamás (szerk.): *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza, 35–53.
- CS. JÓNÁS Erzsébet (2011): Dancs Sándor. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 55–58.
- CSERMELY Tibor (2018): Csermely Tiborné Kovács Zsuzsanna. In BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 17.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 50–54.
- DOHANICS Sándor (2008): Dohanics János. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 7.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 72–74.
- DONÁTH Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarország. 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest
- DURUCZ Istvánné (2007): Durucz István. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 42–44.
- EGRI Olga Judit (2007): Vikár Sándor. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 189–191.
- GASZNER Ferencné (2004): Kiss Lajos. In UNGVÁRI JÁNOS et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 3.) Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 116–120.
- HADHÁZY Tibor (2007): Hadházy Lajos. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 116–120.
- HARGITAINÉ TÓTH Ágnes (2014): Dr. Tóth Antal. In NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 13.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 365–368.

HARGITAINÉ TÓTH Ágnes (2018a): Bachát Lászlóné Scharbert Éva. In BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 17.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 11–13.

HARGITAINÉ TÓTH Ágnes (2018b): Dr. Nagy Zsuzsanna. In BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 17.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 197–200.

HOK Márta (2011): Bachát László. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 17–21.

ILLÉS Andrásné – RAFFAY Zoltánné (2023): Dr. Illés András. In HAJAS Zsuzsa – Baloghne Zsoldos Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 22.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 142–145.

KANYÁRI Zoltánné Ötvös Olga (2014): In NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 13.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 278–280.

KOPKA János (2016): Z. Szalay Pál. In SZIKSZAINÉ NAGY Irma et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 15.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 259–260.

KOVÁCS László (2011a): Gaál Lajos. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 70–72.

KOVÁCS László (2011b): Sallai Ernő. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 249–252.

KOVÁCS László (2018): Molnár István. In BALOGHNÉ DR. ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 17.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 188–191.

KULCSÁR Katalin (2011): Sárdi Béláné Balogh Borbála Ilona. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 259–261.

KUPAY Márta (2011): Szécsi Pál. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 300–302.

Ifj. LAKATOS István (2011): Lakatos István. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 140–141.

LENTI István (2010): Dr. Honfi Ferenc. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 9.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 106–107.

LENTI István (2008): Pál Miklós. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 175–177.

MOLNÁR Ibolya (2007): Molnár Antal. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 125–126.

MOLNÁR Zoltánné (2007): Lengváryné Kokas Berta. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 108–109.

NYIRKOS Tibor (2006): Előszó sorozatunk ötödik kötetéhez. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 5.) Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 4–5.

OLÁH Gábor (2011): Németh Zoltán. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 184–186.

PÁL Andrea (2011): Pál György. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 214–218.

PALICZ Anikó (2023): Hadházy Jenő. In HAJAS Zsuzsa – BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 22.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 125–131.

RAFFAYNÉ OLÁH Katalin (2007): Nehéz János. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 135–137.

RAFFAYNÉ OLÁH Katalin (2008): Porzsolt István. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 7.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 4–5.

RAFFAY Zoltánné Oláh Katalin (2010a): Bereznai Gyula. In UNGVÁRI János – Nyirkos Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 9.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 57–61.

RAFFAY Zoltánné (2010b): 100 éve született a „tanítók tanítója”, dr. Kiss Lajos. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 9.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 281–285

RAFFAY Zoltánné – OLÁH Katalin (2011a): Kiss Ilona. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 121–123.

RAFFAY Zoltánné Oláh Katalin (2011b): Tarcai Zoltán. In UNGVÁRI János – NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 321–324.

RAFFAY Zoltánné (2014): Szilágyi Béláné Puska Piroska. In NYIRKOS Tibor (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 13.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 344–347.

RAFFAY Zoltánné (2018): Buda Sándorné Nagy Erzsébet. In BALOGHNÉ ZSOLDOS Juliannna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 17.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 39–42.

RAFFAY Zoltánné – MÁTÉ János (2023): Bálint Mihály. In HAJAS Zsuzsa – Baloghné Zsoldos Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 22.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 26–29.

ROZGONYI Tibor (2014): In NYIRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 13.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 118–120.

- SALLAI József (2008): Hársfalvi Péter. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 7.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 91–94.
- SALLAI József (2019): Kávássy Sándor. In BALOGHNÉ DR. ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 18.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 145–148.
- SÁNDORFI Istvánné Papp Ilona (2007): Papp József. In UNGVÁRI János – NYÍRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 6.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 146–149.
- SZÉKELY Gábor (2014): Margócsy József. In NYÍRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 13.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 237–239.
- TAMÁS Katalin (2011): Tamás Béla. In UNGVÁRI János – NYÍRKOS Tibor et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 10.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 319–321.
- UNGVÁRI János (2002): Előszó. In UNGVÁRI János (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 1.) Hajdú–Bihar Megyei Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 4–5.
- UNGVÁRI János (2003): Előszó a sorozat második kötetéhez. In UNGVÁRI János (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 2.) Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 5–6.
- UNGVÁRI János (2005): Előszó a sorozatunk negyedik kötetéhez. In UNGVÁRI János (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 4.) Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 4–5.
- VENTER György (2008): B. Papp János. In UNGVÁRI János et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 7.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 182–183.
- VINCZE Tamás (2020a): Nyulasi Imre. In BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 19.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 203–207.

VINCZE Tamás (2020b): Nyulasi Imréné Tóth Erzsébet. In BALOGHNÉ ZSOLDOS Julianna et al. (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka*. (Pedagógusok arcképcsarnoka 19.) Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 208–221

MÁRTON SÁRA – VARGA FRUZZSINA:

Az Egyesült Államok túl messze van?
Iskolai tanítási gyakorlat, mentorálás, co-teaching¹

Bevezetés

Elvitathatatlan tény, hogy az eljövendő nemzedékek tudása a közoktatás, a pedagógusok kezében van, ezért szükség van minél több szakmailag jól felkészült, elméleti ismeretekkel és gyakorlati képességekkel is rendelkező óvodapedagógusra, tanítóra és tanárra. A pedagógusképzés egyik kulcseleme a mentorok jelenléte és szaktudása, ami alapjaiban képes meghatározni a leendő pedagógus motivációját, ismereteinek, képességeinek és attitűdjének fejlődését.

A Nyíregyházi Egyetem és jogelőd intézményei a tanárképzés több mint 60 éves múltját tekintve mindig jelentős szerepet szántak a tanári mesterség elsajátításában a gyakorlati felkészítésnek. Ennek egy meghatározó eleme volt, amikor intézményünkben a pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szakon elindítottuk a mentori, vezetőtanári feladatokra való felkészítés ismeretkörét és lehetővé/elérhetővé tettük pedagógusok százai számára azt, hogy megismerkedhessenek egy új szereplehetőséggel, és elsajátíthassák azokat az új ismereteket, melyek hozzájárulhatnak szakmai pályájuk továbbépítéséhez. Ennek megvalósításában volt nagy szerepe egykori dékánunknak, Brezsnaynszky László tanár úrnak, akivel a mentori ismeretkör képzési programjának továbbfejlesztéséről sok-sok órán át gondolkodtunk közösen. Jelenleg a már mentorrá vált szakvizsgázott pedagógusokkal dolgozunk intenzíven együtt, hiszen a pedagógusképzés egészét, így a tanárképzést is érintő gyakorlatorientáltság markánsabb megjelenése egyre inkább ráirányítja a figyelmet a mentorok tanári felkészítésben betöltött szerepére. Jelen tanulmányunk középpontjában a mentori felkészítésnek és a jelöltek gyakorlati felkészítésének a nemzetközi gyakorlatból származó olyan lehetősége áll, melyet saját képzési prog-

¹ A „co-teaching” terminust többféle módon szokták magyarra fordítani, a hazai szakirodalomban a „pártanítás”, a „páros tanítás” és az „együtt-tanítás” kifejezésekkel próbálják visszaadni az angol szakkifejezés tartalmát. Mi a harmadikként említett megoldást használjuk ebben a tanulmányban.

ramunkba is beépíthetőnek tartunk. Tapasztalatokra, attitűdökre, tendenciákra vagyunk kíváncsiak, amelyek talán mintaként szolgálhatnak a hazai gyakorlatokban is. Írásunkban ismertetést nyújtunk az amerikai tanárképzés gyakorlati szakaszáról, s annak egyik jellemző módszerének, a co-teachingnek az alkalmazásáról. Az együtt-tanítás lehetőséget ad a közös munka során szerzett tapasztalatok közös feldolgozására, az együttműködésen alapuló tanári attitűd kialakítására.

Mentorok kiválasztása az Amerikai Egyesült Államok gyakorlatában

A mentorok kiválasztása a mentori rendszer egyik legfontosabb állomása, hiszen nyilvánvalóan az erre a feladatra legalkalmasabb tanárokat kell kijelölni a mentori munkára. A kiválasztási folyamat államonként eltérő lehet. Az állami oktatási hivatal (The Board of Education) úgynevezett tanár mentor programot (Teacher Mentor Program) indított, ahol nagyon pontosan meghatározott feltételeknek megfelelően választják ki a mentorokat, együttműködést szerveznek iskolákkal, egyetemekkel, és egy erre a célra felállított bizottság választja ki a megfelelő alanyokat szigorú kritériumok alapján. A leendő mentorokkal interjúk készülnek, a bizottság tagjai órákat látogatnak a jelöltekénél, majd ezek alapján értékelik és rangsorolják a mentorjelölteket. A kiválasztás sikeressége a kiváló tanári képességeken és az intézményvezető, illetve a kollégák ajánlásán alapul.² Az adott államtól függ, hogy a megfigyelők a direkt irányítást értékelték-e pozitívabban az óralátogatásokon, vagy a tanári gondolkodást, az egyéni kreatív megoldásokat, a tanulói tevékenységet helyezték előtérbe.

Ami a mentori képzést, képzettséget illeti, az államok maguk határozzák meg, hogy szükséges-e a mentorok előképzettsége, továbbképzése. Nem minden államban feltétel az előképzettség a mentorrá váláshoz, habár egyre több állam követeli meg, hogy valamilyen felkészítésben részesüljenek a leendő mentorok. Legtöbbször egy 30 órás képzésen kell részt venniük, amelyen többek között tanulhatnak a mentori szerepekről, a vezetési stílusokról, vagy a tanári hatékonyságról. Fontos, hogy a mentorok felkészüljenek azoknak a felmerülő nehézségeknek, problémáknak a megoldására is, amelyekkel a tanárjelölt a gyakorlata során találkozhat. A gyakorlati oktatás részét képezik a videóra rögzített tanórák elemzései és az azt követő megbeszélések.³ Emellett minden mentor meg kell, hogy feleljen bizonyos kritériumoknak ahhoz, hogy tanárjelöltet fogadhasson. A feltételek legtöbbször hasonlóak

² Feiman-Nemser – Parker 1992

³ Feiman-Nemser – Parker 1992

a magyar mentorképzés feltételeihez: előfeltétel a legalább hároméves tanítási tapasztalat, a leendő mentornak kiváló tanári kompetenciákkal kell rendelkeznie, továbbá elkötelezettnek kell lennie a tanári pálya és saját tanári kompetenciáinak fejlődése mellett. Az amerikai rendszer azt is megköveteli, hogy a mentor kizárólag egy intézmény dolgozója legyen, és határozatlan idejű kinevezéssel rendelkezzen. Tennessee államban három év tapasztalattal és igazgatói ajánlással kell rendelkeznie a mentorjelöltnek, továbbá 4 vagy 5 pontos tanári értékelést kell kapnia, illetve alapfeltétel még a mentorrá váláshoz a mentori tevékenység iránti szakmai elkötelezettség.⁴

Tanítási gyakorlatok az Egyesült Államokban

Az amerikai tanárképző egyetemek tanítási gyakorlatában a kötelező óraszámok államonként és egyetemi programonként apróbb eltéréseket mutatnak. Alapvető követelmény azonban, hogy a tanítási gyakorlatot a hallgatók kötelesek legalább három különböző közoktatási intézményben elvégezni, eltérő évfolyamokon. Az általunk vizsgált amerikai egyetemek közül többnek a gyakorlatában megfigyelhető, hogy a gyakorlati szakaszokat úgy építették fel, hogy kezdetben lehetőség legyen csupán a megfigyelésre, az iskolai környezethez való adaptálódásra és abba való integrálódásra. A Columbia Egyetem Tanárképző Karán a gyakorlat két külön folyamatra bontható. Első lépéseként a hallgatóknak teljesíteni kell legalább 100 órányi óramegfigyelést egy félév alatt.⁵ A Houston Egyetemen például a gyakorlati félév kezdetén az úgynevezett *Pre-Teaching* (tanítás előtti) félév során a hallgatók hetente egy alkalommal gyakorlati feladatokban vesznek részt különböző iskolákban, ez leginkább óramegfigyeléseket jelent – különböző tantárgyakból, eltérő évfolyamokon. A hallgató ismerkedhet az iskolai élettel, beszélgethet a gyerekekkel, ennek célja pedig az, hogy a hallgató megbizonyosodjon arról, hogy valóban ezt a pályát szeretné választani.⁶ A Memphis Egyetem szintén tanórai megfigyelésekkel kezdi a gyakorlati képzést, ott legalább 60 óra, egyes szakirányoknál minimum 70

⁴ Tennessee Department of Education 2020, 2., <https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/legal/MentorsMatterCompetitiveGrant.pdf>; East Tennessee State University (2023–24), 4., https://www.etsu.edu/coe/educator-preparation/residency/documents/mentor_and_supervisor_handbook_revised_september_2023.pdf

⁵ Teacher College University of Columbia 2022, <https://www.tc.columbia.edu/office-of-teachereducation/students/student-teaching/>

⁶ University of Houston 2022, <https://uh.edu/education/student-services/teacher-edhandbook/field-experiences/>

óra óramegfigyelés szükséges, mielőtt tanítani kezd a hallgató. A gyakorlatot különböző iskolákban kötelesek végezni, vidéki, nagyvárosi, kertvárosi iskolákban, ezzel is hangsúlyozva a diverzitás fontosságát, ami az amerikai oktatás egyik kulcseleme.⁷ Ezek az egyetemek tehát a gyakorlatok kezdeti szakaszában a megfigyelésekkel, tanóra utáni megbeszélésekkel, kiscsoportos foglalkozásokkal, kisebb adminisztrációs feladatok elvégzésével fokozatosan vonják bele a tanárjelöltet az iskolai gyakorlatba, a mintanyújtás ebben a *Field Experiences* szakaszban történik. A houstoni tanárképző második szakasza a *Developing Teacher* (fejlődő tanári) szakasz, amikor hetente egy alkalommal már egy mentortanár segítségével vesznek részt a hallgatók egy adott iskola programjaiban, és tantermi körülmények között ismerkednek a konkrét tanári feladatokkal.⁸ Memphisben ugyanez a *Pre-Residency* szakasz, itt heti egy alkalommal mentor segítségével már co-teaching zajlik, azaz a hallgató a mentorral közösen vezet órát.⁹

Az amerikai rendszerben a *Clinical Practice* vagy *Student Teaching* a konkrét tanítási gyakorlat, amikor a hallgató már egy teljes tanévet végigtanít a gyakorlati helyen. Ez a houstoni képzés utolsó évében következik, és két félév során teljesítenek gyakorlatot a hallgatók egy mentortanár segítségével. Ekkor már heti 4 napot kell az iskolában eltölteni, miközben ezzel párhuzamosan az egyetem módszertani kurzusokkal támogatja meg a hallgatók gyakorlati képzését. Ez a gyakorlati képzés már tartalomspecifikus, tehát felkészíti a hallgatót a saját tantárgyának gyakorlati tanítására, előtérbe kerül a tanári attitűd és a reflektív gondolkodás.¹⁰ A Memphis Egyetemen a harmadik fázisban, a *Residency* szakaszban a korábbi mentorával tölt el a hallgató már egy teljes tanévet, kezdetben heti 1-3 napot, majd 5 napot. Ekkor már önállóan is tanít, részt vesz az iskolai rendezvényeken, értekezleteken, fogadóórákon.¹¹ A Columbia Egyetemen, ami a konkrét tanítási gyakorlatot illeti, a választott szakiránytól függően két részre oszlik a gyakorlat, és területenként minimum 20–20 nap gyakorlati időt kell eltölteni az iskolában. Ennek értelmében, ha valaki például 1–6. évfolyamon szeretne tanítani, akkor 1–3. osztályban 20 napot,

⁷ University of Memphis 2022, https://www.memphis.edu/tep/clinical/tecpc_handbook_revised_aug22.pdf

⁸ University of Houston 2022, <https://uh.edu/education/student-services/teacher-edhandbook/field-experiences/>

⁹ University of Memphis 2022, https://www.memphis.edu/tep/clinical/tecpc_handbook_revised_aug22.pdf

¹⁰ University of Houston 2022, <https://uh.edu/education/student-services/teacher-edhandbook/field-experiences/>

¹¹ University of Memphis 2022, https://www.memphis.edu/tep/clinical/tecpc_handbook_revised_aug22.pdf

és 4–6. osztályban is 20 napot kell teljesítenie. Azonban a gyakorlaton töltött napok száma nő, amennyiben a hallgató felsőbb, akár középiskolai évfolyamok tanítására kíván jogosítványt nyerni. Ezután következik a két félév tanítási gyakorlat.¹²

Co-teaching – alkalmazási lehetőségek

Ahhoz, hogy a kor elvárásaihoz igazodva a felnövekvő generációt kritikus gondolkodású egyénekké neveljük, akik rendelkeznek a problémamegoldás képességével is, szükséges egyfajta szemléletváltás az oktatásban: a tanárközpontú attitűdöt sokkal inkább fel kell, hogy váltsa a tanulóközpontú megközelítés, s a tudásmegosztás és a kölcsönös egymástól tanulás, a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapuló kapcsolat kialakítása helyeződik előtérbe az oktatás színterein.¹³ Ez a paradigmaváltás a mentori programokba is begyűrűzni látszik, hiszen több amerikai egyetem tanárképző gyakorlatában, kézikönyvében is találkozhatunk a co-teaching modell alkalmazásával. A fogalom eredetileg a speciális igényű gyermekek tanításában jelent meg, majd később a tanárképzésben is feltűnt.¹⁴ Kezdetben két pedagógus együttműködését jelentette, ahol az egyik szakember egy terapeuta vagy speciális szakember, aki a sajátos igényű, tanulási nehézségekkel küzdő gyermekekkel foglalkozott az órán, így azokat integráltan oktathatták a normál osztályokban is. Friend (2008) megfogalmazása szerint a co-teaching olyan folyamat, ahol két vagy több szakember egy adott fizikai környezetben együtt közvetít egymástól független instrukciókat egy heterogén összetételű tanulócsoporthoz.

A co-teaching olyan tanítási modell tehát, amelyben a tanítási folyamat két tanár együttes jelenlétével valósul meg. A kölcsönös együttműködésen alapuló folyamatban az órát vezető pedagógusok megosztják a feladatokat és a tanulócsoportokat. Közösén terveznek, fejlesztik és közvetítik a tananyagot a tanulóknak, közösén értékelnek, megosztják a tanulási környezetet és megosztlik a felelősség is. A mentor szerepének összetettsége ismert: a mentor támogat, irányít, vezet, mintaként, kritikus barátként, tapasztalt tanácsadóként szolgál a mentorált számára. Azonban Cordie és munkatársai (2020) kibővítik a mentor fogalomkörét. Szerintük az ismert mentori attitűdök és feladatok mellett szükséges az is, hogy a mentor és mentorált kölcsönös kommunikációval és együttműködéssel legyen jelen egy olyan tanulási

¹² Teacher College University of Columbia 2022, <https://www.tc.columbia.edu/office-of-teachereducation/students/student-teaching/>

¹³ Cordie et al. 2020

¹⁴ Badiali – Titus 2012

környezetben, ahol co-teaching valósul meg. A co-teaching során a pedagógusok kommunikációja sokkal inkább közvetlen, a felkészülési és tanítási folyamat is egy-séggként zajlik mentor és mentorált között. A co-teaching ugyanakkor egy kiváló módszer és lehetőség az amerikai társadalom diverzitásának figyelembevételére és az egyéni tanulói szükségletek kielégítésére. A tanári szerepek megosztásával mind-két fél hozza és megjeleníti a saját szakértelmét, így akár többféle tanári attitűd, tanítási módszer és stílus is megjelenhet az órán, ami lehetőséget ad a gyermekek különbözőségéhez való igazodásra. Ahhoz, hogy hatékonyak legyenek az együtt-tanításban, mindkét tanító félnek tisztában kell lennie saját értékeivel és képessé-geivel, ugyanakkor a felmerülő generációs különbségeket is kezelni kell. A tanítási stratégiák kiválasztásában, az óratervezésben a pedagógusoknak tudniuk kell kompromisszumokat kötni.

A co-teaching előnyei

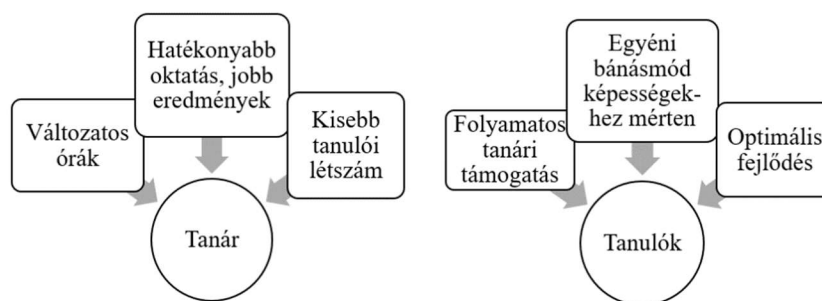
Az egyetemi gyakorlati kézikönyvek tanulmányozása alapján elmondható, hogy többek között a Memphis Egyetem, a Delaware Egyetem vagy az Akron Egyetem is elvárja, hogy a hallgatók képesek legyenek az együtt-tanításra, az amerikai tanár-képző rendszer épít erre az alternatív oktatási modellre.¹⁵ Hurd és Weilbacher (2018) hangsúlyozzák, hogy a mai tanárképzés egyik elengedhetetlen eleme a hall-gatók együttműködésre való felkészítése. E tanítási modell szerint egy partnersé-gen alapuló, kooperatív helyzet jön létre a tanteremben, ahol a tanár és együttmű-ködő partnere – aki lehet egy fejlesztő pedagógus vagy egy tanárjelölt – a közös felkészülést követően egymáshoz szorosan kapcsolódó instrukciókkal vezetik az órát. Ez számos pozitívumot hordozó helyzet lehet a hallgató számára, hiszen mentesül az önálló óra felelőssége alól, és kisebb csoporttal, esetleg egyes tanulók-kal kell csupán foglalkoznia. A mentor és mentorált közötti kapcsolat tekintetében egy sokkal szorosabb kapocs alakulhat ki, hiszen a mentor intenzíven együttmű-ködik a tanárjelölttel, bevonja a tervezésbe, közös döntéseken alapul az órávezetés és értékelés is, ugyanakkor a mentorával szimultán tanítva, mégis önálló módon jelenítheti meg a hallgató a saját tanári attitűdjét, módszertani tudását. Innovatív ötletek, kreativitás és spontaneitás lehet az optimális eredmény. A tradicionális,

¹⁵ Gallo-Fox et al. 2018; The University of Akron (2022), 42–43., <https://www.uakron.edu/education/student-teaching/docs/student-teaching-hand-book.pdf>

direkt irányítású mentori attitűd helyett sokkal inkább értékelendő a kollaboratív, kölcsönösségen alapuló tanítási modell.

Az együtt-tanítás élménye azonban nem kizárólag a pedagógus számára jár pozitív következményekkel. Badiali és Titus (2012) úgy fogalmaz, hogy az együtt-tanítás nem csupán arra szolgál, hogy a tanárjelöltet felkészítsük a leendő tanári feladataira, hanem ezzel a módszerrel egyidejűleg biztosítható minden gyermek számára az optimális fejlődés, és a tanulási folyamatban való egyenlő bánásmód szerinti részvétel. Az egyéni tanulói szükségletekre fordított többletidő hozzájárul az egyéni fejlődéshez, az egyéni bánásmód pedig az amerikai oktatási rendszer alapelvei szerint követendő és kulcsfontosságú kérdés. Ezzel a hatékony tanulási stratégiával tehát nagyobb eredményesség, a tanulói teljesítmény javulása érhető el. A co-teaching mellett szól nemkülönben az a tény is, hogy a tanulók kiscsoportos, differenciált oktatása lehetőséget ad a tehetség kibontakoztatására. Így ez az oktatási forma nem pusztán a nehézségekkel küzdők számára teremt alkalmat a fejlődésre, hanem egyúttal a kiemelt tehetséggel rendelkező tanulók képességeinek fejlesztésére is megteremti a lehetőséget (lásd 1. ábra).

1. ábra: A co-teaching előnyei a tanár és a tanulók számára



Forrás: saját szerkesztés

A módszer nehézségei, hátrányai

Leszögezhetjük, hogy a co-teaching számtalan olyan előnnyel bír, amelyet mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok is kamatoztatni tudnak a tanítási-tanulási folyamatban. Ugyanakkor Hurd és Weilbacher (2018) felhívják a figyelmet a módszer hátrányaira is (lásd 2. ábra). Az együttműködő partnerek tartósan függhetnek egymástól, a tanítási gyakorlat során a tanárjelölt elveszítheti önállóságát, tanári atti-

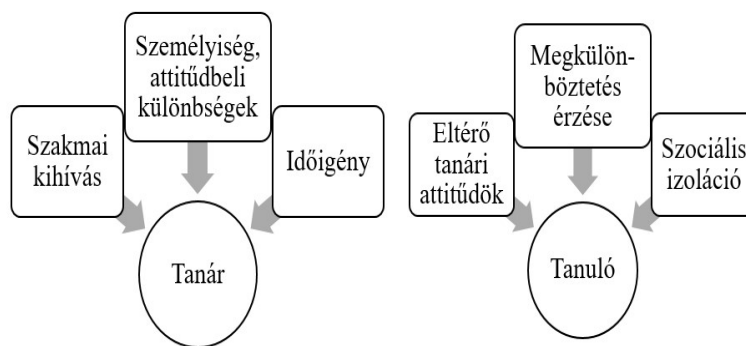
tűdje túlságosan kötődhet a módszerhez, és az önálló tanításnál esetleg tanulás-szervezési problémák merülhetnek fel. A co-teaching kétségkívül elköteleződést kíván a résztvevő felektől. Elsősorban a módszer időigényességét kell megemlítenünk, hiszen a közös tervezés, a mentor és mentorált közötti együttműködés koncepcióinak kidolgozása, a felkészülési alkalmak többletidőt igényelnek. Ilyen kollaboráció során a mentortanár és a tanárjelölt együtt döntenek a szerepek megosztásáról, a tanítási stílusról, a tervezett tananyagtartalmakról és módszerekről, illetve a tanóra lebonyolításának koordinálásáról. Egy magasabb bizalmi szintet követel meg a szimultán tanítás, ahol a mentor tulajdonképpen saját tanítási folyamatába engedi be bizalommal a hallgatót, miközben a hallgatóra is nagyobb felelősség hárul.

A co-teaching legtöbb esetben jól működik, ám adódhatnak olyan helyzetek is, amikor a mentor és mentorált között nincs meg az összhang. Eltérő személyiségek, különböző tanári attitűdök esetén nehézkessé válhat a közös munka. Előfordulhat, hogy nincs meg a kellő bizalom a két pedagógus között. Friend és Cook (2014) leírnak egy esetet, amelyben a két szimultán tanító pedagógus elkötelezetten kidolgozta és a tanulói szükségletekhez igazította óravezetését, egyikőjük mégsem tartotta szakmailag elég jónak a másikat, aki viszont úgy érezte, nem vonják őt be kellőképpen az óravezetésbe. A beszélgetések során kiderült, hogy az ellentét egyikük részéről a vélt szakmai hiányosságokra vezethető vissza, ugyanakkor a vele együtt dolgozó kolléga viszont úgy érezte, hogy csupán asszisztensi feladatokat lát el az órákon, nem kap elég aktív szerepet. Felmerül tehát a co-teaching esetében a tanítók közötti egyenlőség kérdése, azaz, hogy a co-teaching két résztvevője között van-e „hierarchia”. Kérdés az is, hogy hogyan tudják elfogadni egymást szakmai kérdésekben, tolerálják-e egymás személyiségét és attitűdjét, van-e kölcsönös tisztelet, elfogadás. Leginkább a tanítási gyakorlat alatt alakulhat ki alá-fölérendeltségi viszony, minthogy a hallgató még nem rendelkezik kellő tanítási tapasztalattal, attitűdje és képességei fejlődése még folyamatban van, így a mentor feladata, hogy kialakítson egy olyan légkört a gyakorlatban, melyben a tanárjelölt nem érzi magát alárendeltnek.

Nem szabad elfeledkezni a tanulókról sem, amikor vizsgáljuk a módszer hátrányait. A co-teaching során csoportalakításra kerül sor az egyéni igények figyelembevételével, így ennek értelmében a lemaradókat külön csoportba soroljuk azzal a céllal, hogy egy homogén csoportban az azonos képességi szinten állók együtt-tanulása hatékonyabb legyen. Csakhogy ezzel a megközelítéssel ezek a tanulók megkülönböztetve érezhetik magukat. Szociális izolációs folyamat indulhat meg, amelynek

következében egyes tanulók perifériára kerülhetnek a közösségen belül.¹⁶ Tehát rendkívüli felkészültség, szaktudás és gondos pedagógiai tervezés kell az együtt tanított órák megszervezéséhez, amellyel az egyén fejlődése mellett biztosítani kell a csoport egészséges közösségi működését. Amennyiben nincs meg az összhang a tanítók között, összezavarhatja a tanulókat az eltérő tanári attitűd, tanítási stílus, az esetlegesen különböző tanári elvárásrendszer.

2. ábra: A co-teaching nehézségei a tanár és a tanuló szemszögéből



Forrás: saját szerkesztés

Csak akkor működhet jól ez a módszer, ha a tanárok valóban partnerekké válnak a tanítási folyamatban, és létre tud jönni az együttműködés, az egymás elfogadása. A co-teaching lényege ugyanis nem abban áll, hogy két tanár van jelen az órán, az egyik tanít, a másik asszisztál és segíti a lemaradó tanulókat. Ha csak erre szűkítjük a fogalmat, akkor a koncepció nyilvánvalóan helytelen. Tévedünk, ha azt gondoljuk, a második tanár szerepe pusztán a segítségnyújtásra korlátozódik. A co-teaching során mindkét pedagógus érvényesíti a saját pedagógiai, szaktárgyi tudását, összehangolt tevékenységük egyenlő mértékben szolgálja a tanulócsoportok és az egyes tanulók fejlődését. Szerepvállalásait, kommunikációját, módszereit tekintve mindkét pedagógus ugyanolyan szerepet vállal a tanítási folyamatban.

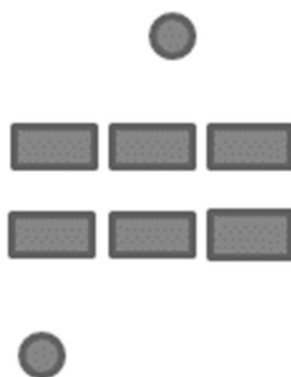
Marilyn Friend és Lynne Cook modellje

Azt már tudjuk, hogy a co-teaching a pedagógusok együttes tervezése, óravezetése, tananyag-közvetítése és értékelése egy adott közös tanulási környezetben. Ahhoz, hogy a co-teaching eredményes és hatékony legyen, a pedagógiai céloknak megfelelő tanulási stratégiát és szervezési formákat kell választani és megvalósítani.

¹⁶ Friend – Cook 2014

Friend és Cook (2014) az együtt-tanítás hat modelljét írja le. A *One teach, one observe* modellben (lásd. 3. ábra) az egyik tanár a teljes osztályt tanítja, a másik pedig megfigyel, többnyire egyes tanulók magatartására, tanulási fejlődésére koncentrálva, de módszertani elemek megfigyelését és értékelését is magába foglalhatja ez a megközelítés. Az adatgyűjtés a cél: a csoportdinamika, a közösség fejlődése vagy akár egy-egy tanuló szocializációs készségei is megfigyelhetők az órán. Hallgatók gyakorlata során a kezdeti tanítási szakaszban érdemes alkalmazni ezt a módszert. Ennél a szervezési formánál kevesebb közös tervezés is elegendő, viszont érdemes a szerepeket cserélni, hogy a tanulók mindkét tanár tanítási stílusát megismerhessék és megszokhassák, illetve hogy elkerülhető legyen a pedagógusok közötti alá-fölérendeltségi viszony, amelyet az asszisztensi szerep sugallhat.

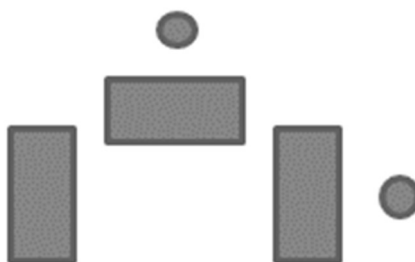
3. ábra: One teach, one observe



Forrás: Friend – Cook, 2014; saját szerkesztés

A *Station teaching* (lásd 4. ábra) során mindkét tanár aktív részt vállal a tanóra vezetésében. A tanulókat három csoportba osztják, a tananyagtartalmat kettő vagy három részre. Mindkét pedagógus egyénileg a saját tananyagegységét tanítja külön csoportban, a harmadik csoport önálló munkát végez. A tanulóknak minden „állomáson” részt kell venniük a tanóra folyamán. A *Station teaching*-nél fontos a közös felkészülés, a tananyagtartalom és a felelősség megfelelő megosztása. Leginkább eltérő tanítási stílus esetén érdemes ezt a technikát választani. Az egyik legnagyobb előnye a kiscsoportos foglalkozás, így nagyobb létszám esetén a tanulók bevonása, aktivizálása hatékonyabban valósulhat meg. Hátránya viszont, hogy szekvenciális tananyagra nem alkalmazható, továbbá növekedhet az osztályteremben a zaj szintje a párhuzamos oktatás és a teremben való mozgás miatt.

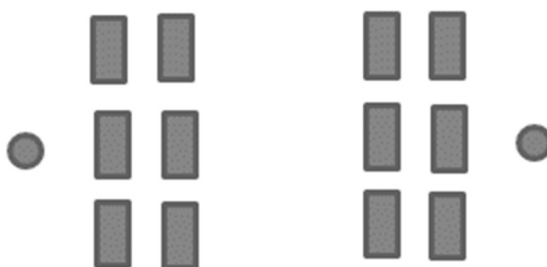
4. ábra: Station teaching



Forrás: Friend – Cook, 2014; saját szerkesztés

A *Parallel teaching*nél (lásd 5. ábra) vagyis a párhuzamos tanításnál a két csoportra osztott osztályban a két tanár szimultán tanítja ugyanazt a tananyagot. A tervezési szakaszban közösen határozzák meg a tananyagtartalmakat, a célokat és a módszereket, ám a tanórán már mindkét tanár csakis a saját csoportjára koncentrál. Főként gyakorló, összefoglaló órákon célszerű alkalmazni ezt a modellt, de akár vita, érvek, szempontok ütköztetésére is van lehetőség a két csoporttal. Friend és Cook úgy vélekednek, hogy fontos a heterogén csoportalakítás, a kis létszámú csoportos foglalkozásokkal pedig biztosítható, hogy a tanulók a lehető legtöbb figyelmet kaphassák a tanórán, és aktívabb részesei lehessenek a foglalkozásoknak. Különösen fontos ez a tanulási nehézséggel küzdő tanulók integrált foglalkoztatása esetében. Mivel a párhuzamos tanítás mindkét pedagógustól tökéletes felkészültséget, szakmai hozzáértést és rutint kíván, a hallgatói gyakorlat későbbi szakaszában célszerű alkalmazni. Általános iskolai korosztálynál a két csoport elhelyezkedését célszerű a tanterem két távolabbi pontjára tervezni. A *Station teaching*hez hasonlóan itt is folyamatosan kontroll alatt kell tartani a zaj mértékét.

5. ábra: Parallel teaching



Forrás: Friend – Cook, 2014; saját szerkesztés

Az *Alternative teaching* modell (lásd 6. ábra) lényege, hogy az osztály egészéből kiválik egy kisebb csoport, akikkel külön foglalkozik az egyik tanár. A csoport célja lehet valamilyen differenciáló, projektalapú feladat vagy tehetséggondozás, esetleg tananyagprezentálás alternatív módszerekkel. Másrészt a csoport célja lehet a fejlesztés, vagyis azok számára, akik valamilyen beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézséggel küzdenek, ez a kis csoport nyújthatja az egyénre szabott fejlődési lehetőséget. Kifejezetten kedvező tanulási környezetet biztosíthat ez a modell a figyelemzavarral küzdő tanulóknak vagy azoknak, akiknek megerősítésre, ismétlésre, több gyakorlásra van szükségük. Azonban figyelembe kell vennünk azt a tényt is, hogy ezek a tanulók stigmatizálódhatnak az elkülönítés miatt, tehát mindenképpen javasolt figyelemmel kísérni a csoporton belüli szocializációs folyamatokat, a közösségi kapcsolatok alakulását.

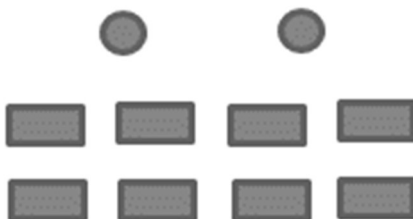
6. ábra: *Alternative teaching*



Forrás: Friend – Cook, 2014; saját szerkesztés

A *Teaming* (lásd 7. ábra) megközelítés talán a legösszetettebb, legnagyobb professzionizmust igénylő modell, melyben mindkét tanár ugyanazt a tananyagot prezentálja egy időben a teljes osztálynak. Ennél a modellenél van a legnagyobb szükség a tanár rugalmasságára, alapos tervezésére és kooperációs készségére. A tananyag közvetítése közös munkával, megosztott felelősséggel történik. Párhuzamosan zajlik a magyarázat és a szemléltetés, az önálló vagy a csoportmunka monitorozása, vagy éppen az egyénre szabott segítségnyújtás. A *Teaming* modellben van leginkább jelen igazán egyenlő félként mindkét pedagógus, vagyis itt érzékelhető legkevésbé kettejük hierarchikus viszonya a többi modellhez képest. Ám azt is meg kell jegyezni, hogy eltérő tanítási stílussal rendelkező tanárok gyakrabban tapasztalhatnak nehézséget az együttműködés során, következésképpen nagyobb gyakorlati tudásra, rugalmasságra van szükség a tökéletes összhang kialakítása érdekében. Éppen ezért a szakirodalom szerint a *Teaming* a tanítási gyakorlaton kevésbé használatos és nem is kedvelt módszer sem a hallgatók, sem a mentorok körében.

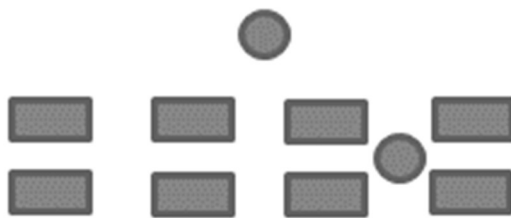
7. ábra: Teaming



Forrás: Friend – Cook, 2014; saját szerkesztés

A *One teach, one assist* modellben (lásd 8. ábra) az egyik tanár vezeti az órát, a másik asszisztál, szükségszerűen segíti a tanulókat a tanulási folyamatban. Az asszisztáló pedagógus monitoroz, és egyéni segítséget nyújt a lemaradóknak, szükségszerűen magyarázatot biztosít, kezeli a tanulói problémákat, éppen ezért itt kevésbé hangsúlyos szerepet kap a közös tervezés. Fontos, hogy a tanári szerepek időnként cserélődjenek, hogy ne alakuljon ki állandó vezető/asszisztens alá-fölérendeltség, illetve célszerű odafigyelni a segítségnyújtás és önálló tanulás egyensúlyára is. A tanári szerepek erősen egyoldalúvá válása miatt a szakirodalom nem javasolja a *One teach, one assist* co-teaching modell gyakori alkalmazását, ugyanakkor a tanítási gyakorlat során a hallgatók számára jó lehetőség lehet az osztályban való tevékenység megkezdésére a kisebb terhelés és kevesebb felelősség miatt.

8. ábra: One teach, one assist



Forrás: Friend – Cook, 2014; saját szerkesztés

Bármelyik megközelítést is választjuk, biztosak lehetünk benne, hogy a co-teaching modell számos más előnye mellett lehetővé teszi a kisebb létszámú csoportos foglalkozást, lehetőséget ad a differenciálásra, elősegíti az egyéni bánásmódot és növeli a diákok aktivitását. Ami a tanárjelölt és a mentor közötti kapcsolatot illeti,

sokkal könnyebben alakulhat ki kölcsönös tisztelet, a mentorált egyenrangú partnerré válik, és a módszer sokkal inkább hozzájárul a hallgató tanári attitűdjének formálásához.¹⁷

A co-teaching alapja tehát elsősorban az együttműködés, a tanári kollaboráció. Azonban a sikerességet több más tényező is befolyásolja. Friend és Cook szerint nyilvánvalóan meghatározó a tanár személyes attitűdje, tanári stílusa, hiszen az együtt-tanítás egyfajta bizalmi helyzet is, amelyben a pedagógusok számíthatnak egymásra, felelősek egymásért és a közös munkáért. Továbbá a pedagógus kommunikációs képessége mellett az is fontos, hogy milyen szakmai képzettséggel, tapasztalattal rendelkezik a tanár, illetve a hallgató milyen felkészítést kapott az egyetemen. Elengedhetetlen a reflektivitás képessége is, hiszen a reflektív gondolkodással a pedagógus jobban megismeri saját tanári attitűdjét, képes meghatározni saját preferenciáit, tapasztalatait, árnyaltabban és objektívebben értékelni saját kompetenciáit. Olyan személyes tulajdonságok megléte és fejlesztése, mint a rugalmasság, a problémamegoldó képesség, a reflektivitás vagy az alkalmazkodó képesség, mind hozzájárulnak a sikeres együtt-tanításhoz.

Összegzés

Tanulmányunk címében feltett kérdésre válaszolva: témánk szakmai szempontjából nincs messze az Amerikai Egyesült Államok, hiszen a nemzetközi térből kiemelt ország példáján rövid betekintést nyújtottunk egy hazánkban is nagy szakmai érdeklődést kiváltó témába, ez pedig a tanárjelöltek munkáját segítő mentorok kiválasztása, a velük szemben támasztott elvárások, a mentorjelölt munkájának eredményességét fokozó eljárások felkutatása. A mentorok tevékenysége jelentős hatást gyakorol a leendő tanárok iskolai tanítási gyakorlatára, tanári személyiségük, kompetenciáik fejlődésére, szakmai felkészültségükre. Ebben nyújthat segítséget a co-teaching módszer alkalmazása, melynek megismerése és lehetséges alkalmazása a mentorok és a pedagógus/tanárjelöltek együttes munkáját támogathatja, segítheti. A co-teaching módszerét alkalmazva olyan meghatározó tanári képességek fejlődhetnek, mint az együttműködés, a kommunikáció, a kreativitás, az óratervezés és -vezetés, a tanulásszervezés, a figyelem megosztása. A hallgatók – mentorkkal együtt tanítva – bővíthetik ismereteiket a tanulás támogatása, a szaktárgyuk tanításának módszerei terén is.

¹⁷ Stobaugh – Everson 2019

Munkánk során ugyanakkor nem tértünk ki arra, hogy a co-teaching bemutatott modelljei hogyan jelennek meg az amerikai mentorálási folyamatban. További vizsgálat lehetőségét veti fel, hogy az iskolai tanítási gyakorlat időszaka alatt van-e tervszerű, meghatározott felépítése a modellek alkalmazásának: vagyis szükség-szerű-e minden típust megtagasztalniuk a hallgatóknak. Elemezhető lenne, hogy a gyakorlat egyes szakaszaiban mely co-teaching típust szerencsés alkalmazni. Vizsgálható lehetne tovább, hogy léteznek-e előírások a co-teaching beépítésére a mentorálási folyamatba, és ehhez milyen segítséget, képzési lehetőségeket biztosítanak az egyetemek.

A Nyíregyházi Egyetemen a mentor kollégákkal közösen igyekszünk összegyűjteni és adaptálni a nemzetközi térből olyan, a tantárjelöltek gyakorlati felkészítését elősegítő eljárásokat, melyekkel a közös munkánk eredményessége növelhető.

Irodalom

BADIALI, Bernardo – TITUS, Nathaniel E. (2012). Co-teaching: Enhancing Student Learning Through Mentor-Intern Partnerships. *School-University Partnerships*, 4. évf. 2. sz. 74–80.

CORDIE, Leslie Ann – BRECKE, Tabitha – LIN, Xi – WOOTEN, Michael C. (2020): Co-Teaching in Higher Education: Mentoring as Faculty Development. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32. évf. 1. sz. 149-158.

FEIMAN-NEMSER, Sharon – PARKER, Michelle B. (1992): Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers. National Center for Research on Teacher Learning, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346091.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 07. 16.)

FRIEND, Marilyn. (2008): *Co-teach: A handbook for Creating and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Marilyn Friend, Inc, Greensboro, NC

FRIEND, Marilyn. – COOK, Lynne (2014): *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson Education Limited, Essex, England

HURD, Ellis – WEILBACHER, Gary (2018): Developing and Using a Co-Teaching Model within a Middle Level Education Program. *Current Issues in Middle Level Education*, 23. évf. 1. sz. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191655.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 08. 19.)

STOBAUGH, R. & EVERSON, K. (2019): *Student Teacher Engagement in Co-Teaching Strategies*. Education Renaissance, 8. Western Kentucky University, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245810.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 08. 22.)

EAST TENNESSEE STATE UNIVERSITY (2023–24): *Mentoring your Residency Candidate. A Handbook for Mentor Teachers and University Supervisors*, 4. https://www.etsu.edu/coe/educator-preparation/residency/documents/mentor_and_supervisor_handbook_revised_september_2023.pdf (Letöltés ideje: 2022. 08. 22.)

GALLO-FOX, Jennifer – GLEASON, Susan – KOTCH-JESTER, SARAH – PEACE, Jennifer – HALL, Nancy (2018): *The University of Delaware: Co-teaching in Clinical Practice Resource Guide*. https://www.ocs.udel.edu/wp-content/uploads/2018/09/Coteaching-Resource-Guide-3rd-Ed_2018.pdf (Letöltés ideje: 2022. 08. 05.)

TEACHER COLLEGE UNIVERSITY OF COLUMBIA (2022): <https://www.tc.columbia.edu/office-of-teachereducation/students/student-teaching/> (Letöltés ideje: 2022. 08. 05.)

TENNESSEE DEPARTMENT OF EDUCATION (2020): *Mentors Matter Training Initiatives*, 2. <https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/legal/MentorsMatterCompetitiveGrant.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 08. 03.)

UNIVERSITY OF AKRON (2022): *Student Teaching Handbook*, 42–43. <https://www.uakron.edu/education/student-teaching/docs/student-teaching-handbook.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 08. 03.)

UNIVERSITY OF HOUSTON (2022): <https://uh.edu/education/student-services/teacher-edhandbook/field-experiences/> (Letöltés ideje: 2022. 08. 09.)

UNIVERSITY OF MEMPHIS, COLLEGE OF (2022): *Teacher Education and Clinical Practice Handbook*.

https://www.memphis.edu/tep/clinical/tecp_handbook_revised_aug22.pdf (Letöltés ideje: 2022. 08. 03.)

UTAH STATE OFFICE OF EDUCATION (2011): *Co-teaching Handbook: Utah Guidelines* <https://resources.finalsite.net/images/v1583541712/davisk12utus/vkbe748ncmi5m2qlvhby/USBE-Co-TeachingHandbook.pdf> (Letöltés ideje: 2022. 09. 10.)

PORNÓI IMRE:**Az átnevelés új irányainak megjelenése az 1960-as, 1970-es évek Magyarországon****Bevezetés**

A XX. századot politikai-ideológiai-tudományos változások sora jellemezte. Ezek részben a világról alkotott nézetek erőszakos-drasztikus átalakítására irányultak. A tanulmány egy erre vonatkozó kutatás harmadik része, amelyet a két világháború közötti és az 1940-es, 1950-es évek átnevelésére vonatkozó kutatás előzött meg. Forrásként az 1960-as és az 1970-es évek tudományos, politikai és napi sajtója szolgált. A kutatás a korábbi két évtized átpolitizáltságát követően az átnevelés kriminálpedagógiai és az ifjúságvédelemi vonatkozására irányult.

Kriminálpedagógia

Új témaként jelentkezett a fiatalkorúak büntetésének problémaköréből a próbára bocsátás nevelési kérdése. Ez a megfelelő ellenőrzés melletti otthoni nevelés biztosítását jelentette, melynek végeredménye a kifogástalan magaviselet elérése volt. Míg a javító nevelés a fiatalkorú egész életmódjának átalakítására, a személyiség átprogramozására törekedett, addig a próbára bocsátás a magatartási problémák egy részének megoldására tett kísérletet. Utóbbi sikere a büntetést kiváltó okoktól függött, így a gondozás és a nevelés elhanyagolása esetén csak a javító neveléstől vártak eredményt.¹

Az új Büntetőtörvénykönyv előkészítésének folyamatában került sor a Magyar Tudományos Akadémián 1961-ben arra a vitaülésre, melyen a Kriminálpszichológiai Albizottság a kortól függő felelősség problémájának felderítéséhez és a bűnözés hátterének vizsgálatához rámutatott a nevelés és átnevelés szükségességére, így a büntetőjognak a pedagógiával és a pszichológiával való szerves kapcsolatára.²

¹ Gayer 1960

² Vekerdy 1961

A témával kapcsolatban lehetőség volt a nemzetközi kitekintésre is. Justné Kéry Hedvig Rómában a 13. nemzetközi alkalmazott pszichológiai kongresszuson vett részt, ahol többek között foglalkoztak a büntetőintézetekből szabadultak társadalomba való visszahelyezésének klinikai és módszertani kérdéseivel, többek között a foglyok átnevelésének és a kiszabadult foglyok elhelyezésének eredményeivel.³

Orisko István az 1957-ben tartott csehszlovák pszichológusok első országos kongresszusáról számolt be kiemelve többek között, hogy a Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézetének tudományos ellenőrzése alá tartozó fiatalkorú bűnözők átmeneti otthonaiban, átnevelésükkel kapcsolatos vizsgálatokat végeznek.⁴

Huszár Tibor a nevelés és a pedagógia tudományának feladataként határozta meg a fiatalkorú bűnelkövetők átnevelését és az erkölcsi züllés megelőzését, melyet a nehezen nevelhetőség fogalomkörében vizsgált.⁵

1961-ben már megjelentek nyugati példák a kriminálpszichológiával kapcsolatban. Rómában a vizsgált nevelési tanácsadó azokkal a kiskorúakkal foglalkozott, akik bűncselekményük felderítését követően otthonról jártak be a rendelésre. A feladat a diagnosztizáláson túl az átnevelésükre vonatkozó javaslatlattétel volt, mely lehetett nevelőotthoni elhelyezés a „*normálisok*” számára, családba helyezés az „*érzelmi támogatásra szorultaknak*”, a „*szellemileg visszamaradottak*” számára intézeti elhelyezés, s a „*karakterhibásoknak*” javító-nevelő intézet, ahol megfelelő pszichoterápiás kezelést kaphattak.⁶

1963-ban a fiatal marxista kriminálpszichológia feladatát a bűncselekmények okainak felderítésében és a bűnelkövetők átnevelésében nevezték meg. Mindez részét képezte az igazságszolgáltatás modernizálásának.⁷

A javító nevelés módszertani hibájaként rótták fel 1964-ben, hogy az átnevelés során a személyiségzavarokkal, azok érzelmi hatásmechanizmusával nem igazán foglalkoztak, hanem csak a személyiségzavarok gyakorlati megjelenésével. Ezért látták szükségesnek a javító-nevelő intézetekben az egyénhez és az esethez igazodó

³ Justné 1960

⁴ Orisko 1960

⁵ Huszár 1961

⁶ Mesterné 1961

⁷ Kertész 1963

pszichoterápia alkalmazását.⁸ Új területként jelentkezett a börtön-lélektan, mely tudományosan alapozta meg az átnevelés módszereit.⁹

A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség kongresszusi tételei között 1964-ben úgy vélték, hogy a pártot megértő és azt támogató ifjúság nevelésére kell a figyelmet fordítani, közömbösségüket felszámolva. Veszélyesnek a 60-as években a hulligánokat nevezték, kiknek megfékezését, átnevelését nemcsak a felnőttektől és a hivatalos szervektől, hanem a fiataloktól is várták.¹⁰

1965-ben a fiataikorú bűnelkövetők átnevelését befolyásoló pedagógiai és pszichológiai szemlélet kibontakozásával találkozhatunk. Mindezt a kriminálpszichológiai kutatások támasztották alá. De azért a szerző nem mellékesen hozzátette: „*A távlati terv keretében elért eredmények így módon máris azt bizonyítják, hogy rászolgáltunk Pártunk és Kormányunk bizalmára*”.¹¹

Ezen kriminálpszichológiai kutatásokat az Országos Kriminalisztikai Intézetben a gyermekbűnözés okainak és a gyermekbűnözők személyiségének felderítésére végeztek. Ezek mellett kiemelt fontosságot tulajdonítottak azon pszichológiai problémák feltérképezésének, melyek az elítéltek átnevelését, büntetését befolyásolták. Ennek alapjául a Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1962. évi 8. számú törvényerejű rendelete szolgált, mely a bűncselekményhez hozzájáruló okok és körülmények feltárására szólított fel.¹²

A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottságának megállapítása szerint szoros együttműködés szükséges a kriminálpszichológia, a társadalompszichológia és a személyiségpszichológia között. Ezek a bűnözéssel szembeni tevékenység végzéséhez jelentettek segítséget, s hozzájárultak a bűncselekményt elkövetők átnevelésének biztosításához.¹³

A magyar kormány az 1960-as évek közepén a bűncselekmények megelőzésére, felderítésére és visszaszorítására szolgáló jogpolitikai irányelveket határozott meg. A végrehajtás során szükségessé vált mind a rendőrség, mind a büntetésvégrehajtás szakembereinek pszichológiai ismeretekkel való felvértezése. Ez az általános és alkalmazott pszichológián túl egy komplex tudományág kialakítását igényelte. Már

⁸ Gegesi-Liebermann 1964

⁹ Gálffy 1964

¹⁰ KISZ KB 1964

¹¹ Salamon 1965, 16

¹² Kertész 1965

¹³ MTA PB 1964

1962-ben Láng és Popper a kriminálpszichológiát olyan alkalmazott lélektannak nevezte, „*amely a bűnelkövetés pszichés okaival, a büntetett személyiségével, valamint a bűncselekmény felderítésének és a bűnelkövető átnevelésének lélektani kérdéseivel foglalkozik*”.¹⁴ Így a kriminálpszichológia segítségnyújtást adott a bűnözők átneveléséhez is.

Hasonlóan fogalmazott Batyinov a jogpszichológia fogalmának megalkotásakor, mely magában foglalja a kriminálpszichológiát, a büntetvégrehajtási pszichológiát és a bírósági pszichológiát. Közülük a büntetvégrehajtási pszichológia kutatási területéhez tartoztak többek között az elítéltek megjavításával és átnevelésével kapcsolatos lelki folyamatok. Gavrilov 1965-ben a szovjet bírósági pszichológia kiemelkedő feladatai között tartotta számon az elítéltek átnevelését és megjavítását. Ennek az átnevelésnek az eljárás kezdetétől kellett tartania.¹⁵

30 évvel megjelentetése után közölte a *Köznevelés* Makarenko levelét, melyet a *Kommunyiszt* c. újság számára írt, melyben a gyermektelepek által nevelésre és átnevelésre befogadott csavargó és hajléktalan gyerekekről, a beszprizornyikokról írt. Ebben az átnevelési folyamatban kizártnak tartotta a testi bántalmazás alkalmazását, mely a nevelők és neveltek közötti együttműködés szétesésének veszélyével járt volna.¹⁶

Dávid Ferenc ügyész 1967-ben azt emelte ki, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők számára a büntetőjogi eszközökkel folytatott átnevelés mellett szükséges a szülők felelősségre vonása is, akik gyermekeik testi, szellemi és erkölcsi fejlődésének veszélyeztetése miatt ifjúság elleni bűncselekményt követnek el.¹⁷

Kútvölgyi István, a Művelődésügyi Minisztérium 1. számú nevelőintézetének pszichológusa szerint a bűnözés útjára lépő kiskorúak háttérében a diszharmonikus család, az elvált szülők, az alkoholizmus, az iskolával szembeni szülői nevelés, az érzelmi sérülések, a magárahagyottság, a brutális vagy éppen elnéző szülői magatartás és a rossz társaság áll. A következmények kezelését, az átnevelés legmegfelelőbb módszereit az orvosi és pszichológiai vizsgálatokat és környezettanulmányokat követően határozták meg. Az átnevelést, melynek célja, hogy a fiatalok megértsék, tetteikért nekik kell a felelősséget vállalniuk, Aszódon, Rákospalotán és

¹⁴ Kertész 1966, 630.

¹⁵ Kertész 1966

¹⁶ Makarenko 1967

¹⁷ Dávid 1967

Esztergomban végezték. Ennek eredményét jelzi az, hogy ezer fiatalkorú közül 85 követett el bűncselekményt, s közülük 20–25%-uk volt visszaeső.¹⁸

A fiatalkorúakra jellemző galerik tagjainak java része foglalkozás nélküli, jövedelemmel nem rendelkező tanuló volt, így létfenntartásukat nagyrészt bűncselekménnyel biztosították. Mivel tetteik társadalmi veszélyessége enyhe volt, ezért elsődlegesen a nevelés és az átnevelés módszerét alkalmazták, így biztosítva számukra az egyéni fejlesztést, figyelembe véve a serdülőkori sajátosságokat. Ezt és a szexuális nevelést az iskola ugyanúgy nem tudta megadni, mint a családok.¹⁹

A személyiség átnevelését szolgáló kriminálpszichológiai módszereket – a korabeli szóhasználat szerint – a nagyrészt egészséges és normális, de nem megfelelő szociális és erkölcsi beállítottságú egyének esetén látták sikeresnek. Alkalmazásukat különösen a büntetőeljárás folyamatában tartották fontosnak, a vizsgálatól a bírón át egészen a büntetés-végrehajtási intézet nevelőtisztjéig.²⁰

Popper Péter a klinikai pszichológia szemszögéből vizsgálta az antiszociális csoportokat. Megállapítása szerint kiemelkedő szerepe van a klinikai pszichológusnak, mind az egyéni és csoportos pszichoterápia, mind az utógondozás, mind az átnevelés során.²¹

A Gyermekotthonok Nemzetközi Szövetsége (FICE: Fédération Internationale Des Communautés d'Enfants) Budapesten 1970-ben tartott XXII. közgyűlésén és tudományos ülésszakán kiemelten foglalkoztak a bűncselekményt elkövetők nevelőintézetekben történő átnevelésével.²² A Szovjet Pszichológusok Társaságának IV. Össz-szövetségi Kongresszusán Tbilisiziben, 1971-ben szintén nagy teret kapott a büntetés-végrehajtás pszichológiája mellett az átnevelés kérdése.²³

Ennek a gyakorlatba való átültetését jelentette Magyarországon a karcagi és a baracskai példa. Míg a Karcaghoz tartozó Tilalmason, az Állami Gazdaság központjában, melyet tangazdaságnak, kísérleti intézetnek is neveztek, foglalkoztak rabok átnevelésével²⁴, addig Baracskán, a Büntetés-végrehajtási Intézet fogházában, az elítéltek öntevékeny szervezete és fegyvertelen nevelők tartották fenn a rendet és

¹⁸ Bedecs 1967

¹⁹ Sárvári 1969

²⁰ Kertész 1970

²¹ Popper 1970, 1975

²² László – Földes 1971

²³ Kertész 1972

²⁴ Fóti 1976

a fegyelmet, biztosítva az átnevelést, melynek fő célja a társadalomba való beilleszkedés elősegítése volt.²⁵

Az 1970-es években az antiszociális személyiségek vizsgálatára és foglalkoztatására épülő átnevelés a korszak pedagógiájának érdeklődési körébe került.²⁶ Ennek kapcsán részben a veszélyeztetett gyermekekre és fiatalokúakra fókuszáltak, többek között Pál László *Nevelés a büntetésvégrehajtásban* című monográfiája is.²⁷

Ifjúságvédelem az érdeklődés homlokterében

Nagy Lajos ifjúságvédelmi felügyelő 1961-ben a nehezen nevelhető tanulók sikeres átneveléséhez szükséges módszertani tanulmányok hiányára mutatott rá a pedagógusképzésben. Ennek feloldását jelentette volna szerinte a gyermekvédelmi ismeretek tanítása a pedagógusképzésben. Ugyanakkor a pedagógusok továbbképzésébe is beillesztendőnek látta és a szocialista pedagógia nélkülözhetetlen anyagának nevezve a gyermek-és ifjúságvédelmi ismereteket. A rend és fegyelem tanítási órákon való biztosítását a modern pedagógiai módszerek alkalmazásától várta. A konfliktusok elkerüléséhez a tanuló személyiségének és környezetének megismerésére lenne szükség véleménye szerint, így az osztályonkénti 1–2 problémás tanuló átnevelését biztosítani lehetne, különösen ott, ahol gyermekvédelmi felelős dolgozik, akitől a károsodás okainak feltárását, pontos pszichológiai és biológiai anamnézist, a tanulóval és hozzátartozóival való bizalmas beszélgetést és a tanuló fejlődésének folyamatos nyomon követését várták el. Módszertanilag a nehezen nevelhető tanulók fejlesztését, átnevelését – a testi fenytést és a lelki megalázást elutasítva – a bajok kialakulásának igazi okainak megszüntetésétől várta.²⁸

Az érettségizett fiatalok ipari munka felé fordulását remélte a közvélemény e pályák alacsonyabbrendűségéről alkotott felfogás megváltoztatásától. Eredményességük érdekében szükségesnek látták a tanulóknak az ipari munkával való minél korábbi megismertetését, mely társadalmi integrálódásukat segítette elő.²⁹

²⁵ Brády 1977

²⁶ Pál 1978

²⁷ Bujdosó 1978

²⁸ Nagy 1961

²⁹ Csirszka 1961

Gáti Ferenc 1962-ben nagy problémának látta, hogy nagyon sok gyermek már csak akkor kerül állami gondozásba, amikor már elzüllöttek, bűncselekményeket követtek el, azaz személyiségük eltorzulttá vált, s csökkent munkaképességgel vagy munkaképtelenül kerülnek vissza a társadalomba. Számukra megoldásként magatartásuk korrigálását, az átnevelést javasolta. Ehhez a nevelők áldozatkészségének és empátiájának fokozására lenne szerinte szükség.³⁰

A külföldi jó gyakorlatok bemutatásai is alátámasztották a hazai útkereséseket. Így többek között olaszországi (Római Collegium Hungaricum) tanulmányútján Dr. Németh Eleonóra a gyermekideggondozó és a veszélyeztetett fiatakorúak átnevelésével foglalkozó intézetek pszichoterápiás munkáját tanulmányozta.³¹ Az NDK-beli Moritzburgban működő nevelőotthonban a gyenge idegzetű, súlyosan beszűkült érdeklődési körű gyermekek átnevelését pedagógiai, pszichológiai és pszichoterápiás eszközökkel biztosították.³²

Az iskolai gyermekvédelem szempontjából kiemelt fontosságúnak tartották a gyermekvédelmi nyilvántartás rendezésekor az új tanév elején az új esetek felderítését, különösen a belépő 1. osztályosok, a más iskolából érkezettek és az ötödik osztályba lépők esetében. Utóbbiak a prepubertással esetlegesen megjelenő veszélyeztetettségre utaló tüneteket produkálhattak. De a korábbiakban veszélyeztettként nyilvántartott tanulók előző tanévi fejlődésének értékelésére is sort kellett keríteni a további célok, feladatok és módszerek meghatározásához. Ezek alapján kellett intézkedési tervet kidolgozni, mely a ráhatások módozatain kívül, az otthoni körülmények módosításának lehetőségeit is tartalmazta, benne foglalva a szülők átnevelését, mely a velük való folyamatos kapcsolattartást és a családlátogatást is jelentette, együttműködve az igazgatóval, a szülői munkaközösséggel, az iskolaorvossal és a gyámhatósággal.³³

Az ifjúságot veszélyeztető huliganizmusról szóló vita 1966-ban a fiatalok erkölcsiségével kapcsolatos diskurzussá szélesedett. A huliganizmust mint komplex jelenséget a kamaszlelek lázadásaként, a második világháború és a 60-as évek atomháborús fenyegetéseinek, az emberi cinizmus, közönyösség, kegyetlenség

³⁰ Gáti 1962

³¹ Gegesi 1962

³² Lányi 1965

³³ Szilágyi 1965

kibontakozását elősegítő amerikai filmkultúra és a náci felsőbbrendűségi gondolkodás együttes hatásaként fogták fel. Ehhez szükségesnek látták az érintett fiatalok felkutatását és átnevelését.³⁴

Pataki Ferenc Makarenkóról írt könyvében szólt arról, hogy a nevelőintézményekben számtalan torzulást észlelt a makarenkói gondolatok alkalmazásával kapcsolatban, melyek a nevelési eredménytelenségek javarészeért felelősek. Utóbbiak egyik okaként a makarenkói pedagógiától teljesen idegen pedagógiai pesszimizmust nevezte meg, amely a nehezen nevelhető gyermekek fejlesztése során a pedagógiai és pszichológiai módszerek hiányosságához vezetett. Ennek következtében erősödött a nevelőotthoni pedagógusok bizalmatlansága a gyermekek átnevelésének lehetőségét illetően.³⁵

A gyermekvédelemben az 50-es évek végétől bekövetkező szemléletváltás annak a beismeréséből eredt, hogy a szocialista rendszer nem tudta felszámolni a gyermekeket veszélyeztető körülményeket, így átnevelésük elmaradása miatt nőtt mind az aszociális, mind az antiszociális, mind a neurotikus, mind kriminális felnőttek száma. Ez irányította a figyelmet a pszichológiai nézőpontból való problémamegoldás irányába. Mivel a 31 ezer állami gondozott 70%-a az elzúllás veszélyének volt kitéve, erkölcsi és nevelési veszélyeztetettsége miatt került kiemelésre a családjából, a velük való gondoskodás, nevelésük és átnevelésük sikeressége azoktól a gyermekvédelmi munkamódszerektől függött, amelyek a fejlődéslélektan és a klinikai pszichológia eredményein alapultak.³⁶

A Fővárosi Gyermekek- és Ifjúságvédő Intézet az átszervezését követően (1969) minden Budapesten állami gondozásba kerülő gyermek befogadó intézményévé vált. Az Intézet megvizsgálta a bekerülteket egészségügyi, neveltségi állapotuk s elhelyezésük várható időtartama alapján. A nevelőotthonok fő célját az állami gondozott gyermekek társadalmi beilleszkedésének biztosításában határozták meg, melyre őket a nevelés és átnevelés folyamatában tették alkalmassá. Fontosnak ítélték elhelyezésük otthonossá tételét, annak állandóságát s a társadalmi környezettel való szoros, mindennapi kölcsönhatások kialakítását. A családdal való folyamatos foglalkozás révén alkalmassá akarták tenni a családot a visszakerült gyermek nevelésére.³⁷

³⁴ Veress 1966

³⁵ Pataki 1967

³⁶ Gáti 1967

³⁷ Kővágó 1969

A cseh nevelőotthonos kisegítő iskola szükségességét a cigány származású gyermekek létszámnövekedésével magyarázták 1973-ban. Mivel e gyermekeket értelmileg elmaradottnak, szociálisan elhanyagoltnak tartották, ezért módszertani megújulást sürgettek nevelésükkel, oktatásukkal és átnevelésükkel kapcsolatosan. Ennek egyik formája külön cigány osztályok szervezése volt, melyektől életre való nevelésük eredményességének növelését várták.³⁸

Kedl Mária 1975-ben a Nyugat-Virginiában működő Kennedy Youth Center nevű 14–27 éves, nagyrészt nem közveszélyes lányok és fiúk számára fenntartott javítóintézetben szerzett tapasztalatairól számolt be. Az intézet fő célja e fiatalok társadalomba való visszavezetése, átnevelése volt, melyet a szabadságuk fokozatos biztosításával értek el.³⁹

Az Oktatásügyi Minisztérium gyermekvédelmi osztályának osztályvezető helyettese, Földes Klára arról számolt be, hogy ugyan az iskolák nagy részében megfelelő volt a gyermekvédelmi munka, igaz, előírások nélkül, ám a nevelési problémával rendelkező gyermekek számának emelkedése szükségessé tette az iskolai gyermekvédelmi megbízottak alkalmazását, kiknek a feladata a veszélyeztetett és a nehezen nevelhető gyermekekkel való foglalkozás volt. Emellett szükségessé vált a családok átnevelése, illetve a gyermekek időben történő kiemelése.⁴⁰

Összegzés

Az 1960-as és 1970-es évekre vonatkozó kutatásunk igazolta, hogy az átnevelés tekintetében a közvetlen politikai, ideológiai ráhatások helyét a finomabbra hangolt módszerek vették át. A korábbi egyoldalú irányú tudományos érdeklődéssel szemben megjelent a nyugatra való óvatos nyitás. A későbbiekben az 1980-as és az 1990-es évek rendszerváltási folyamatát vizsgáljuk. Célunk, hogy felderítsük, az átnevelést illetően milyen tematikai súlypontok jelentek meg, s ezeket összevetjük az előző időszakéval.

³⁸ Oriskó 1973

³⁹ Kedl 1975

⁴⁰ Novák 1978

Irodalom

- BEDECS Éva (1967): A tettes kiskorú. *Magyar Ifjúság*, 11. évf. 38. sz. 9.
- BRÁDY Zoltán (1977): Börtön-örök nélkül. *Magyar Ifjúság*, 21. évf. 16. sz. 6–7.
- BUJDOSÓ Balázs (1978): Kriminálpedagógia. *Köznevelés*, 34. évf. 7. sz. 12.
- CSIRSZKA János (1961): Érettségizett tanulók beilleszkedési problémái az ipari pályákon. *Pszichológiai Tanulmányok III.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 355–364.
- DÁVID Ferenc (1967): Ifjúságvédelmi törvényeink. *Magyar Ifjúság*, 11. évf. 38. sz. 7.
- FÓTI Péter – KERTÉSZ Péter (1976): Ide látszik a délibáb. *Lobogó*, 18. évf. 36. sz. 8–9.
- GAYER Gyula (1960): Pedagógiai problémák a fiatalkorúak büntetőjogában — A próbárabocsátás nevelési kérdései. *Pedagógiai Szemle*, 10. évf. 12. sz. 1089–1095
- GÁLFFY Lajos (1964): A büntetőjogi és pszichológiai szemlélet összehangolása a bűnözés elleni küzdelemben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 21. évf. 1. sz. 81–84.
- GÁTI Ferenc (1962): Az állami gondozott gyermekek neveléséről. *Pedagógiai Szemle*, 12. évf. 10. sz. 858–863.
- GÁTI Ferenc (1967): A pszichológiai szemlélet érvényesülése a gyermekvédelemben. *Pszichológiai Tanulmányok 10.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- GEGESI KISS Pál (1962): A pszichológia terén elért hazai eredmények 1961-ben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19. évf. 3. sz. 274–291.
- GEGESI KISS Pál –LIEBERMANN, Lucy P. (1964): A nyomozási, vizsgálati és bírósági eljárások hatása bűncselekményt elkövetett gyermekek és fiatalkorúak személységére. *Pszichológiai Tanulmányok VI.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 499–517.
- HUSZÁR Tibor (1961): A fiatalkorúak erkölcsi züllésének és kriminalitásának néhány tünete a második világháborút követő évtizedben a pedagógia tükrében: Kandidátusi értekezés tézisei. *Pedagógiai Szemle*, 11. évf. 1. sz. 74–81.
- JUSTNÉ KÉRY Hedvig (1960): A 13. nemzetközi alkalmazottpszichológiai kongresszus. Róma, 1959. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 17. évf. 3. sz. 336–340.
- KEDL Mária (1975): Beszámoló az Amerikai Egyesült Államokban tett tanulmányutam tapasztalatairól: Krónika. *Gyógypedagógia*, 20. évf. 1. sz. 15–21.

- KERTÉSZ Imre (1963): Egy érdekes kriminálpszichológiai kísérlet. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 20. évf. 1. sz. 130–137.
- KERTÉSZ Imre (1965): Kriminalisztika és pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 22. évf. 1–2. sz. 28–38.
- KERTÉSZ Imre (1966): A kriminálpszichológiai kutatómunka néhány aktuális problémája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 23. évf. 4. sz. 627–639.
- KERTÉSZ Imre (1970): A metodológia és a metodika kérdései a kriminálpszichológiában A pszichológia módszerei. *Pszichológiai tanulmányok XII*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 487–501.
- KERTÉSZ Imre (1972): Az igazságügyi lélektan kérdései a Szovjet Pszichológusok Társaságának IV. Össz-szövetségi Kongresszusán (Tbiliszi, 1971). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 29. évf. 1. sz. 93–95.
- KISZ KB (1964): A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség Központi Bizottságának kongresszusi tételei. *Magyar Ifjúság*, 8. évf. 34. sz.
- KÖVÁGÓ Lászlóné (1969): A fővárosi nevelőotthonok korszerűsítésének néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 19. évf. 2. sz. 171–179.
- LÁNYI Dezsőné (1965): Gyermekvédelmi tapasztalatok az NDK-ból. *Köznevelés*, 21. évf. 3. sz. 111–112.
- LÁSZLÓ József – FÖLDES Klára (1971): A Gyermekotthonok Nemzetközi Szövetsége XXII. közgyűléséről - 1970. július. *Pedagógiai Szemle*, 21. évf. 7–8. sz. 686–706.
- MAKARENKO (1967): Levél a „Kommunizist” szerkesztőségéhez. *Köznevelés*, 23. évf. 20. sz. 791–794.
- MESTERNÉ BODA Fiore (1961): Kriminálpszichológiai foglalkozás kiskorúakkal és ifjú felnőttekkel Rómában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 18. évf. 1. sz. 71–73.
- MTA PB (1965): A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottságának 1964. évi munkája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 22. kötet 3–4. sz. 305–342.
- NAGY Lajos (1961): A nehezen nevelhető tanulókról. *Köznevelés*, 17. évf. 21. sz. 654.
- NOVÁK Gábor (1978): Gyermekvédelmi megbízottak. *Köznevelés*, 34. évf. 41. sz. 5–6.

ORISKÓ István (1960): A pszichológia felhasználása a szocialista társadalmi gyakorlatban: Beszámoló a csehszlovák pszichológusok első országos konferenciájáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 17. kötet 4. sz. 435–445.

ORISKÓ István (1973): Peroutková, E.: Nevelőotthonos kisegítő iskolában működő cigányosztályok munkájáról. (O práci cikánské třídy na zvláštní škole internátní.): Külföldi folyóiratok szemléje. *Gyógynevelés*, 18. évf. 6. sz. 405–406.

PATAKI Ferenc (1967): Makarenko élete és pedagógiája: Többben egy könyvről (Komlósi Sándor, Faludi Szilárd, Székely Tibor, Járó Miklósné). *Pedagógiai Szemle*, 17. évf. 6. sz. 556–570.

PÁL László (1978): A kriminálpedagógia időszerű kérdései. *Pedagógiai Szemle*, 28. évf. 11. sz. 996–1001.

POPPER Péter (1970): Antiszociális csoportok keletkezése fiatalok között. *Ifjúkommunista*, 14. évf. 10. sz. 28–31.

POPPER Péter (1975): Antiszociális csoportok keletkezése fiatalok között. In Lénárd Ferenc (szerk.): *Ifjúság és pszichológia. Pszichológiai tanulmányok XIV.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 349–357.

SALAMON Jenő (1965): A pszichológiai kutatások távlati terve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 22. évf. 1–2. sz. 14–19.

SÁRVÁRI György (1969): A fiatalok bűnözése hazánkban. *Ifjúkommunista*, 13. évf. 8–9. sz. 56–58.

SZILÁGYI Vilmos (1965): Az iskolai gyermekvédelem megtervezése. *Köznevelés*, 21. évf. 19. sz. 732–733.

VEKERDY Tamás (1961): Nevelni-Büntetni-Gyógyítani? Vitaülés a Tudományos Akadémián. *Család és Iskola*, 12 évf. 2. sz. 10.

VERESS Judit (1966): Az ifjúság megítélése a publicisztika tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 16. évf. 1. sz. 7–10.

SEBESTYÉN KRISZTINA:**Mi jellemző a gyakorlatorientált, az eredményorientált és az eminens klaszterekbe tartozó német- és angoltanárok továbbképzési irányultságára?****Bevezetés**

Az idegennyelv-tanulási folyamat eredményességét számos tényező befolyásolja, például a nyelvtanuló személyisége, életkora, kognitív és szociális jellemzői, motivációja, formális és informális nyelvtanulási lehetőségei.¹ Emellett további fontos tényező az iskola, annak felszereltsége, a tanári kar állandósága, valamint az intézményben tanítók – jelen esetben a nyelvtanárok – személyes, illetve szakmai jellemzői, ismereteinek megújítására vonatkozó igénye stb.² Mindezek részletes vizsgálatára tanulmányunkban terjedelmi okok miatt nem vállalkozunk, most csak a nyelvtanítással összefüggő pedagógusi munkával, valamint a továbbképzési igényekkel kapcsolatos kutatásra fókuszálunk. Azért tartjuk fontosnak az eltérő idegen nyelvet tanító tanárok továbbképzési igényeinek különbségeit vizsgálni, mert tudomásunk szerint ez eddig még kevésbé kutatott terület, így az új eredményekkel célunk a szakirodalom bővítése.

Szakirodalmi áttekintés

A nyelvtanárok tevékenysége több jellemzővel bír: a tanítás folyamatát meghatározza a pedagógus személyisége, például hogyan vezeti az órát, hogyan fegyelmez, milyen a tanulókkal kapcsolatos attitűdje.³ Fontos továbbá, hogy milyen tanítási környezetben dolgozik, és hogyan tudja az adott intézményes, tárgyi feltételek alapján az adott tanulócsoporthal vagy osztállyal a kitűzött

¹ Sominé Hrebik 2011; Sebestyén 2023a

² Klein 2011; Héreginé Nagy 2019; Hegedűs 2020; Kopp 2020

³ Czető 2020; Dorogi – Hegedűs 2023

célt a lehető legjobb eredménnyel elérni.⁴ Ezekhez kapcsolódóan lényeges az is, hogy milyen a kapcsolata az intézményben dolgozó vagy akár azon kívül, de az intézménnyel pedagógiai vonatkozásban kapcsolatban álló kollégákkal, szükség esetén együtt tudnak-e működni, segítik-e egymást a szakmai munkában, zajlik-e közöttük tudásmegosztás.⁵ A pedagógus egyéni jellemzőit tekintve fontos, hogy milyen szaktudományos, illetve szakmódszertani ismeretei vannak, mennyire jellemző rá az ismeretek megújításának igénye, ennek érdekében például vesz-e részt szakmai továbbképzéseken.⁶ Lényeges az is, hogy milyen motiváló eszközei vannak a változatos órátartáshoz, valamint, hogy mennyire reflektív a saját munkájával kapcsolatban, illetve mennyire fontos számára az ön- és továbbképzés.⁷

Egy nyelvtanár munkájában nemcsak a tanórák megvalósításához szükséges szaktudományos, valamint a szakmódszertani ismeretek és az ezekben való jártasság lényeges, hanem az idegennyelv-tudás is, amelybe értendő az általa tanított idegen nyelv, de más idegen nyelvek ismerete is. A pedagógus által tanított idegen nyelvhez tartozó tudásának folyamatos szinten tartása/fejlesztése – például idegen nyelvű továbbképzések, külföldi mobilitási programok segítségével – nemcsak az eredményes munkavégzés miatt lényeges, hanem azért is, hogy mennyire tud hiteles lenni a nyelvtanulói előtt. Az általa tanított, illetve a más idegen nyelvből szerzett nyelvismeret hozzájárul a külföldi szakmai újdonságok, információk eléréséhez, illetve megismeréséhez, és talán az egyszerűbb megértés miatt könnyebben adaptálják a pedagógusok az információkat a saját tanórákon is. Ugyanannak az idegen nyelvnek ugyanis más lehet a módszertani kultúrája az egyes országokban, például így van ez a német mint idegen nyelv tanítás hazai és német nyelvterületen való tanításánál.⁸ A továbbképzéseken való részvételek pedig nemcsak a formális tanulást teszik lehetővé, hanem informális információcserére is alkalmasak.⁹ Például egy külföldi továbbképzés vagy külföldiek részvételével zajló hazai továbbképzés esetében különböző (inter)kulturális ismeretek, módszertani ötletek,

⁴ Hegedűs 2020

⁵ Gaál – Jászi 2015; Rapos et al. 2022; Dobák – Hegedűs 2024

⁶ Falus 2001; Szabó – Hegedűs 2015; Héreginé Nagy 2019

⁷ Szabó 2010; Einhorn 2015; Sebestyén – Dusa 2015; Einhorn 2024

⁸ Einhorn 2012; Feld-Knapp 2009; Sebestyén – Dusa 2015; Sebestyén 2023a

⁹ Márkus 2015

jó gyakorlatok jelenthetnek meg a résztvevők kötetlen, egymás közötti kommunikációjában, s ezek az információk később a tanítási órákba, a tananyagokba is beépíthetők például motivációként.¹⁰

A szakirodalom szerint a különböző szakos tanárok szakmai munkáját, továbbképzési terveit számos tényező befolyásolja, például az életkor, a pedagóguspályán eltöltött idő, az életpályamodellben megszerzett fokozat, a már meglévő végzettség, továbbá a képzésük eltérő jellegéből adódó különbségek.¹¹ Az egyes idegen nyelveket tanító tanárok képzése is különbözik egymástól, függetlenül attól, hogy idegennyelv-szakokról van szó, mert a különböző idegen nyelvek között például strukturális, kiejtésbeli, nyelvtani eltérések találhatók, amelyek hatással vannak már az idegennyelv-tanárok képzésére, később pedig magára a nyelv tanítására. Mindez pedig azt eredményezi, hogy a különböző idegen nyelvet tanító tanároknak szakmai ismereteik bővítése szempontjából is más-más igényeik vannak, így a már elvégzett, valamint a jövőben tervezett továbbképzésekben is eltérő preferenciák fedezhetők fel.¹² Például a német és az angol nyelv tanítás-módszertanában is vannak különbségek.¹³ Magyarország vonatkozásában a német és az angol nyelv tanításának különbségeit erősíti az is, hogy a jelenleg hatályos Nemzeti alaptantervhez¹⁴ tartozó kerettantervekben¹⁵ a német, illetve az angol nyelvi ismeretek leírása között már van eltérés.

Hipotézisek, adatbázis, módszerek

A kutatás célja, hogy megvizsgáljuk a német- és angoltanárok továbbtanulási jellemzőit, ezek mentén tanári klasztereket hozunk létre, majd további változók segítségével bemutassuk, hogy milyen továbbképzéseken vettek már részt a válaszadók, illetve milyen továbbképzéseken terveznek részt venni a

¹⁰ Fekete et al. 2016

¹¹ Például Hermann et al. 2009; Chrappán – Pusztai 2014; Márkus 2015; Márkus – Szabó 2015; Sági – Szemerszki 2016

¹² Feld-Knapp 2009; Sebestyén 2023a

¹³ Heyd 1991; Gebhard 2006; Burwitz-Melzer et al. 2016; Hinkel 2017

¹⁴ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet..., <https://magyarkozlony.hu/hivataloslapok/W9ZA7MosmQMgeAwEaOe15e31ff6382afa/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>

¹⁵ A 2020-as Natbázis illeszkedő tartalmi szabályozók 2020, https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat

jövőben.¹⁶ A klaszterekben megjelenhetnek például a gyakorlatban jól használható tudás átadására törekvő nyelvtanárok, a jó eredmények elérését célzó vagy azok, akik minden szempontnak szeretnének megfelelni. A korábbi vizsgálataink és a szakirodalom alapján az alábbi három hipotézist fogalmaztuk meg a kutatásunkban:

1. A német- és az angoltanárok között is a jó eredmények elérésére törekvők klaszterébe tartoznak a legtöbben.
2. A kialakított klaszterek között különbség van a már elvégzett továbbképzések között.
3. Az egyes klaszterekben a német- és az angoltanároknak eltérő igényeik vannak a jövőbeli továbbképzésekkel kapcsolatban.

A vizsgálatban a Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében című kérdőíves kutatás tanári adatbázisát elemeztük, amelybe 11. évfolyamos, németet és/vagy angolt tanuló gimnazisták, illetve szagimnazisták német- (43 fő) és angoltanárai (57 fő) kerültek be. Az adatfelvételre papíralapon került sor 2018. december és 2019. április között 18 intézményben.

A jelen tanulmányban bemutatott adatok feldolgozása SPSS programmal történt, amelyben klaszteranalízist, keresztábrákat, valamint variancia-analízis számítást végeztünk. A klaszteranalízist a pedagógusmunka jellemzői alapján, összesen 14 változó bevonásával készítettük el, amelyeket a válaszadók ötfokú skálán értékelték: 1 – egyáltalán nem, 5 – igen, fontosnak tartja a pedagógus pályán az adott feladatot. A válaszok alapján három csoportot különítettünk el, amelyekbe a 100 válaszadó tanárból 84 főt tudunk besorolni: „Gyakorlаторientáltak” (31 fő), „Eredményorientáltak” (19 fő) és „Eminensek” (34 fő). A jövőbeli továbbképzésen való részvételt szintén ötfokú Likert-skálán értékelték a válaszadók: 1 – egyáltalán nem, míg 5 – igen, szeretnének részt venni az adott továbbképzésen.

¹⁶ A továbbképzések rendszere az adatfelvételt és a tanulmány megírását követően megváltozott (419/2024. [XII. 23.] Korm. rendelet, <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/e7e18faa6e313ad8b8b59e8df094398994cbd967/letoltes>).

Az eredmények ismertetése

A tanárok szakmai jellemzői alapján – amelyek a különböző tananyagtartalmak fontosságára, a diákok alapkészségeinek fejlesztésére, az osztálytermi rendre, a módszertanra és a módszertani megújulásra, a továbbképzéseken való részvételre, a versenyeztetésre, tehetséggondozásra, illetve a felzárkóztatásra vonatkoztak – három klaszterbe soroltuk a válaszadókat. A „*Gyakorlatorientáltak*” a második legnagyobb elemszámú klaszter (31 fő), akik számára maga a nyelvtanítás fontos, vagyis a lehető legtöbb ismeret átadása a diákoknak, a tanulók alapkészségeinek, kommunikációjának, valamint nyelvtani ismereteinek fejlesztése. Lényeges nekik, hogy a lehető legtöbb módszert használják a tanítási órákon, figyelnek arra, hogy kövessék a pedagógiai és módszertani újdonságokat, valamint folyamatosan frissítsék és megújítsák a tananyagot. Fontos számukra a tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása is.

Az „*Eredményorientáltak*” klaszterébe 19 fő sorolható, így ez a legkisebb létszámú csoport. Az ide tartozók számára a teljesítmények elérése és felmutatása fontos, mert nekik elsősorban az lényeges, hogy a tanulók elméleti tudását fejlesszék, valamint tanulmányi, idegen nyelvi versenyekre készítsék fel őket, illetve felzárkóztatást végezzenek.

A harmadik klaszter az „*Eminensek*” nevet kapta, mert minden állításnál az ő átlaguk a legmagasabb: a lehető legtöbb tananyagot, ismeretet szeretnék átadni a diákjaiknak a legújabb módszerekkel, amelynek érdekében folyamatosan frissítik a tananyagaikat, valamint a módszertani repertoárjukat, és a legnívósabb szakmai továbbképzéseken vesznek részt. Lényeges továbbá számukra, hogy a diákjaikat a szaktárgyukból, illetve ezen belül idegen nyelvből (is) versenyeztessék, foglalkoznak tehetséggondozással, illetve felzárkóztatással is. Ez a legnagyobb létszámú csoport, mert a válaszaik alapján ebbe a klaszterbe 34 főt tudtunk besorolni (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A szakmai jellemzők alapján létrehozott tanári klaszterek (n=84)

A klasztert képző állítások	„Gyakorlat-orientáltak”	„Eredmény-orientáltak”	„Eminensek”
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	4,39	<u>4,00</u>	<u>4,62</u>
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	3,29	<u>3,63</u>	<u>3,94</u>
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak	<u>4,58</u>	4,05	<u>4,82</u>
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	<u>3,90</u>	3,11	<u>4,62</u>
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése	<u>4,55</u>	3,11	<u>4,88</u>
A pedagógiai újdonságok állandó követése	<u>3,52</u>	3,37	<u>4,71</u>
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása	<u>3,65</u>	3,37	<u>4,88</u>
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása	<u>4,13</u>	3,74	<u>4,88</u>
A legnívósabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel	2,42	<u>3,42</u>	<u>4,38</u>
A diákok kommunikációjának fejlesztése	<u>4,74</u>	4,42	<u>4,94</u>
A diákok nyelvtani ismereteinek fejlesztése	<u>4,19</u>	3,84	<u>4,71</u>
A diákok idegen nyelvi versenyekre való felkészítése	3,35	<u>3,68</u>	<u>4,21</u>
Felzárkóztató órák tartása a szaktárgyából	3,32	<u>3,53</u>	<u>4,47</u>
Tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyából	3,71	<u>4,21</u>	<u>4,44</u>
Tanárok létszáma (fő)	31	19	34

Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018–2019, (klaszterközpontok); saját szerkesztés

A kutatás további részében megvizsgáltuk a klaszterek néhány jellemzőjét (lásd. 2. táblázat). Például kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e különbség a válaszadó német-, illetve angoltanárok között a tekintetben, hogy melyik klaszterben jelennek meg legnagyobb arányban. A 2. táblázatban látható, hogy a némettanárok közül a

legnagyobb százalékos arányban (44,4%, 16 fő) az „Eminensek” klaszterében találhatók, míg az angoltanárok közül a „Gyakorlatorientáltak”-nál (41,7%, 20 fő). Mindkét nyelvtanári csoportból a legkisebb arányban az „Eredményorientáltak” klaszterében vannak jelen a válaszadók (25,0%, 9 fő és 20,8%, 10 fő). Az eredmények háttérében az állhat, hogy a német nyelv angolhoz képest alacsonyabb népszerűségét a némettanárok úgy szeretnék ellensúlyozni, hogy a legjobb tudásuk szerint tartják az óráikat, amelyeket az újonnan szerzett ismereteik által folyamatosan fejlesztenek. Az angol nyelv a mindennapi élet számos területén megjelenik, ezért szükséges, hogy a nyelvtanulóknak a gyakorlatban jól használható nyelvtudásuk legyen, amely eléréséhez a nyelvtanáraik a legújabb pedagógiai és módszertani tudás segítségével járuljanak hozzá. Az eredmények – feltételezhetően az alacsony elemszámok miatt – nem mutatnak szignifikáns különbséget. Viszont azt a tendenciát erősítik, amely már Sebestyén¹⁷ írásaiban is megjelent, miszerint a különböző idegen nyelvet tanító tanárok között – jelen esetben a német- és az angoltanárok között – eltérések mutathatók ki például a tanóraszervezésben, az alkalmazott módszertanban, a tankönyvek értékelésében vagy a továbbképzési igényekben.

2. táblázat: A német- és az angoltanárok megoszlása a klaszterekben (n=84)

Tanári klaszterek		Némettanár	Angoltanár	N
„Gyakorlatorientáltak”	Oszlop%	30,6%	41,7%	36,9%
	N	11	20	31
„Eredményorientáltak”	Oszlop%	25,0%	20,8%	22,6%
	N	9	10	19
„Eminensek”	Oszlop%	44,4%	37,5%	40,5%
	N	16	18	34
Összesen	Oszlop%	100%	100%	100%
	N	36	48	84

Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018–2019, (fő; %) (p=NS); saját szerkesztés

¹⁷ Sebestyén 2023a; Sebestyén 2023b

A klaszterekben hangsúlyosan megjelent a válaszadók pedagógiai, módszertani megújulás, valamint a továbbképzéseken való részvétel iránti igénye, ezért megvizsgáltuk, hogy a különböző klaszterekben tartozók milyen továbbképzéseken vettek részt a válaszadást megelőzően. A „*Gyakorlatorientáltak*” csoportjánál a legnagyobb arány a kompetencia alapú oktatással (38,8%), a tankönyvkínálat változásával (36,4%), valamint az online segédanyagok tanórai használatával (35,5%) kapcsolatos továbbképzéseknél jelenik meg. Az „*Eredményorientáltak*” esetében az látható, hogy az ide tartozó pedagógusok a legmagasabb arányban idegen nyelvi képzésen (27,3%), szaktárgyhoz kapcsolódó idegen nyelvű szakmai képzésen (27,0%), illetve újabb szak megszerzésére irányuló képzésen (26,9%) vettek részt. Az „*Eminensek*” klaszterben a legmagasabb arányok a tankönyvkiadók online segédleteinek megismerésével (50,0%), szakmai előmenetelt segítő – például szakvizsga – (48,3%) és a tankönyvkínálat változásáról szóló (47,3%) képzéssel kapcsolatban figyelhetők meg. Bár minden klaszterben megjelenik olyan továbbképzéstípus – kompetenciaalapú oktatásra, újabb szak megszerzésére, online segédanyagok tanórai alkalmazhatóságára vonatkozó képzés, valamint szakmai előmenetelt segítő képzés –, amelyeknél az összefüggés nem szignifikáns, de az adatok a tendenciák kimutatására alkalmasak. Összességében megfogalmazható, hogy a nyelvtanárok nemcsak a tanításukat tekintve, hanem az általuk korábban már elvégzett továbbképzésekkel összefüggésben is jellemezhetők azokkal a kifejezésekkel, amelyek az egyes klaszterek neveit adják (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: A német- és az angoltanárok múltbeli továbbképzési részvételének vizsgálata klaszterenként (n=71)

Múltbeli továbbképzések típusai	Részvétel	„Gyakorlatorientáltak”		„Eredményorientáltak”		„Eminensek”		Összesen	
Újabb szak megszerzése	igen	30,8%	8	26,9%	7	42,3%	11	100%	26
	nem	45,8%	22	20,8%	10	33,3%	16	100%	48
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai képzés magyarul	igen	34,8%	24	24,6%	17	40,6%	28	100%	69
	nem	75,0%	6	12,5%	1	12,5%	1	100%	8
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai képzés idegen nyelven*	igen	28,6%	18	27,0%	17	44,4%	28	100%	63
	nem	66,7%	12	11,1%	2	22,2%	4	100%	18
Szak módszertani képzés magyarul	igen	34,9%	22	23,8%	15	41,3%	26	100%	63
	nem	50,0%	7	14,3%	2	35,7%	5	100%	14
Szak módszertani képzés idegen nyelven	igen	28,6%	16	25,0%	14	46,4%	26	100%	56
	nem	54,2%	13	16,7%	4	29,2%	7	100%	24
Idegen nyelvi képzés*	igen	27,3%	12	27,3%	12	45,5%	20	100%	44
	nem	58,1%	18	12,9%	4	29,0%	9	100%	31
Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	igen	38,8%	19	18,4%	9	42,9%	21	100%	49
	nem	39,3%	11	32,1%	9	28,6%	8	100%	28
Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	igen	35,2%	25	22,5%	16	42,3%	30	100%	71
	nem	55,6%	5	33,3%	3	11,1%	1	100%	9
Az online segédanyagok alkalmazhatósága a tanórán	igen	35,5%	22	24,2%	15	40,3%	25	100%	62
	nem	56,3%	9	12,5%	2	31,3%	5	100%	16
A tankönyv kínálat változása*	igen	36,4%	20	16,4%	9	47,3%	26	100%	55
	nem	45,5%	10	36,4%	8	18,2%	4	100%	22
A tankönyvkiadók online segédleteinek megismerése*	igen	30,4%	14	19,6%	9	50,0%	23	100%	46
	nem	53,6%	15	25,0%	7	21,4%	6	100%	28
Szakmai előmenetelt segítő képzés	igen	27,6%	8	24,1%	7	48,3%	14	100%	29
	nem	45,7%	21	21,7%	10	32,6%	15	100%	46

Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019, (fő; sor^o%; a három legmagasabb részvételi arány oszloponként kiemelve) (**p≤0,001; *p≤0,010; *p≤0,050); saját szerkesztés

Végül szintén klaszterenként megvizsgáltuk, hogy a válaszadók milyen továbbképzéseken terveznek részt venni a jövőben (lásd 4. táblázat). Ebben az esetben is csak néhány továbbképzéstípus mutatott szignifikáns összefüggést a klaszterekkel, de a jövőben szervezett továbbképzések szempontjából hasznosnak találtuk bemutatni az adatokat, mert különbségek figyelhetők meg a német-, illetve az angoltanárok jövőben elvégezni tervezett továbbképzései között (lásd 4. táblázat). Minden klaszternél és mindkét vizsgált nyelvtanári csoportnál megjelent a három leginkább tervezett továbbképzés között az idegen nyelvű, szaktárgyhoz kapcsolódó képzésen való részvétel.

Ezen túl a „*Gyakorlatorientáltak*” klaszterében a némettanárok idegen nyelvi képzésen (4,00), és magyar (3,80) nyelvű szaktárgyhoz kapcsolódó szakmódszertani képzésen terveznek részt venni, bár ez utóbbi adat nem szignifikáns. Az ebbe a klaszterbe tartozó angoltanárok a jövőben szeretnének részt venni idegen nyelvű szakmódszertani (3,60) képzésen, továbbá interaktív tábla és audiovizuális tananyagok (3,75), illetve online segédanyagok (3,65) tanórai alkalmazhatóságára vonatkozó képzéseken, de ez utóbbi kettő nem szignifikáns.

Az „*Eredményorientáltak*” klaszterébe tartozó némettanárok idegen nyelvi képzésen (4,38), és az előző csoporthoz hasonlóan az interaktív tábla és audiovizuális tananyagok (4,56), valamint az online segédanyagok (4,38) tanórai alkalmazhatóságáról szóló képzéseken szeretnének részt venni, de ez utóbbi kettő esetben sem szignifikáns a kapott eredmény. Az ebbe a klaszterbe sorolható angoltanároknál szintén megjelenik az idegen nyelvi képzés (4,30), továbbá az idegen nyelvű szakmódszertani (3,80) és az online segédanyagok (3,40) tanórai alkalmazhatóságára vonatkozó képzés, de az utolsó ebben az esetben sem szignifikáns adat.

Az „*Eminensek*” klaszterében a némettanárok a jövőben idegen nyelvű szakmódszertani képzésen (4,56), az interaktív tábla és audiovizuális tananyagok (4,47), illetve az online segédanyagok (4,47) tanórai alkalmazhatóságát bemutató képzéseken terveznek részt venni, és itt sem szignifikáns az utolsó két eredmény. Az ebbe a klaszterbe tartozó angoltanárok idegen nyelvi (4,19) és idegen nyelvű szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai (4,56), illetve szakmódszertani (4,56) képzésen, valamint az online segédanyagok tanórai alkalmazhatóságára (4,18) vonatkozó képzésen szeretnének majd részt venni, de ez utóbbi adat nem szignifikáns.

Összességében az látható, hogy szignifikáns vagy sem az eltérés¹⁸, de szinte ugyanaz a néhány képzés variálódik és mutatja a legmagasabb átlagokat minden klaszterben mindkét nyelvtanári csoport esetében, ezért véleményünk szerint a jövőben képzést szervezőknek ezekre érdemes fókuszálniuk, hogy még inkább a pedagógusok igényeinek megfelelő képzések szerveződhessenek. Bár adott esetben hasznos és szükséges lehet, ha például újabb szak megszerzésére vagy szakmai előmenetelt segítő képzésre iratkoznak be a tanárok, de a 4. táblázatban bemutatott adatok szerint ezeket tervezik a jövőben a legkevésbé a válaszadók.

A szakmai előmenetelt segítő képzéseken való alacsony részvételi szándék részben nem várt eredmény – bár a háttérben sok tényező állhat, például hosszú képzési idő, magas anyagi ráfordítás –, mert Pusztai és munkatársainak¹⁹ kutatása szerint a pedagógushallgatók még 10 felsorolt képzéstípusból a negyedik legfontosabbnak tartották az ilyen típusú képzéseken való részvételt. Részben viszont megerősíti a korábbi kutatási eredményeket, mert Pusztai és munkatársai²⁰ egy 1056 fős minta vizsgálatakor azt az eredményt kapták, hogy a válaszadók 35,7%-a tervez a következő 10 évben pedagógus szakvizsgát, míg 34,6%-uk új diplomát szerezni.

¹⁸ A szignifikánsan és nem szignifikánsan legmagasabb értékeket leggyakrabban mutató továbbképzések között a továbbképzés nyelve – magyar vagy idegen nyelvű – a legjelentősebb különbség, de annak kiderítése, hogy valóban ez állhat-e a szignifikancia hátterében, további vizsgálatokat igényel, amelyre jelen tanulmányunkban nem vállalkozunk.

¹⁹ Pusztai et al. 2015a

²⁰ Pusztai et al. 2015b

4. táblázat: A német- és az angoltanárok jövőbeli továbbképzési tervei
 klaszterenként (n=84)

Múltbeli továbbképzések típusai	Részvétel	„Gyakorlat-orientáltak”		„Eredmény-orientáltak”		„Eminen-sek”		Összesen	
Újabb szak megszerzése	igen	30,8%	8	26,9%	7	42,3%	11	100%	26
	nem	45,8%	22	20,8%	10	33,3%	16	100%	48
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai képzés magyarul	igen	34,8%	24	24,6%	17	40,6%	28	100%	69
	nem	75,0%	6	12,5%	1	12,5%	1	100%	8
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai képzés idegen nyelven*	igen	28,6%	18	27,0%	17	44,4%	28	100%	63
	nem	66,7%	12	11,1%	2	22,2%	4	100%	18
Szakmódszertani képzés magyarul	igen	34,9%	22	23,8%	15	41,3%	26	100%	63
	nem	50,0%	7	14,3%	2	35,7%	5	100%	14
Szakmódszertani képzés idegen nyelven	igen	28,6%	16	25,0%	14	46,4%	26	100%	56
	nem	54,2%	13	16,7%	4	29,2%	7	100%	24
Idegen nyelvi képzés*	igen	27,3%	12	27,3%	12	45,5%	20	100%	44
	nem	58,1%	18	12,9%	4	29,0%	9	100%	31
Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	igen	38,8%	19	18,4%	9	42,9%	21	100%	49
	nem	39,3%	11	32,1%	9	28,6%	8	100%	28
Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	igen	35,2%	25	22,5%	16	42,3%	30	100%	71
	nem	55,6%	5	33,3%	3	11,1%	1	100%	9
Az online segédanyagok alkalmazhatósága a tanórán	igen	35,5%	22	24,2%	15	40,3%	25	100%	62
	nem	56,3%	9	12,5%	2	31,3%	5	100%	16
A tankönyvkiínálat változása*	igen	36,4%	20	16,4%	9	47,3%	26	100%	55
	nem	45,5%	10	36,4%	8	18,2%	4	100%	22
A tankönyvkiadók online segédleteinek megismerése*	igen	30,4%	14	19,6%	9	50,0%	23	100%	46
	nem	53,6%	15	25,0%	7	21,4%	6	100%	28
Szakmai előmenetelt segítő képzés	igen	27,6%	8	24,1%	7	48,3%	14	100%	29
	nem	45,7%	21	21,7%	10	32,6%	15	100%	46

Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019, (átlag; fő; a három legmagasabb érték oszloponként kiemelve), (***) $p \leq 0,001$; (**) $p \leq 0,010$; (*) $p \leq 0,050$); saját szerkesztés

Összegzés

Tanulmányunkban három hipotézis mentén vizsgáltuk a *Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (2018–2019)* című kutatás tanári adatbázisát. A német- és angoltanárok válaszaiból három klasztert hoztunk létre, a „Gyakorlatorientáltak”, az „Eredményorientáltak” és az „Eminensek” csoportját. Ezt követően megvizsgáltuk a klaszterekben a német- és angoltanárok megoszlását, valamint a korábban elvégzett és a jövőben tervezett továbbképzéseikkel kapcsolatban is végrehajtottunk vizsgálatokat.

Nem szignifikáns eredményeink szerint a némettanárok közül az „Eminensek”, az angoltanárok közül pedig a „Gyakorlatorientáltak” csoportjában vannak a legnagyobb arányban, így az első hipotézisünk – miszerint a német- és az angoltanárok között is a jó eredmények elérésére törekvők klaszterébe tartoznak a legtöbben – nem igazolódott. A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy különbség van a kialakított klaszterek között a már elvégzett továbbképzések tekintetében, ami igazolódott. A „Gyakorlatorientáltak” elsősorban a tanórák tartásával kapcsolatos képzéseken vettek részt, az „Eredményorientáltak” idegen nyelvű képzéseket, valamint újabb szakokat végeztek el, míg az „Eminensek” által elvégzett továbbképzések között található tanórák tartásáról szólók, valamint újabb szakokat adó képzések. A harmadik hipotézis szerint az egyes klaszterekben a német- és az angoltanároknak eltérő igényeik vannak a jövőbeli továbbképzésekkel kapcsolatban, ami szintén igazolódott, mert vannak különbségek a német- és angoltanárok által preferált továbbképzések között.

A kutatás eredményeit összegezve gyakorlati vonatkozásként megfogalmazható, hogy a különböző idegennyelv-szakos pedagógusoknak eltérő továbbképzési igényeik vannak, amelyeket érdemes figyelembe venni a továbbképzések szervezése során. A különböző klaszterekben tartozó tanároknak is eltérő továbbképzési preferenciáik vannak, amelyek szintén alapját képezhetik a jövőben szervezett továbbképzéseknek, de ehhez érdemes lenne nagyobb elemszámmal még további kutatásokat végezni.

Irodalom

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. <https://magyarkozlony.hu/hivatalos-lapok/W9ZA7MosmQMgeAwEaOe15e31ff6382afa/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (Letöltés ideje: 2025.07.27.)

419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/e7e18faa6e313ad8b8b59e8df094398994cbd967/letoltes> (Letöltés ideje: 2025.07.27.)

419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/e7e18faa6e313ad8b8b59e8df094398994cbd967/letoltes> (Letöltés ideje: 2025.07.27.)

A 2020-as Natbörz illeszkedő tartalmi szabályozók (2020). https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat (Letöltés ideje: 2024.09.09.)

BURWITZ-MELZER, Eva – MEHLHORN, Grit – RIEMER, Claudia – BAUSCH, Karl-Richard – KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Franke Verlag, Tübingen

CHRAPPÁN Magdolna – PUSZTAI Gabriella (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In NÉMETH Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanásairól*. Belvedere Meridionale, Szeged, 13–40.

CZETŐ Krisztina (2020): Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 8. évf. 1. sz. 83–97.

DOBÁK Dóra – HEGEDŰS Roland (2024): TEAM – Tudatos Együttműködés A Megoldás. *Magyar Pedagógia*, 124. évf. 1. sz. 27–48.

DOROGI Kiara Dominika – HEGEDŰS Roland (2023): Kiket és hogyan fogadnak el a pedagógusok? Sajátos nevelési igényű gyermekek, felnőttek elfogadása a többségi pedagógusok és gyógypedagógusok körében. *Esély*, 34. évf. 4. sz. 20–38.

EINHORN Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás*, 18. évf. 3. sz. 22–34.

EINHORN Ágnes (2015): Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In KNAUSZ Imre – UGRAI János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 57–75.

EINHORN Ágnes (2024): Kihívások az idegennyelv-tanításban. In SEBESTYÉN Krisztina (szerk.): *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban*. CHERD-H, Debrecen, 118–132.

FALUS Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 232–260.

FEKETE, Adrienn – HEGEDŰS, Roland – SEBESTYÉN, Krisztina (2016): First-year English and German Language Teacher Majors' Profile: From Where? Who? Why? and How? In FALUS, Iván – ORGOVÁNYI-GAJDOS, Judit (Eds.): *New Aspects in European Teacher Education*. Líceum Kiadó, Eger, 107–121.

FELD-KNAPP, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In BÖTTGER, Lydia – MASÁT, András – TICHY, Ellen (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. ELTE Germanistisches Institut – DAAD, Budapest – Bonn, 60–73.

GAÁL Gabriella – JÁSZI Éva (2015): *Pedagógus-mesterség*. Líceum Kiadó, Eger. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/index.html# (Letöltés ideje: 2024.09.09.)

GEBHARD, Jerry G. (2006): *Foreign or Second Language. A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Second Edition. The University of Michigan Press, Ann Arbor

HEGEDŰS Roland (2020): *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

HERMANN Zoltán – IMRE Anna – KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit – NAGY Mária – SÁGI Matild – VARGA Júlia (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf (Letöltés ideje: 2024.09.09.)

HEYD, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main

HÉREGINÉ NAGY Márta (2019): Módszertani kultúraváltás: az aktív tanulás lehetőségei a gyakorlatban. In BARANYINÉ KÓCZY Judit – FEHÉR Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia Tanulmánykötet*. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, 1–5.

HINKEL, Eli (Ed.) (2017): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume III*. Routledge, New York – London

KLEIN Ágnes (2011): *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs

KOPP Erika (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 8. évf. 1. sz. 62–82.

MÁRKUS Edina (2015): A professzionális identitás tényezői. Magyarországi pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tanulási tervei. In PUSZTAI Gabriella – MORVAI Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Press – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest, 107–127.

MÁRKUS Edina – SZABÓ Barbara (2015): A pedagógusok, mint felnőtt tanulók – A pedagógusok továbbképzési motivációja, igényei. *Felnőttképzési Szemle*, 9. évf. 2. sz. 56–64.

PUSZTAI Gabriella – Ceglédi Tímea – BOCSI Veronika – KOVÁCS Klára – DUSA Ágnes Réka – MÁRKUS Zsuzsanna – HEGEDŰS Roland (2015a): *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debreceni Egyetem Felsőoktatáskutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), Debrecen

PUSZTAI Gabriella – MORVAI Laura – Ceglédi Tímea – MÁRKUS Edina – SZABÓ Barbara – NAGY Zoltán – SEBESTYÉN Krisztina – BARNUCZ Nóra – LABANCZ Imre (2015b): *Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata*. Debreceni Egyetem Felsőoktatáskutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), Debrecen

RAPOS Nóra – TÓKOS Katalin – NAGY Krisztina – ESZES Fruzsina – HORVÁTH László (2022): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 10. évf. 1. sz. 7–36.

SÁGI Matild – SZEMERSZKI Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In FEHÉRVÁRI Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógus szakma?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 53–93.

SEBESTYÉN Krisztina (2023a): *Kik és miért tanulnak németet az érettségít adó képzésekben?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

SEBESTYÉN Krisztina (2023b): Tankönyvértékelések a tanulók és a nyelvtanárok szemszögéből. *Iskolakultúra*, 33. évf. 11. sz. 54–67.

SEBESTYÉN Krisztina – DUSA Ágnes Réka (2015): Idegennyelv-tanulási tervek és mobilitás nyelvszakos és nem nyelvszakos tanárok körében. In PUSZTAI Gabriella – MORVAI Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében.* Partium Press – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest, 267–283.

SOMINÉ HREBIK Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – Egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 1. sz. 53–77.

SZABÓ Barbara Éva – HEGEDŰS Roland (2015): A felsőoktatás továbbképzési kínálata pedagógusoknak. In PUSZTAI Gabriella – MORVAI Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében.* Partium Press – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest, 30–48.

SZABÓ László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

SZÉLESNÉ FERENCZ EDIT:

A bátortás individuálpstichológiai nézőpontja

Az individuálpstichológia mélylélektani irányzatát kialakulásának kezdetétől az interdiszciplinaritás jellemzi. Az a cél, hogy a testi-lelki-szellemi-spirituális fejlődés támogatása megvalósulhasson és az egészség holisztikus módon történő megóvása valóra válhasson, magától értetődővé teszi, hogy azok a szakemberek, akik a cél eléréséért dolgoznak, a szakterületek összehangolását, és magas szintű együttműködést alakítsanak ki.

Alfred Adler orvosként, „*tanítómesterként*” kimagasló példája ennek a szemléletnek, de marosi Máday István, a magyar individuálpstichológiai mozgalom széles látókörű képviselője is olyan sokirányú tevékenységet végzett, mely kiterjedt a gyógyítás, nevelés, nevelési tanácsadás, pályaválasztás, a lelki egészségvédelem területeire. Fáradhatatlan szervező, szerkesztő, előadó, gyógyító, az individuálpstichológia elméletének és gyakorlatának önzetlen közvetítője volt, és a segítő szakmák területein dolgozó munkatársaival együtt olyan szemléletet hagyott a tanítványokra és az irányzat követőire, mely időtálló és hatékonyá teszi a segítő beavatkozásokat.

Az individuálpstichológia elméletének alaptézisei a rendszerszemlélet, az integráció és a prevenció alapját is jelentik.

Az individuálpstichológia fogalmai és konstrukciói

A személyiségről alkotott kép az individuálpstichológiában Bayer (1995) alapján a következő fogalmakkal foglalható össze: a személyiség „*egyedi, holisztikus és kreatív, aki elválaszthatatlanul kapcsolódik másokhoz, célorientált és döntéshozó, önmagáért felelős egyedi lény.*”¹

¹ Bayer 1995, 19.

Finalitás/célirányosság

A finalitás elve, amelyet Adler vezetett be az individuálpaszichológia elméletébe és módszerébe, alapvető fogalom, és olyan szemléletet jelez, mely az emberi személyiséget a kauzalitás elvétől eltérő szempontból értékeli. *„Ha az egészet tartjuk szem előtt, ha meghosszabbítjuk a mozgás vonalát, ha tekintetünket e mozgás fináléjára irányítjuk, a végső célra, amely felé minden összefolyik. A költők, amikor karaktereket és figurákat alkotnak, úgy jártak el, hogy már az elején, már az első felvonásban lefektették az alapvonalakat, amelyeknek szükségszerűen egységes végkifejletbe kellett vezetniük. A nagy zeneszerzők már az első ütemekben egyesítették szimfóniájuk egész értelmét.”*²

Egység és teljesség

Ez a koncepció már a korai írásokban megfogalmazódott és az idők folyamán egyre nagyobb hangsúlyt kapott. Ezt a felfogást Markova és Cehova összefoglalása integráltan mutatja be: *„az emberi lény individuum, azaz szerves, oszthatatlan, önmagával konzisztens egység, nem csupán az összetevők összege. A személyiség egységet alkot, és minden egyes részei az egészet szolgálják: a gondolkodás, az érzés és a viselkedés egyetlen egységben működik (intrapszichikus holizmus, Adler »életstílus« fogalmában kifejezve). Az emberi lények szociális lények is, és csak társadalmi kontextusban érthetők meg (kontextuális holizmus); ... Idiografikus: az egyén a maga egységének és egyediségének alanya; minden egyén egy különálló és elkülönült entitás; az individuálpaszichológia elnevezés nemcsak az integritásra és egységre utal, hanem az egyedi személyiséget is hangsúlyozza; az adleri pszichológia alapját egy oszthatatlan felfogás képezi.”*³

Kisebbértékűség-érzés és kompenzáció

Adler munkássága elején az ember biológiai alsóbbrendűségét, mint *„fiziológiai koraszülést”* magyarázta. Az antropológiai irány integrálása következtében ez az álláspont bővült és komplexebbé vált: *„az ember lényegéhez tartozik, hogy kisebbértékűség-érzése van, amely állandóan arra készteti, hogy leküzdje”*⁴, ami azt jelenti, hogy a kisebbértékűség-érzés a fejlődés legfontosabb tényezőjének tekinthető. (A kifejezés modellfogalma egy szervi hiba fiziológiai kompenzációja volt.)

² Adler 1926/2010, 252.

³ Markova és Cehova 2016, 7–8.

⁴ Adler 1933/1996, 43.

Lattmann és Wuchterl (1992) megmutatta, hogy Adler az elmélete kidolgozása során az eredetileg biológiailag orientált kompenzációs modellt egyre inkább kibővíti és túlterjeszti egy pszichológiai-interakciós modellé, végül pedig egy antropológiai kategóriává, amely a mindig jelenlévő kisebbségtérkép-érzés feltételezésén alapul.

Kreatív Én

Alfred Adler úgy beszélt a „*teremtő erőről*”, mint az emberek számára elérhető saját ön-alkotó erőről. „*Az egyén tehát egyszerre kép és művész. Saját személyiségének művésze.*”⁵ Adler 1912-ben - az ÉN-pszichológiához kapcsolódva - leírta, hogyan alakítja minden ember egyénileg életstílusát. Az életstílus mint idiográfiai fogalom a célok és értékek által meghatározott választás eredménye, a gyermek alkotóerejének terméke, de bizonyos környezeti feltételeken alapul és azoktól függ.

Az emberek tehát gondolkodó, tudó, megértő és kreatív lények. A mentális apparátus képes felfogni a jövő létezését, és így tervezni és cselekedni a tervek szerint. Ezek a tervek értékeken, feltételezéseken, hiedelmeken, elképzeléseken, érzelmeken, értékeléseken alapulnak – mind olyan kognitív tényezőkön, amelyek meghatározzák az ember cselekedeteit. Ezek a tényezők lehetnek tudatosak vagy nem tudatosak az egyén számára. Adler szerint nem biológiai vagy kémiai tényezők, nem okok és nem rögzülések határozzák meg az emberi viselkedést. Mindezek csak befolyások és valószínűségek.

Közösségérzés

A „*közösségérzés*” konstruktum előfutára a gyengédség iránti igény⁶ volt. A közösségérzés megértése elsősorban az emberi együttélés logikáján alapul. Adler szerint minden emberben megvan a hajlam a pozitív társadalmi kapcsolatokra, de a veleszületett lehetőségeket példamutatással, neveléssel és képzéssel kell valódi képességekké alakítani. Adler cselekvési maximája az volt, hogy a jelenlegi valóságot le kell győzni egy jobb valóság javára.

A „*közösségérzés*” és a „*társadalmi érdek*” kifejezések használata jellemző az individuálpszichológusok körében. Európában a régebbi, filozófiai és metafizikai „*Gemein-*

⁵ Adler 1930, 7.

⁶ Adler 1908/1973

schaftsgefühl” (közösségérzés) kifejezés, míg Amerikában a tudományosabb hangzású, behaviorista „*social interest*” (társadalmi érdek) kifejezés érvényesül. Adler a „*társadalmi érdeklődést*” különösen az életfeladatokkal kapcsolatban használta, olyan interperszonális interakciókban, amelyek bizonyos fokú aktív társadalmi érdeklődést igényelnek. Ez tehát a gyakorlatiasabb kifejezés. Azokra a helyzetekre, amelyekben más emberek nem közvetlenül érintettek, Adler megtartotta a „*Gemeinschaftsgefühl*” kifejezést, amely széles körű utalásokkal fejezi ki és a térbeli és időbeli kiterjesztésével átfogóbb. A sikeres interperszonális kapcsolatok alatt Adler a dialektikus kapcsolatokat értette, és igyekezett azokat előmozdítani. Antoch (1981) azon kevés szerzők egyike, aki a közösségérzés dialektikus értelmezését hangsúlyozza. Úgy véli, hogy nem arról van szó, hogy az individuálpaszichológus a társadalom oldalára áll az egyénnel szemben. Azonban ha valaki képes magát olyan fontosnak tartani, mint a közösséget, amelyben él, akkor képes komolyan venni a közösséghez való kötődés érzését, és hozzájárulni az egészhez.

Az életstílus

Az „*életstílus*”-koncepcióban az ember személyes mozgási és tájékozódási vonalának egysége ismerhető fel és tükrözi a viselkedés tipikus stratégiáit, amelyeket a kisgyermek tudattalanul és tudatosan, a családi környezetben felhalmozott szubjektíven megélt tapasztalataiból kreatívan alkotott meg és gyakorolt be. Az életstílus értékelést tartalmaz önmagunkról, embertársainkról, a világról és ezekhez való viszonyunkról. Kifejeződik benne a kisebbségtértség-érzésnek, a fiktív célok utáni törekvéssel való kompenzációja, a közösségben való érvényesülési törekvés. Ez a fogalom egyben hierarchikusan fölérendelt kognitív struktúrát is jelöl, ami többek között szelektív információ felvételben, specifikus információfeldolgozásban és karakterisztikus cselekvésszervezésben fejezhető ki, ami nagyjából tudattalan és beágyazódik az életstílus dinamikájába.⁷

Az életstílus kialakulásának legfőbb kihívásai a közösségérzés kora gyermekkorban történő ösztönzésében vagy elkedvetlenítésében keresendők. Az életstílus, mint idiográfiai fogalom a célok és értékek által meghatározott választás eredménye, a gyermek alkotóerejének terméke, de bizonyos környezeti feltételeken alapul és

⁷ Ferencz 2015

azoktól függ. Adler szerint az első gyermekkori emlékek, a gyermek helyzete a testvéri sorban, a gyermekkori hibák, az álmok és az exogén, patogén tényező jellege a hozzáférési pontok az életstílus diagnosztizálásához.

Az appercepció

Adler különösen 1912-ben használta a (tendenciózus) appercepció fogalmát. *Az ideges jellemről* címmel írt művében. Világossá teszi, hogy kizárólag az egyén szubjektív észlelési módjainak tanulmányozásával foglalkozik, megkülönböztetve az akadémiai pszichológusok által akkoriban uralkodó, állítólag „objektív” észlelések (azaz az úgynevezett külső észlelésen alapuló érzékelések) tanulmányozásától.

Jelenleg a fogalmat kibővíthetjük, és nemcsak a valóság torz vagy téves észleléseit foglalja magában, amelyek a tudattalan védekezés és biztonság szolgálatában állnak, hanem azokat az észleléseket is, amelyek eleve a védekezési és biztonsági tevékenységek kialakulásához vezetnek, vagy általánosabban, azt az egyénre jellemző módot, ahogyan az egyes emberek önmagukat és a világot komplex érzékszervi, kognitív és affektív módon értelmezik.

A tendenciózus appercepció képezi a konstruktivizmus gyökereit. Ez hangsúlyozza, hogy minden ember szubjektív valóságot hoz létre érzékszervi benyomásai alapján. Az emberek értelmet tulajdonítanak az észlelt érzékszervi benyomásoknak, miáltal az észlelt valóság erősen függ az egyéni jelentésadástól. Ez a tágabb értelmezés világossá teszi, hogy a torzítások és értékelések minden észlelési teljesítmény velejárói, így soha nem várható a zavartalan objektivitás lehetősége.

Életfeladatok

Az emberiségnek a környezethez való sikeres alkalmazkodás evolúciós kényszere miatt feladatai vannak, melyekre fel kell készülnie. Adler úgy látta, hogy „*a sikeres teljesítményre – a problémák sikeres megoldására – való törekvés, a természetből eredően az élet struktúrájával van kapcsolatban.*” A felnőttek számára a legtöbb, illetve a legjelentősebb probléma mindenekelőtt a más emberekkel való társas kapcsolatok, a szakmai

tevékenység és a szerelemben, erotikában, szexualitásban, a nemi partnerkapcsolatok területén merül fel. Ezeket a területeket Adler a *“három életfeladatnak”* nevezte⁸, melyet minden egyénnek meg kell oldania.

Az életstílus-kutatások újabb területeket igazoltak: Sweeney további feladatokként a spirituális Én-nel való foglalkozást és az Én-nel mint önmagával való küzdelmet említi. Így Dreikurs javaslata is hangsúlyozódik: *„az ember viszonya önmagához és viszonya a világegyetemhez, az emberi lét értelméhez a transzcendentális és spirituális szférában.”*⁹ Fräfel elfeledett életfeladatként a Wexberg által felvetett, és a közösségérzés koncepciójának kiterjesztésével kidolgozott kihívást is jelentősnek tartja, a természet és a művészet iránti viszonyulás létrehozását.¹⁰ *„A közösségérzés azt jelenti, hogy hajlandóak vagyunk a természet és a művészet megtapasztalására. Az ÉN határai nem bonthatók ki egyoldalúan csak az emberek felé. Aki hajlandó kilépni önmagából, az a természetben és a művészetben is képes lesz megfélemlíteni önmagáról. Végso soron közösségben van a jelenségekkel.”*¹¹

Heichinger a 21. század életmódbeli változásainak hatásait értékelve, Adler életfeladatainak a sikeres szabadidős tevékenységekre való kiterjesztése mellett érvel. Az individuálpaszichológiai értelmezés perspektíváján keresztül a szabadidőnek az életminőséget és a jól-létet jelentő aspektusait elemzi és megállapítja, hogy *„a központi emberi kérdések fontossága az egyén számára mindig elválaszthatatlanul összefügg a közösséggel. Az ember közösségérzésének fejlettségi szintjét tükrözi a szabadidő egyéni megközelítése.”*¹²

A bátorítás értelmezése

Ezeknek az individuálpaszichológiai elgondolásoknak az alapján számos, a személyiség-, közösség-, társadalom megsegítését célzó gyakorlat valósult és valósul meg, a mentálhigiéné, a nevelés, a közösségfejlesztés, a pszichoterápia, az orvoslás és egyéb szakmai területek által.

Hazánkban az individuálpaszichológia történetében a kezdetektől nagy hangsúly helyeződött a bátorítás értelmének keresésére.

⁸ Adler 1931/1994, 198.

⁹ Dreikurs 2002, 154.

¹⁰ Fräfel 2015

¹¹ Wexberg 1931, 84.

¹² Heichinger 2019, 12.

Kulcsár István 1932-ben megjelent *Bevézetés az individuálpszichológiába* c. könyvében példákkal gazdagon illusztrálva mutatja be a koncepciót és a gyógyítás, nevelés e szemlélet alapján kimunkált eszközeit. Hangsúlyozza, hogy „a nevelés célja a bátorítás és a jóindulatú barátság az a modor, amelyre támaszkodva legszilárdabb a gyerek önbizalma. A gyereknek éreznie kell, hogy valaki áll mögötte, akinek tanácsára és segítségére bármikor számíthat, de aki nem kényszeríti rá segítségét.”¹³ Marosi Máday István sokirányú tevékenysége - a gyógyítás és az ismeretterjesztés mellett, az állatlélektanra, a pedagógusokkal és a szülőkkel való együttműködésre, a nevelési tanácsadásra, a gyermekvédelemre és a pszichoterápiára is kiterjedt. 1941-ben jelent meg kötete az *Individuálpszichológia*, mely az adleri tanok legrendszerizettebb és legátfogóbb összefoglalása, mind a mai napig. A könyv támaszkodik Adler, Wexberg és Künkel műveire, és megjeleníti az elmélettel összefüggésben Máday válogatott saját eseteit és megfigyeléseit is. A magyar szakirodalomból például Bíró Gráber Emma és Hajós Lászlóné munkáiból, valamint a hazai gyakorlatból is jócskán merít. Kutatásai, vizsgálatai a koragyermekkorra, az iskoláskor előtti időszakra fókuszáltak. Ez alapján elemezte a teljesítményt befolyásoló tényezőket: készség, érdeklődés, önirányítás képessége. Kereste, hogy milyen nevelkedés az, ami az érdeklődést ébren tartja, az önfelegyelmet kialakítja, a feladatra történő intenzív beállítódásnak értelmet ad. Kutatta azt a családi közösségmodellt, mely a szocializációt elősegíti, a társas kapcsolati képességet fejleszti.

Arató Ottó és Kiss György 1991-ben megjelent műve, az individuálpszichológia hazai mozgalmának és az adleri tanok újbóli ismertté válásának mérföldkövét jelentette. A nevelés és a pszichoterápia koncepciójának és módszereinek bemutatásában a bátorítást központi tényezőként emelik ki. „A bátorrá nevelés a kezdetektől meglévő, de a kisebbségi érzés és következményei által gátolt közösségi érzés felszabadítása.”¹⁴

Ezek után egyre több szakember gondolkodott a bátorítás jelentéséről és a hazai, ill. külföldi magyar, ill. külföldi szakemberek írásaiból újabb szempontokkal gazdagodott a bátorítás tartalma.

Ezek között jelentős helyet foglalnak el Brezsnay László publikációi, melyek a bátorító nevelés elveinek, fogalmainak és módszereinek részletes, a területen jelentős munkát végző szakemberek (Don Dinkmayer, Kürthy Tamás, Rudolf Dre-

¹³ Kulcsár 1932, 87.

¹⁴ Arató – Kiss 1991, 103.

ikurs, és Oskar Spiel) megállapításait tartalmazó bemutatások. Ezekkel a munkákkal a szerző beemelte a hazai alternatív pedagógiai, neveléslélektani szakirodalomba az individuálpaszichológiai irányzatot.¹⁵

A neves individuálpaszichológus, a hazai képzésben is részt vett Jürg Rüedi *Bevezetés az individuálpaszichológiai pedagógiába* című könyve az adleri emberkép bemutatásán, valamint a pedagógia személyiség- és közösségfejlesztésben nyújtott szerepének leírásán túl esetelemzéssel demonstrálja az individuálpaszichológia alkalmazhatóságát a közösségi nevelésben.

2010-ben jelent meg magyar nyelven az a szülőknek szóló nevelésmódszertani könyv, melyet Kenesseyné Szuhányi Mária írt, integratív szemléletben. A könyvben fókuszba kerülnek a bátorító kommunikáció eszközei is, melyeket sikerrel alkalmazhatnak a szülők és a szakemberek.

A Magyar Individuálpaszichológiai Egyesület (MIPE) szakmai közössége 2010–11-ben olyan lelki egészségvédő programot dolgozott ki és valósított meg széles körben (gyermek, szülők, pedagógusok és nevelési szakemberek), amely célja az életfeladatok megoldásához szükséges, a stresszel való megküzdést biztosító életstílus-jegyek kialakítása, fejlesztése volt. A tréningek, képzések leírása, hatásainak elemzése egy tanulmánygyűjteményben jelent meg, így lehetőség van a módszerek alkalmazására és az eredmények összevetésére. Az egyesület periodikáiban (IP útjain, IP füzetek) sorra megfogalmazódnak az individuálpaszichológia elméleti- és eszközrendszerének átgondolását, fejlesztését szolgáló tanulmányok. Thomas J. Swenney a tankönyvében is kiemelt szerepet szán a bátorításnak, annak a szemléletnek és módszernek, ami az „*egyént felelős, átgondolt, a meggyőződésének megfelelő cselekvésre készíteti.*”¹⁶

Integratív szempontok

A személyiség és közösség fejlődésében, működésében a környezet bátorító attitűdje jelentős szerepet játszik. Az individuálpaszichológiának ez a hangsúlyos szemléleti és dinamikai aspektusa előfutára számos jelenkori elméleti és gyakorlati irányzatnak, így pl. a mélylélektan tárgykapcsolati elméleteinek, az egészségpszichológiának, pozitív pszichológiának, pozitív pedagógiának.¹⁷

¹⁵ Brezsnyánszky 1993, 1998.

¹⁶ Swenney 2020, 95.

¹⁷ Szélesné 2005, 2019

A bátortás elve a személyiség képességeinek, lehetőségeinek kiemelését jelenti, az ösztönzés elvét. Feltételezést tartalmaz arról, hogy mindenki a közösséghez tartozik, és aktívan hozzájárulhat ahhoz. A mentális egészség egyik fokmérője a jól fejlett közösségérzés, amely összhangban van az önfejlesztéssel.

Az ösztönzés egészséges önértékelést, fejlett közösségérzést, tárgyilagosságot és aktivitást, hatékony megküzdő-képességet, fejlett pszichológiai immunkompetenciát, rezilienciát, intra- és interperszonális kompromisszumkötő képességet eredményezhet, a társas és személyes jóllétet szolgálja.

A bátorság tehát az átfogó hajtóerő, és közvetlenül kapcsolódik a személyes fejlődéshez, azt jelenti amikor az emberek „*túlhőnek önmagukon*”. A bátorság mindig tetekhez vezet. 1923-tól kezdve Adler egyre inkább erre a szempontra összpontosította figyelmét és egyre jobban befolyásolta terápiás munkáját. Arra a következtetésre jutott, hogy először bátortania kell pácienseit, mielőtt „*kiküldi őket az életbe*.”¹⁸ Adler egy olyan módszer kidolgozását tűzte ki célul, amely „*függetlenné és önellátóvá tesz...*”¹⁹ A személyiség életstílusának általános kontextusára összpontosított. Úgy gondolta, hogy csak így tudja az ember egyre jobban megérteni önmagát. 1926-ban Adler odáig ment, hogy megközelítését „*a fenntartás nélküli bátortás módszereként*”²⁰ írta le. A bátortás és a megbecsülés az individuálpszichológia módszereinek sarokkövei. Ez annak tudatában történik, hogy minden ember úgy értékes, ahogy van. (Carl Rogers ezt a terápia alapvető attitűdjeként írta le: elfogadás, együttérzés vagy megbecsülés.)

A bátortás alapja a kapcsolat, a közösségérzés. Az individuálpszichológia koncepcióját és a bátortás értelmét a kognitív idegtudományok eredményei is alátámasztják. Gerald Hüther neurobiológus beszámol a gyermek személyiségének fejlődéséről. Feltételezi, hogy a gének bizonyos hatást gyakorolnak, de elsősorban a fizikai jellemzőket határozzák meg. Hüther professzor megjegyzi, hogy a gének szerepére való intenzív összpontosítás elhomályosította a személyiségfejlődés nézetét. A személyiség egy átfogó önszerveződési folyamat részeként formálódik. Ennek a növekedésnek az alapját a magzati korban és az élet első néhány évében rakják le. Ezért olyan fontos ez az életszakasz. „*Valójában minden gyereknek három dologra van szüksége: olyan feladatokra, amelyek segítik a növekedést, követni tudó példaképekre és olyan közösségekre, ahol biztonságban érzik magukat.*”²¹ Gerald Hüther, Herbert Renz

¹⁸ Adler 1930, 213.

¹⁹ Adler 1930, 204.

²⁰ Adler 1926, 276.

²¹ Hüther 2017

Polsterrel írt könyvükben a *Vissza a gyökerekhez* címűben a gyermeki fejlődés forrásának a tapasztalás közvetlenségét, a szabadság élményét, az önkontroll/ellenállóképesség kialakulását és a kötődést határozzák meg, a természethez való kapcsolódás életfeladatának keretében.

Susanne Rabenstein az individuálpaszichológia központi fogalmait veti össze az idegtudomány aktuális eredményeivel. Többek között Joachim Bauer, megállapításait hangsúlyozza az emberi együttműködés és törődés neurobiológiai igazolásait bemutató. „*Abban az esetben, ha a genetikai adottságok mellé a szükséges környezeti feltételek is adottak, alapbeállítottsága szerint az ember szervezete több saját rendszerének köszönhetően, – együttműködés és »emberség« jellemezte társas lény.*”²²

A megállapítások alátámasztják az individuálpaszichológiának a közösségérzésben megfogalmazott koncepcióját, mely szerint a közösségérzés kialakulásához a vele-született lehetőség és a társas környezet kölcsönhatása szükséges.

Az individuálpaszichológia elmélete a pszichológiai folyamatokat az élet mínuszából plusz helyzetbe való mozgásának megküzdésével magyarázza. Adler szerint a gyermek csökkentértékűség-érzés helyzetében éli meg első tapasztalatait. Reaktívan, de öntudatlanul fogalmazza meg a törekvés célját. A fiktív célhoz vezető utat az átélt kisebbség leküzdésére való tendencia jellemzi. Ezt a törekvést pedig a közösségérzés szabályozza. A gyermeket gondozó embertársak feladata, hogy kielégítse a gyermek szeretetigényét és a közösség iránti szeretetét, elősegítse közösségérzésének fejlődését és ezáltal felkészítse a gyermeket más közösségekben való létezésre.

„*Ha kellőképpen jelen van a közösség érzése, akkor az emberek tudatában vannak kisebbségüknek, és van elég bátorságuk elfogadni saját tökéletlenségüket. Nemcsak alsóbrendűnek tekintik magát, de megérti, hogy minden ember alsóbrendű pusztán embersége miatt, és ezt az érzést a legjobban a közösségben lehet kompenzálni. A közte és a többiek közötti kapcsolat az empátián, az azonosuláson és az egyenlőségen alapul. Ez egy kapcsolat két azonos státuszú, azonos szinten lévő egyén között. A másokkal való kapcsolatok alakítása sajátos karakterű, az önmagunkhoz fűződő viszonyt tükrözi.*”²³ Ezt az összefüggést Gabriel Pap teszi könyvében, melyben a közösségérzést az interszubjektivitás szempontjából mu-

²² Bauer 2006/2012, 58.

²³ Adler 2008, 54.

tatja be, pontosítva a fogalom leírását, beillesztve a jelenlegi tudományos diskurzusba.²⁴ A gondozó szerepében az „*elismerést, rezonanciát és empátiát*” hangsúlyozza, így ad jelentőséget a társadalmi környezet szerepének az emberi fejlődésben.²⁵

Az individuálpszichológus tanácsadók, terapeuták egy tiszteletteljes, egyenértékű, optimista és növekedésorientált terápiás szövetség fejlesztésére összpontosítanak, amely hangsúlyozza a kliensek értékeit, képességeit, erőforrásait és erősségeit. A terapeuta művészete abban rejlik, hogy a kezdeti beszélgetés során biztonságot közvetítsen, valamint hogy mozgásteret biztosítson a páciensnek, amelyen belül akaratlanul is kifejezheti önmagát.²⁶

A pszichoterápia folyamatában a viselkedés korrekciója és az új viszonyulás kialakítása az analízist követően a terapeuta által ösztönözve érhető el. Az individuálpszichológiai tanácsadás és terapia tehát a személyes önismeret elmélyítése mellett az aktív problémamegoldásra, a „*közösségérzéssel összhangban lévő*” cselekvések gyakorlására törekszik. E célok közé tartozik a személyközi kapcsolatokban bekövetkező konkrétan átélhető javulás vagy az új beállítódási és viselkedési módok elősegítése.

A tanácsadás, pszichoterápia és a pedagógia egymást kiegészítő alapvető referenciák. Az individuálpszichológia megalapítója a nevelésre és a megelőzés eszméjére is maradandó hatást gyakorolt. Jürg Rüedi a munkáiban a bátorítás pedagógiai jelentőségét vizsgálja individuálpszichológiai nézőpontból, bemutatva az antropológiai alapokat és a pedagógiai következményeket. Különösen fontosak az iskolában szerzett bátorítási tapasztalatok. Megállapítja, hogy az egyes tanulók számára az iskolai sikerek nem csupán elszigetelt tapasztalatok, hanem a fiatalok önértékelésének szerves részét képezik, és arra ösztönzik őket, hogy tanulás útján folytassák a világ megismerését. Adler a következőképpen fejezte ki az iskolai tanulás motiváló erejét: „*Semmi sem olyan sikeres, mint a siker. Ez vonatkozik az oktatásra és az emberi élet más területeire is, és ez azt jelenti, hogy az a gyermek, aki érdeklődést mutat egy tantárgy iránt, és abban sikereket ér el, más dolgokra is ösztönzést kap. A tanár feladata, hogy a tanuló sikereit ugródeszkaként használja fel, amelyből átfogóbb ismeretekre tehet szert.*”²⁷

Ahhoz, hogy az oktatás-nevelés területén is létrejöhessen az a tér, melyben a bátorítás szerepet kap, minden résztvevő, az egész rendszer ösztönző beállítódását ki-

²⁴ Pap 2012

²⁵ Pap 2012, 154.

²⁶ Adler 1932, 541.

²⁷ Adler 1930/1976, 104.

vánja. A nevelők a fejlesztést akkor érhetik el, ha képessé válnak a gyermeki viselkedés és cselekvés dekódolására üzenetében és céljában. Így lehetővé válik, hogy a pedagógus nem a gyermeki téves cél alapján reagál, és így egy korrektív kapcsolati élmény jöhet létre.

Ahhoz, hogy képessé váljon a személyiség a bátorításra, az önnevelés képességének elsajátítására is szükség van. Rüedi az önnevelés individuálpaszichológiai koncepciójáról írt tanulmányában meghatározza a jelenséget: „*a személyiségét tervszerű intézkedések révén fejlessze.*”²⁸ Rüedi az értekezésében többek között Frick elképzelésére hivatkozik, aki olyan vágyott állapotról és viselkedésről beszél, ami utakat jelent az ön- és külső bátorításhoz.²⁹ Frick tehát „*vágyott alapállásokról és viselkedési módokról*” beszél, amelyek lehetővé teszik az ön- és a külső bátorítást: „*Ezek az alaporientációk és cselekvési módok nem abszolút érvényűek, semmiképpen sem kategorikus vagy morális parancsként értendők, hanem törekvésre méltó, de teljesen el nem érhető ideálokként szolgálnak, hasonlóan a csillagokhoz: Ha az ember megpróbálja őket elérni, nem fogja tudni megfogni őket. De éppúgy, mint a csillagok, irányt adnak és célként szem előtt maradnak.*”³⁰ „*Az ilyen cél- és orientációs pontok lehetnek például: Érdeklődés mások iránt; Saját relatív értékelés és a külvilágra való figyelés; Pozitív emberkép ápolása; Empátia; Segítőkézség és nagylelkűség; Türelmesség; A barátságos hozzáállás; A jót felismerni, értékelni és megbecsülni; A próbálkozások és előrehaladások elismerése; A bátorítás nyelve; A belső párbeszéd tudatos alakítása; Humor; Pozitív önmenedzsment...*”³¹

Jürg Frick *A reziliencia-kutatás eredményei és a pedagógusok önfejlesztésének transzfer lehetőségei* címmel írt tanulmányában a reziliencia-kutatás főbb eredményeit az individuálpaszichológia teóriájához vonatkoztatva mutatja be és kiemeli a személyiségfejlődésben jelentős bátorító szemléletet. Konkrét következtetéseket és javaslatokat tesz a szülői önfejlesztéshez is.³²

Az Adler és Dreikurs által kialakított nevelési szemléletre és gyakorlatra alapozva Jane Nelsen, valamint Lynn Lott, kidolgozták a pozitív fegyelmezés programját, amely pedagógusokhoz és szülőkhöz is szól. Segítséget nyújt azoknak a stratégiáknak az elsajátításához, amelyek a gyermekekkel való kapcsolatok kialakításának hatékonyságát növelik. Ezen a területen kutatások is elindultak a szülői tréningek hatékonyságának elemzéséhez.³³ Az eredmények azt mutatták, hogy a workshopok

²⁸ Rüedi 2009, 376.

²⁹ Frick 2007, 277.

³⁰ Frick 2007, 278.

³¹ Rüedi 2009, 384

³² Frick 2009

³³ Carroll – Hamilton, 2016; Carroll – Brown, 2020

hatékonyak tűnnek a szülői attitűdök és viselkedés bizonyos aspektusainak befolyásolásában.

Azok a segítő szakmák tudományterületeiben megjelenő megfogalmazások, amelyekben alapvetően a bátorítás, valamint a másik ember értékességére való figyelem, a megértés, az empátia, az egyenértékűség és az együttműködés követelménye szerepel, progresszívek és alapvető attitűdöt körvonalaznak a személyiség- és közösségfejlesztés, a prevenció számára.

Irodalom

ADLER, Alfred (1908/1973): Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In ADLER, A.; Furtmüller, C. *Heilen und Bilden*. Fischer, Frankfurt a. M.

ADLER, Alfred (1912/1919/1972): *Über den nervösen Charakter*. Fischer, Frankfurt a. M.

ADLER, Alfred (1926/2010): Die Individualpsychologie als Weg zur Menschenkenntnis und Selbsterkenntnis. In *Studienausgabe* 3, 252.

ADLER, Alfred (1930): *Die Technik der IndividualPsychologie. Zweiter Teil: Die Seele des Schwererziehbaren Schulkindes*. Springer Verlag, Berlin

ADLER, Alfred (1930/1976): *Kindererziehung*. Fischer, Frankfurt a. M.

ADLER, Alfred (1931/1994): *Életünk jelentése*. Kossuth Kiadó, Budapest

ADLER, Alfred (1933/1994): *Életünk értelme*. Kossuth Kiadó, Budapest

ANTOCH, Robert F. (1981): *Von der kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis*. Reinhardt, München

ARATÓ Ottó, KISS György (1991): *Az individualpszichológia és hatása Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest

BAUER, Joachim (2006/2012): *Az együttműködő ember*. Ursus Libris Kiadó, Budapest

BAYER, Herrmann (1995): *Coaching Kompetenz*. Ernst Reinhardt Verlag, München

BREZSNYÁNSZKY László (szerk.) (1993): *Alternatív pedagógiai koncepciók és iskolák a 20. századi nyugat-Európában* (Speciálkollégiumi segédanyag) Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

- BREZSNYÁNSZKY László (szerk.) (1998): *A bátorító nevelés alapjai*. Altern Füzetek 10. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- CARROLL, Paul, BROWN, Paul (2020): The Effectiveness of Positive Discipline Parenting Workshops on Parental Attitude and Behavior. *The Journal of Individual Psychology*, 76. évf. 3. sz. 286–303.
- CARROLL, Paul, HAMILTON, William Kyle (2016): Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and Validity of a Measure. *The Journal of Individual Psychology*, 72. évf. 1. sz. 60–74.
- FERENCZ Edit (2015): Individuálpszichológia. In SZÓNYI Gábor: *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina, Budapest, 232–239.
- FRÄFEL, Peter (2015): Die vergessene Lebensaufgabe - Hingabe an Natur und Kunst SGIPAaktuell. September 8–10.
- FRICK, Jürg (2007): *Der Kraft der Ermutigung*. Huber, Bern
- HEICHINGER, Martina (2019): Freizeit – Die vierte Lebensaufgabe? *Zeitschrift für freie psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie* 6. évf. 1. sz. https://as-sets.website-fil.es.com/620b6d6adfa33aa381995536/623a312cb9c78190934a473b_lebensaufgabe-peter-fra-fel.pdf (Letöltés ideje: 2024. 08. 28.)
- HÜTHER, Gerald (2017): Zuhause für die Seele. *Der Spiegel*, 70. évf. 44. sz. <https://www.spiegel.de/politik/zuhause-fuer-die-seele-a-b72e9230-0002-0001-0000-000154007282> (Letöltés ideje: 2024. 08. 28.)
- HÜTHER, Gerald – RENZ-POLSTER, Herbert (2015): *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek.”* Ursus Libris, Budapest
- KENESSEYNÉ Szuhányi Mária (2005): *Integratív Szülőképzés*. Institut für Integrative Psychologie und Pädagogik, Zürich
- KULCSÁR István (1932): *Bevezetés az individuálpszichológiába*. Schwartz Bernát könyvnyomtató műhelye, Budapest https://mtda.hu/books/kulcsar_istvan_bevezetes_az_individualpszichologiaba_opt.pdf (Letöltés ideje: 2024. 08. 28.)
- LATTMANN, Urs P. – WUCHTERL, Kurt (1992): Der Topos der Kompensation bei Alfred Adler – Anmerkungen aus der Sicht der philosophischen Anthropologie. *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, 17. évf. 1. sz. 3-18.

MARKOVÁ, Dagmar – CECHOVA, Daniela (2016): *Adlerian Ethics. Applications in Counselling and Psychotherapy*. Adlerian Society UK and Institute for Individual Psychology, London

MAROSI MÁDAY István (1995): *Individuálpszichológia*. MIPE kiadás, Budapest

RABENSTEIN, Susanne (2021): Das Gemeinschaftsgefühl im Spiegel der Neurowissenschaft. Rieken, Bernd: *Alfred Adler heute. Zur Aktualität der Individualpsychologie*. Waxmann, Münster

RÜEDI, Jürg (1998): *Bevezetés az individuálpszichológiai pedagógiába. Adler elmélete a nevelés gyakorlatában*. Animula Kiadó, Budapest

RÜEDI, Jürg (2009): >Selbsterziehung< - ein aktuelles Konzept der Individualpsychologie *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, 34. évf. 4. sz. 374–390.

RÜEDI, Jürg (2011): *Ein adlerianischer Ansatz der Erziehung*. Akademie für Individualpsychologie GmbH, 20. SZ.

SWEENEY, Thomas J. (2020): *Adleri tanácsadás és pszichoterápia. Jólét alapú megközelítés gyakorló szakemberek számára*. Oriold és Társai, Budapest

SZÉLESNÉ FERENCZ Edit (2005): *Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 10. sz. 34–41

SZÉLESNÉ FERENCZ Edit (szerk.) (2011): *Individuálpszichológiai módszerekkel folytatott lelki-egészségvédelmi program tapasztalatai, hatásvizsgálata*. MIPE, Budapest

SZÉLESNÉ FERENCZ Edit (2019): *Az individuálpszichológiai alapo zású bátorító pedagógia hozzájárulása a pozitív pedagógiához*. In TÓTH József (szerk.): *Tudományágak integráló és integrált szerepe*. Akadémiai Kiadó, Budapest (elektronikus kiadvány). <https://mersz.hu/toth-tudomanyagak-integralo-es-integralt-szerepe/> (Letöltés ideje: 2024. 10. 30.)

WEXBERG, Erwin (1931): *Individualpsychologie: Eine systematische Darstellung*. Hirzel, Leipzig

SZÜCS TÍMEA:

A Snétberger Zenei Tehetség Központ a munkatársak szemével

Bevezetés

A tanulmányban hazánk egyik jelentős – főként hátrányos helyzetű zenei tehetségek támogatásával foglalkozó – intézményét mutatom be, a Snétberger Zenei Tehetség Központot. Célom az intézmény sikerei mögött álló tények feltérképezése: mi teszi lehetővé a nehéz sorsú fiatalok fejlődését és zenei pályájuk előrehaladását.

Felmerülhet a kérdés, hogy „*Kodály országában*”, ahol kiterjedt alapfokú művészeti iskolai hálózat működik, miért szükséges egy merőben más alapokon nyugvó zenei szervezet létrehozása? Erre a választ a Központ céljai között találjuk. Maga a célcsoport, a roma zenei tehetségek köre igényli azt a komplex és jól felépített támogatási rendszert, aminek létjogosultsága a gyermekek szocioökonómiai és szocio-kulturális háttéréből fakad. Nem elég „csupán” zenei oldalról fejleszteni a fiatalokat, hanem szükséges a személyiségfejlesztés, a szociális készségeik fejlesztése, hogy a sikeres zenei pálya eléréséhez szükséges zenei és társadalmi elvárásoknak egyaránt megfeleljenek.

A Snétberger Zenei Tehetség Központ

A Snétberger Zenei Tehetség Központ 2011 júniusában Felsőörsön nyílt meg norvég-magyar támogatással. A Központ kialakítása Snétberger Ferenc és Mészáros Zoltán nevéhez fűződik, akik úgy gondolták, jó lenne kimondottan roma származású zenei tehetségek segítségével, támogatásával foglalkozó iskolát létrehozni Magyarországon.¹ Emellett hosszú távú cél volt a cigányság zenei kultúrájának átmenetése a roma tanulók zenei pályájának támogatása révén, valamint a roma

¹ *Abol a zene felemel* 2019, <https://www.parlando.hu/2019/2019-2/Snetberger.htm>

közösségek gazdasági és erkölcsi felemelkedésének segítése. A központ alapítványi és pályázati erőforrásokból tartja fenn magát.²

A szervezet felépítése jól átgondolt struktúrát mutat. A zenei- és művészeti igazgató Snétberger Ferenc. Zenei kérdésekben a zenepedagógiai koordinátorral együtt hoznak döntést. A nemzetközi kapcsolati referens, pályázati referens a szervezet működését segíti, a zenepedagógiai koordinátor, a mentorok, a vezető animátor és az animátorok a diákok mindennapjait támogatják a képzések idején. A tanárok és a stáb tagjai között roma és nem roma kollégák egyaránt együtt dolgoznak. A tanárok között számos példakép van a klasszikus, jazz és pop-zene területéről hazai és nemzetközi szinten egyaránt. Nagy eredmény, hogy olyan tanárok is tanítanak, akik korábban a Központ diákjai voltak, ma pedig zeneakadémiai hallgatók.³ A technikus és a technikai személyzet pedig a tanulók jólétéért felelősek a kurzusok alatt. A mentorok emellett egész évben segítik a diákok munkáját, fejlődését, kapcsolatot tartva a családjaikkal és tanáraikkal, fenntartva motivációjukat. A jól felépített szervezeti struktúra, az egyes munkakörökhöz tartozó feladatok alapos átgondolása, a kollégák közötti rendszeres kommunikáció és egyeztetés fontos sarokköve a Snétberger Zenei Tehetség Központ eredményességének.

Évente 50–60 hátrányos helyzetű tehetséges fiatal vehet részt a 12 hetes (6 hét nyáron, 3 hét ősszel és 3 hét tavasszal) zenei képzésben és tehetséggondozásban az ország különböző területeiről és határon túlról egyaránt. Az intenzív bentlakásos képzés Felsőörsön szép környezetben zajlik kényelmes szobákkal, jól felszerelt próbatermekkel, színpaddal, sportpályákkal. Az étkezés is biztosított, tehát a fiatalok családi helyzetüktől, lakóhelyüktől függetlenül minden segítséget megkapnak, hogy a zenei pályájukra koncentrálhassanak.

A képzés során a 12–24 éves fiatalokat mind a hazai, mind a nemzetközi színpadokon elismert művész-tanárok oktatják. A hangszeres tudás mellett elengedhetetlen a megfelelő önismeret, az elérhető célok és a reális pályakép kialakítása is. A képzés során nemcsak a klasszikus zene jelenik meg, hanem a jazz is. Külön értéke a képzésnek és egyben kiváló motiváció és példakép a diákok számára, hogy a tanárok között egykori tanítványok is jelen vannak.

A komplex program öt terület köré szerveződik: tehetségkutatás, zenei képzés, munkaerőpiaci képességfejlesztés, pályaaorientáció és karrier-tanácsadás, szociális

² *Snétberger Zenei Tehetség Központ* 2020, <https://www.parlando.hu/2020/2020-1/Snetberger.htm>

³ Bárdos 2012

gondozás, mentorálás és koncert-szervezés. A tehetségkutatás a fiatalok jelentke-zése alapján történik, ezért is elengedhetetlen a tájékoztatás, az objektív tények fel-tárása. Ugyanakkor ez a társadalmi réteg inkább szóbeli úton szerzi az informáci-óit⁴, így a rokonság és az iskolatársak pozitív tapasztalatai nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy bizalmat szavazzanak a szervezetnek. A tehetséggondozás kiemelt je-lentőségéről tanúskodik, hogy a Központ a MATEHETSZ Kiemelt Tehetség-pontja. Továbbá minden évben több diák nyer felvételt zenei szakköznevelőbe, ami mindenképpen a program sikerességét támasztja alá. Számos zenei felsőokta-tási intézménybe, többek között a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemre, illetve külföldi egyetemekre is sikeres felvételt tettek a fiatalok. Jelen vannak a Zeneaka-démia „Rendkívüli Tehetségek” programjában is, illetve Berlinben egy-egy hóna-pos tanulmányi úton vettek részt a Központ diákjai.⁵

A Snétberger Zenei Tehetség Központ fontosnak tartja a művészeti iskolák, zene-iskolák munkáját, amelyekkel szorosan együttműködik, hiszen a tanév során a kur-zusok között ezekben az intézményekben folytatják zenei tanulmányaikat a prog-ramban részt vevő tanulók.⁶ Azonban fontos kiemelni, hogy a Központban sok dolog másképp van, mint a zeneiskolákban, például előfordulnak olyan gyermekek, akik már jól tudnak játszani a hangszerükön, de a kottát nem ismerik. Ezekben az esetekben is felvételt nyernek a diákok, és megtanítják őket kottát olvasni.⁷

A képzés keretében a diákok intenzív zenei képzést kapnak. Egyéni hangszeres, zenekari, zeneelméleti és improvizációs órájuk van, emellett angol, zenei menedzs-ment, számítástechnika és roma kultúra tanulására is van lehetőség. Az órák során élménypedagógiára építő, személyes, egyénre szabott fejlesztési tervvel támogatott eszközökkel segítenek a fiataloknak a családból hozott hiányok feltöltésében és továbbtanulási esélyeik növelésében. Támogatást kapnak pályorientációs tanács-adás, pályázatírás területén is, illetve egész éves személyes tutorálást a mentorok által.

A zenei fejlődéshez elengedhetetlen a zenekari gyakorlás és a színpadi gyakorlat megszerzése. Ezért nagy hangsúlyt fektetnek a koncertfelkérésekre hazai és nem-zetközi szinten egyaránt, aminek megvalósulásában nagy szerepe van az alapító

⁴ Szító – Katona 2007

⁵ *Snétberger Zenei Tehetség Központ* 2020, <https://www.parlando.hu/2020/2020-1/Snetberger.htm>

⁶ *Abol a zene felemel* 2019, <https://www.parlando.hu/2019/2019-2/Snetberger.htm>

⁷ Wagner 2017

Snétberger Ferenc széles kapcsolati hálójának, társadalmi tőkájének. A diákok átlagosan 120 fellépésben vállaltak közreműködést, körülbelül 100 órányi zenei produkcióban.

Az iskolai teljesítmény mellett létfontosságú a szociális kompetenciák és egyéb készségek megerősítése, fejlesztése. A szociokulturális hátrányok leküzdésében jelentős szerepet játszanak a képesség- és személyiségfejlesztő, felzárkóztató és rekreációs modulok. Elengedhetetlen, hogy a diákok szükségleteire, igényeire és képességeire épüljenek a képzések. A program során egyfelől konkrét ismereteket kapnak az öngondoskodó, kiszámíthatóbb életvezetéshez, az egészséges szabadidő eltöltéshez, a kiegyensúlyozott időkezeléshez és feszültségmenedzsmenthez. Másfelől fejlődnek a társas készségeik, a kezdeményező-készségük, a kommunikációjuk, az együttműködési képességeik.⁸

Módszertan

Empirikus kutatásom eredményeinek bemutatásához az esettanulmány módszere mellett döntöttem. Az esettanulmány segítségével a valóság árnyaltan bemutatható és értelmezhető, ezért választottam ezt a kutatási stratégiát.⁹ Ennek segítségével átfogó képet nyújthatok a választott szervezetről¹⁰: a Snétberger Zenei Tehetség Központról. Yin csoportosítása alapján¹¹ az értelmező típusú esettanulmányt választottam, hiszen kutatásom célja a helyzetfeltárás és értelmezés.

Célom a tények objektív feltárása, megtalálni azokat a kulcsszemélyeket, szemléletet, módszertani eszközöket, amelyekkel a Központ meg tudja szólítani a marginális helyzetben lévő családokat és gyermekeiket, és amelyekből a vizsgált intézmény sikeressége fakad. Kutatásomhoz kvalitatív módszert alkalmaztam egyrészt a vizsgált társadalmi csoport érzékenysége miatt, másrészt ez a módszer lehetőséget adott a mélyebb összefüggések feltárására is. A kutatás során félig-strukturált interjúkat készítettem a zenepedagógiai koordinátorral (1 fő), a mentorokkal (3 fő), a vezető animátorral (1 fő) és animátorokkal (2 fő), valamint zenetanárokkal (3 fő). Emellett fókuszcsoportos interjúkat folytattam a gyermekek csoportjaival (13 fő),

⁸ *Snétberger*, <https://www.snetbergercenter.org/>

⁹ Golnhofer 2001

¹⁰ Denzin – Lincoln 1996

¹¹ Yin 1991

hiszen fontos minden oldalról megvizsgálni a szervezetet, ám jelen tanulmány kereteiben csak a felnőttekkel készített interjúkat mutatom be.

A válaszok objektív elemzéséhez a MAXQDA Analytics Pro 2024 tartalomelemző szoftvert használtam, amellyel lehetőség nyílt az adatok kvantifikálására és vizualizálására. Az első körben $i = 496$, a második körben $j = 516$ kód alakult ki. A két kódolási körben $n = 494$ volt a megegyező kódolási szituációk száma. Így az interakódolás módszerének képlete szerint a kódolás megbízhatósági mutatója¹² $k_m = 0,97$.

Kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Milyen szervezeti struktúra, cél- és értékrendszer jellemzi a Snétberger Zenei Tehetség Központot?
2. Milyen módszereket alkalmaznak a felkészítés során a Központ munkatársai?
3. Milyen plusz hozzáadott értékek jelennek meg a tehetséggondozás során a zenei eredmények mellett?
4. Milyen társadalmi háttér jellemzi a snétbergeres tanulókat?
5. Milyen változások indultak el a diákok életében a képzés következtében?
6. Milyen komponensei vannak a Snétberger Zenei Tehetség Központ sikereinek?

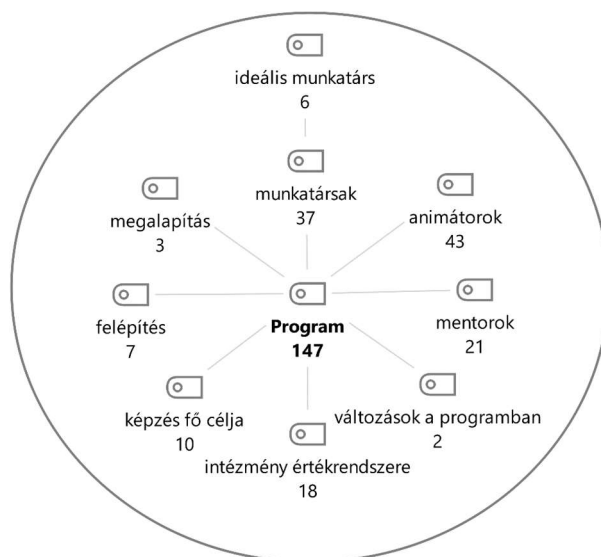
Eredmények

A kódok

Össességében 516 kód alakult ki az 5 fő kód körül. A legtöbb kód az órákról (212) alakult ki, majd a „*program*” (147), a „*gyerekek*” (97), a „*program hatásai*” (32), végül a „*sikerek*” (28) következnek. A Snétberger Zenei Tehetség Központban jól körülhatárolt szerepkörök vannak, így az egyes témák megjelenése más-más súllyal esett a beszélgetések során a feladatkörnek megfelelően. Emellett jól érzékelhető, hogy jó a kommunikáció a munkatársak között, mindenkinek van rálátása minden területre, csak az ismeret mélysége változik a munkakörtől függően. Az 1. ábrán a programhoz kapcsolódó kódok megoszlása látható.

¹² Sántha 2012

1. ábra: A programhoz kapcsolódó kódok megoszlása



Forrás: MAXQDA Analytics Pro 2024, MaxMaps; saját szerkesztés

A „program” főkódhoz kapcsolódóan 147 kód alakult ki. A legtöbb kód az „animátorok”-ra (43), a „munkatársak”-ra (37), a „mentorok”-ra (21) és az „intézmény értékrendszere”-re (18) vonatkozóan rajzolódott ki. Ez mutatja, hogy a programban dolgozók központi szerepet játszanak a működés sikerében, illetve az értékrendszer kialakítása és diákok felé közvetítése szintén fontos részei a rendszernek. A „képzés fő célja” (10), a „felépítés” (7), az „ideális munkatársak” (6), a „megalapítás” (3) és a „változások a programban” (2) témakörökről kevesebb említés történt. Az interjúk során érzékelhető volt, hogy ezek kulcsfontosságú területek, de már szépen működnek és jó alapot jelentenek a program számára, ezért nem érzik szükségesnek, hogy változtassanak rajta.

Szervezeti struktúra, munkatársak

A szervezeti struktúra és a munkatársak témája szorosan összefonódik, ezért együtt tárgyalom őket. A Snétberger Zenei Tehetség Központ meghatározó személyisége a névadó művészeti vezető, Snétberger Ferenc. A Központ megalapítása az ő elképzeléseihez és tapasztalataihoz kapcsolódik¹³: „Ferenc (Snétberger) is a saját példáján tanulva, szegény családban Magyarországon roma fiatalként kezdte, és amikor sikeres

¹³ Bárdos 2012

pályát tudott elérni, akkor ő úgy gondolta, hogy ez a magyarországi hátrányos helyzetű roma fiataloknak nagyon nehéz. És ez volt az indító gondolat, én úgy gondolom... ezt tovább gondolva nyilván Ferenczel együtt megalakult egy szakmai program, létrejött ez a hely, és azóta próbáljuk megtalálni a legtehetségesebb diákokat, és az ő pályájukat a legmagasabb szintre emelni” (zenepedagógiai koordinátor).

Snétberger a zenei kérdésekben a zenepedagógiai koordinátorral együtt hoz döntéseket (gyermekek válogatása, diákok koncertlehetőségei, tanulók egyéni haladási útja, zenetanárok kiválasztása stb.). A zenepedagógiai koordinátor összetett feladataihoz tartozik még: *„a zenepedagógiai szakmai részt összefogni... a kurzuson az órák, a szállítás, a csoportok, a gyűlés, a kamara, a zenekari formációk átlátása*” (zenepedagógiai koordinátor).

A 12 hetes képzés során a diákok életében központi szerepet játszanak a zenetanárok, a mentorok, a vezető animátor és az animátorok. A zenetanárok kiválasztásánál meghatározó a szakmai kiválóság, a gyermekközpontúság, a személyiség. Emellett azonban még számos tényezőt figyelembe vesznek: *„...fontos szempont, hogy roma származású pedagógusok is tanítsanak. ... Fontos a nyelvezet, ami kell a diákokhoz. Ha nincs egy olyan tanár, akivel jól kijön, akkor nagyon nehéz a munka, és nem fog fejlődni. ... A hangszeren kiemelkedőek az itteni tanárok és a tanári kar jó hangulatú, baráti a viszony*” (zenepedagógiai koordinátor).

Bár nem látványos, mégis elengedhetetlen a háttérben meghúzódó ügyvezető és munkatársainak feladata, valamint a kurzusok alkalmával a fiatalok ellátásáért felelős személyzet.

Megfogalmazódtak az ideális munkatársakkal szembeni elvárások is: *„A stábnak nagyon példamutatónak kell lenni, nagyon-nagyon erősíteni kell azt a hozzáállást, hogy a zene fontos, és nem fognak tudni olyan pályát elérni, hogyha nincs meg bennük az alázat és a szorgalom. ... Több zenetanárnál a klasszikus és a jazz tudás is megvan magas szinten*” (mentor 1).

A szakmai csapat, tehát a tanárok mellett a mentorok és animátorok kiválasztása többkörös meghallgatásokon keresztül történik, nagyon gyakorlatias szemlélettel: *„Vannak konkrét szituációk, ...hiszen pl. az animatori munkára nagyon gyakorlatias emberek kellenek, és ezek a szituációk nagyon jók arra, hogy kijöjjenek azok a pici bibák, vagy azok a nézetek, mondjuk diáknevelés szempontjából, ami nem biztos, hogy itt helytálló. Azért arra is nagyon figyelünk, hogy olyan felnőttek között legyenek ezek a diákok, akik kompetensek arra, hogy gyerekekkel foglalkozzanak*” (mentor 3).

A munkatársak közül kiemelten fontos szerepe van a mentoroknak, mert ők folyamatosan, egész évben figyelemmel kísérik és segítik a diákok munkáját, életét. Ezek a feladatok összetettek és sokrétűek: „*A diákok tanulmányaival, zenei tanulmányaival, családi helyzetével, személyes problémáival, pályaaorientációs tanácsadással ilyen szociális munkás és pedagógus feladatokat lát el nagyrészt a mentor. Ez egy egyéves szerződés keretében történik minden diákkal, az ösztöndíjszerződésben az szerepel, hogy minden diáknak biztosítunk mentori támogatást, ami azt jelenti, hogy követjük a tanulmányait, a zenei tanulmányait, próbálunk egyéni fejlesztési terv alapján zenei pályára való, úgymond sikeres tanulmányokhoz segíteni a diákokat. A kurzusok alatt a kurzus koordinálása az a mentorok feladata, és a kurzusok között pedig megyünk családot látogatni, tartjuk a kapcsolatot a szülővel, osztályfőnökkel, iskolával, zeneitanárral*” (mentor 2).

A kurzusok alatt a mentorok igyekeznek minél jobban megismerkedni a diákokkal, a körülményeikkel és a szándékaikkal: „*A mentornak még a kurzus alatt a diákokkal mentorórája van. Arról szól, hogy jelenleg a diákkal mi a helyzet, a családi helyzet, tanulmányi helyzet, zenei tanulmányi helyzet, és azon a mentor hogyan tud segíteni*” (mentor 3). A mentorok saját példamutatásukkal is formálják a tanulók személyiségét: „*Itt minden egyes mozzanatunkkal, ami a kurzuson történik, együtt élünk a diákokkal. Tehát annyi, hogyha a földön látok egy papírdarabot, felveszem és beleteszem a kukába. Ezzel is már próbáljuk a diákokat tényleg nevelni, és a hozzáállásukat a legmegfelelőbb irányba terelni, hogy értékes emberekké tudjanak válni*” (mentor 2). Aktívan részt vesznek a közösség formálásában is, ami kulcsfontosságú a fejlődéshez szükséges ideális légkör kialakítása szempontjából: „*A mentorok nagy munkát fektetnek abba, hogy jó példát mutassanak, az iskolai viselkedésben való elvárásokat és az itteni közösség példamutató magatartását. Tehát próbálunk valami olyan értékrendszert kialakítani, hogy a diákok lássák azt, hogy a rossz viselkedés rossz hatással van a szakmai kapcsolatokra, a tanárral való kapcsolatra, a problémáknak a megoldására. Tehát a mentornak az is feladata, hogy ezeket a magatartási, viselkedési problémákat próbálja meg kezelni és a legminimálisabbra csökkenteni*” (mentor 3).

A mentorok összetett feladatköréhez hozzátartozik a fiatalok zenei pályájához szükséges anyagi források keresése is, hiszen legtöbbjük anyagi szempontból is hátrányos helyzetben van: „*A mentorok próbálják figyelni az esetleges ösztöndíj-lehetőségeket, pályázatokat. Volt többször is rá alkalom, hogy a diákoknak a mentorok segítettek a pályázatkeresésben, forrásteremtésben, akár hangszervásárlás, akár tanulmányi díjak, útiköltség, étkezés, támogatáshoz való forrásteremtésben*” (mentor 1). Tehát láthatjuk, hogy a diákok egész életét átszövi a mentorukkal való kapcsolat, akik igyekeznek minden kihívásban a segítségükre lenni.

Az animátorok feladata szintén nagyon változatos és összetett. A személyiségformálásban ők is nagy szerepet vállalnak: „A gyerekekkel legtöbbet nekünk van kapcsolataunk, tehát mi tudunk meg nagyon sok mindent, problémákat, vagy esetleg a jobb dolgokat is mi kapjuk meg elsőnek, mert már bíznak bennünk a diákok annyira, mert minket látnak reggeltől estig” (animátor 2). Ebben házirend is segíti munkájukat, amelyhez a technikai háttérrel és a megfelelő koordinációt is ők biztosítják: „A házirend betartását is mi őszönözzük. Tehát van egy házirendünk, amiben például no alkohol, no szex, minden ilyen egyéb benne van. A szobarendet is koordináljuk, tehát minden este az éjszakai pontozásra a szobáknak a tisztaságát. És most bevezettünk a kurzuson egy szobarendet is, hogy nemcsak az számít, hogy tiszta a szoba, hanem hogy minden diák időben bent van-e a szobában” (vezető animátor).

A közismereti tanulmányokban való megfelelés fontos a program számára, hogy a diákok jobban megközelítsék „saját képességeik optimumát.”¹⁴ Ennek segítése év közben a mentorok feladata, ahogy korábban láttuk, a kurzusok alkalmával viszont az animátorok támogatják és ellenőrzik a diákok iskolai feladatait: „Ősszel és tavasszal ők három hetet kimaradnak az iskolából, és valamivel nekünk fenn kell tartanunk, hogy ne maradjanak le. Ez régebben úgy is volt, hogy az animátorok tanultak is a gyerekekkel. Ez most is előfordul, ha a gyerekeknek előre meg van adva, hogy miből kell felkészülniük, akkor beülünk együtt és megcsináljuk a házi feladatot, segítünk, hogy ne maradjanak le, hogy ne legyen nagy kiesés” (animátor 1).

Mivel nagyon intenzív munka folyik a kurzusok alatt, fontos a lazítás, így az építő, mégis pihentető szabadidő eltöltésének megszervezése is az animátorok feladata: „Estére már egy picit lazító, könnyebb programokat szoktunk szervezni. A hétvégék pedig azok, amikor nagyobb szabású, akár kinti programokban is gondolkodunk, vagy itt bent, akár egy egész napos nagy programban. Páratlan napokon hétfőn szerda, péntek, kis koncert van, és akkor ezt is mi készítjük elő és koordináljuk” (animátor 1).

A közösségépítés, készségfejlesztés és szemléletformálás is lényeges eleme a programnak, ezért összehangolt munkára és folyamattervezésre van szükség¹⁵: „Mi egymás között éppen meg szoktuk beszélni, egy hétre letervezjük, hogy milyen programokat szeretnénk megtartani, és mi úgy tartjuk meg az alkalmakat, hogy direkt nézzük, hogy éppen milyen készségeket kell javítani, esetleg kommunikációs készségeket, vagy bármilyen fejlesztő, tehát mi direkt így építjük fel az egy hetünket, hogy melyik nap milyen témában és milyen foglalkozásokat tartunk nekik” (vezető animátor). Nagyon színes, változatos programokról esett

¹⁴ Bárdos 2012, 12.

¹⁵ Wagner 2017

szó, mint kommunikációs, szituációs játékok, színpadi jelenlétes program, tematikus hetek (húsvét, halloween, roma nap), túrák, vitaest, kvízek, ügyességi feladatok, fürdőzés a Balatonban, hajókázás stb.

Célok, értékek

A képzés fő céljának meghatározásakor egyértelműen kiemelkedett a zenei pálya támogatása, segítése. Cselekvésre és kitartó munkára akarják inspirálni őket, az előttük lévő útra fókuszálva¹⁶: „A legfőbb célja az az, hogy hátrányos helyzetű roma gyerekeknek nyújtson olyan segítséget, ami tudja segíteni az ő életüket zenei téren. Ez egy lehetőségadás, útmutatás. Sokszor azok a gyerekek, akik a legtehetségesebbek, nem is látják ezt, hogy milyen lehetőségük van. Mert nem olyan körülmények között nőttek föl” (mentor 1). A fiatalok társadalmi tőkéjének¹⁷ növelését is nélkülözhetetlennek tartják a sikeres zenei pálya megalapozásához: „Fontos, hogy egy nagyon erős közösség alakuljon, ami a későbbiekben akár a pályájának a központi részévé váljon. Tehát gondolok itt a hivatásos vagy rendszeres zenélésből megjelenő hivatásos formációkra. Tényleg nagyon erős ez a közösség és ez egy nagyon fontos érték” (zenepedagógiai koordinátor).

A Központ nagyon erős értékrendet közvetít. Kiemelkedő jelentőséget élvez az értékek közt az elfogadás: „Semmilyen körülmények között nincs megkülönböztetés. Tehát nincs az, hogy most te jobb vagy, nincs az, hogy te rosszabb vagy, ezért te meg vagy különböztetve. Vagy nincs az, hogy te most roma vagy, vagy nincs az, hogy te nem vagy roma, hanem mindenki egy. Mindenki úgy van kezelve, ahogy kell, a közösség nagyon jó” (zenetanár 2).

Nagyon fontos feladatnak vallják a személyiségfejlesztést, hiszen ez mind a darabok megformálása, mind a közös munka, az emberi kapcsolatok kialakítása szempontjából kiemelt jelentőségű: „Ha emberileg nem fejlődsz, akkor maradsz egy bizonyos szinten zeneileg is. Az, hogy hogy működsz egy csoportban úgy érve, hogy egy zenekarba, hogy mit jelent az, hogy egy próbához menni, fölkészülve lenni, egymással hogy beszélünk. Egy nagyon erős közösségi értékrendszer is kialakul az itteni diákok, stábtagek, zenetanárok, munkatársak között, és ezt azért próbáljuk átadni a diákoknak, hogy a mi közösségünk az egy nagyon jó együttműködésre ad lehetőséget a későbbiekben” (zenetanár 1).

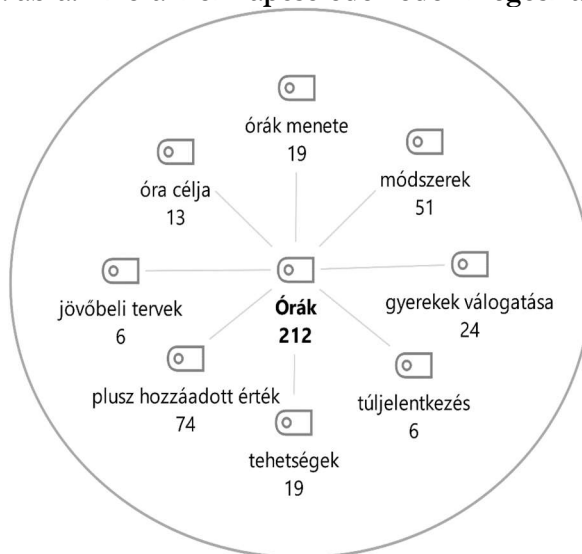
¹⁶ Wagner 2017

¹⁷ Coleman 1990

Az órák

Az órákra vonatkozó kódok a 2. ábrán láthatók. Az „órák” főkódhoz 8 alkód kapcsolódik, összesen 212 kóddal. Kiemelkedően gyakran jelent meg a „*plusz hozzáadott érték*” (74) és a „*módszerek*” (51) alkód. Ez érthető, hiszen ezek lényegi szerepet játszanak a fiatalok motiválásában, megtartásában, sikerre segítésében. A „*gyermek kiválogatása*” (24), a „*tehetségek*” (19), az „*órák menete*” (19) és az „*óra célja*” (13) szintén többször említett téma, mivel a fiatalok zenei pálya felé orientálásában ezek lényeges kérdések. A „*jövőbeli tervek*” (6) és a „*túljelentkezés*” (6) témája kevesebbszer jelent meg az interjúk során, ugyanis inkább vezetőségi feladatnak tekinthetők.

2. ábra: Az órákhoz kapcsolódó kódok megoszlása



Forrás: MAXQDA Analytics Pro 2024, MaxMaps; saját szerkesztés

A gyermekek kiválogatása a művészeti vezető, a zenepedagógiai koordinátor és a mentorok közös munkája révén valósul meg: „*Javarást a hátrányos helyzetű fiatalokat támogatná a központ. A tehetség az elsődleges, ennek kiszűréséhez Ferencnek nagyon jó érzéke van. A felvételi meghallgatás keretein belül, tehát a felvételi eljárás részeként van egy mentori interjú is, amiből azért egy-két dolgot megkérdezzünk a családi körülmények közül, az elkötelezettségről, mennyire gondolja komolyan a zenei tanulmányokat. Ami fontos, hogy zeneileg motivált legyen, szorgalmasan dolgozzon a kurzusok alatt*” (mentor 2).

Ez meghatározza azt is, hogy a fiatal a következő évben visszahívják-e, kap-e újabb lehetőséget a tanulmányai folytatására. Akár 4–5 évet is eltöltenek a Központ keretei között a fiatalok. A döntés folyamata így zajlik: „*Amit a következő évre nézünk,*

hogyan szerepelnek a diákok, milyen terveik vannak, milyen szintre jutottak el. Mi mentorok a tanév végén adunk egy javaslatot, hogy saját diákjaink közül kit hogyan javasolunk. Itt benne van egyébként a mentorral való együttműködés, az iskolai aktivitás, a zenei fejlődés, a szorgalom, a magatartás is” (mentor 3).

Az óra céljánál nagyon fontosnak tartják, hogy a diákok elméleti tudását hasonló szintre hozzák. Ez ahhoz is elengedhetetlen, hogy zeneművészeti szakgimnáziumba vagy a zenei felsőoktatásba felvételt nyerjenek. Emellett olyan formációk kialakítására törekednek, amelyben tartósan együtt tudnak dolgozni a fiatalok és közös fellépéseket tudnak vállalni: *„Kulcsfontosságú ebben a kurzusban úgy összeállítani olyan egységeket, diákokkal a formációkat olyan fejlődéssel elérni, amit ebben az egy évben még kamatoztatni tudnak” (zenepedagógiai koordinátor).*

Az órák megtervezésénél figyelembe veszik a diákok képességeit és terveit is: *„Az órák az alapján vannak felépítve, és természetesen az elvárások is, hogy mik a tervei. Tényleg itt a fejlődés, ami nagyon fontos, meg hogy legyen meg az irány, a színpadon, ami ezen megmutatkozik, hogy mit is tud a diák, mit tett össze, mi is az a zenei egyéniség, amivel rendelkezik” (zenetanár 1).*

A motiválás során a tanárok szem előtt tartják a tanulók egyéni kívánságait¹⁸, ha van kedvenc darabjuk, amit szeretnének eljátszani és a szintjüknek megfelelő, akkor erre is kapnak lehetőséget: *„A tanár is hozza be az ő kéréseit, a diák is hozza be, és akkor ezek találkoznak egymással, és utána nála ez egyesül” (zenetanár 2).*

Nagy a szórás a fiatalok zenei teljesítményében, ehhez pedig igazodnak az órák során. Mindenkinek két főtárgy órája van a hangszeres tanárával, ezek egyéni órák.¹⁹ Egyéni fejlesztési terv szerint haladnak, ahogy korábban említettem. Tehát mindenkivel a saját tudásának megfelelően dolgoznak: *„Vannak, akik behoznak egy darabot, és az alapján halad a főtárgy óra, a kamara óra, szakmailag fontos a felvételi anyag. Követni kell, amit a konzíban tanulnak, tehát az ő saját hozott anyagával is foglalkozunk, elősegítjük” (zenepedagógiai koordinátor).* A módszerek kiválasztása során a tanárok figyelembe veszik, hogy *„különböző szinten vannak a fiatalok, valaki egyetemre jár és itt tanul közben, valaki konzíba jut, és valaki még alig kapott zenei oktatást. Aki konzíba jár, már alapvetően tudja, hogy milyen energia, milyen motiváció, milyen hozzáállás kell. De mindekit próbálunk a saját szintjén, de terbelni” (zenepedagógiai koordinátor).*

¹⁸ Kiss et al. 2022

¹⁹ Bárdos 2012

Hetente kétszer csoportos órák vannak, amelyeken differenciáltan tanítanak, hogy a fiatalok minél jobban fejlődhessenek. Kisebb csoportokba sorolják őket a tudásuknak megfelelően. A csoportok átjárhatók.

A közismereti órákon is alkalmazkodnak a tanulók igényeihez. A kamara vagy zenekari órák során különféle formációk alakulnak, részben a diákok, részben a tanárok kezdeményezésére. Ezek külön alkalmakkor, beosztás szerint összehangolva tudnak együtt gyakorolni.

Bár a klasszikus zene mellett a jazz is megjelenik a fő profilban, hangsúlyozzák a klasszikus zenei alapismeretek fontosságát: *„Fontosnak tartom, hogy legyen klasszikus zenei előképzettség. Nemcsak a hangszer tudás miatt, hanem hogy meglegyen az az elméleti tudás, ami elengedhetetlen a jazzhez. Persze ez abszolút az érzelmekre meg az intuíciónkra alapuló zene, merthogy improvizatív. Tehát, hogy mi tulajdonképpen azt játsszunk, ami nincs leírva a kottában, de ahhoz, hogy ez menjen, ahhoz nagyon fontos az elméleti rész is a zenének”* (zenetanár 2).

Van lehetőség tehát a különböző stílusok megismerésére: *„itt egymást hallják a kis koncerten, hogy volt egy klasszikus, aztán jött egy jazz darab, és ugye akaratlanul hallják ezt, és ez fertőzi az embert. Szerintem kevés ilyen oktatási hely van, ami ennyire koncentrált, abban az értelemben, hogy mindent vegyíteni akar”* (mentor 2).

A Központ célja, hogy a fellépésekkel járó tapasztalatok megszerzését biztosítsa. Erre van lehetőség a korábban említett kis koncerteken heti három alkalommal, illetve a felkéréseken és a zárókoncerten is lehetőséget kapnak a fiatalok a tudásuk bemutatására²⁰: *„A Központ megadja a lehetőséget a gyerekeknek, nemcsak a záró koncertekkel, hogy fejlődhessenek ebben is, és hogy színpadon álljanak. Nagyon sok felkérés van különböző helyekről, belföldről, külföldről is, ahol bizony amellett, hogy mondjuk Snétberger Ferencel állhatnak egy színpadon, az már egy külön megtiszteltetés, de azért olyan helyszíneken játszanak, ahol érett és nagy rutinú művészek tennék össze a két kezüket, hogy játszanak. Ezt nem lehet máshogy tanulni, csak úgy, hogy ott van rendszeresen a színpadon. És megszűnik ez a fajta rossz stressz, és átalakul abszolút pozitív stresszé”* (zenetanár 3). Kiemelkedő koncertezési lehetőségeket is tudnak biztosítani: *„volt már fellépésünk a spanyol királynő előtt, volt már fellépésünk Washingtonban, Olaszországban, tényleg Mexikóban, tehát a világ minden táján, Európában is több helyen. Ferencet hívják ezekre a fellépésekre, és Ferenc viszi magával a diákjainkat, akiknek már kialakult egy olyan formáció, vagy olyan tehetséges diákok, akik tényleg megállják a helyüket nemzetközi színpadon is, és valóban nagyon jók a visszajelzések”* (mentor 3). Emellett különböző zenekarok próbáira is beülhetnek

²⁰ Snétberger Zenei Tehetség Központ 2020

(pl. Fesztivál Zenekar). „Ezek olyan lehetőségek, amik olyan pluszt adnak, hogy örök életre megmarad” (zenepedagógiai koordinátor).

A Központ törekszik arra, hogy minél több kibontakozási lehetőséget biztosítson a diákjai számára. Ezért létrehozta „egy Masterplast nevezetű programot, ami az alapítvány programja, és ez arra szolgál, hogy a legtehetségesebb diákok, akik már tényleg magasabb színvonalon vannak és már profi zenészek, nekik minél több lehetőséget biztosítsunk. Például stúdiófelvételeket készítsünk, akár egy fellépési programot összeállítsunk velük” (mentor 2).

A Snétberger Zenei Tehetség Központban az órák a szakgimnáziumi szintnek felelnek meg. A fiatalabbak azért dolgoznak, hogy sikeres felvételt tehessenek, az idősebbek pedig minél magasabb szintre szeretnének eljutni, ők megcélozzák a zenei felsőoktatást: „Igazából a fő célunk az a felsőoktatási intézményben zenei végzettséget szerezni. Nincs ez így annyira nagyon erősen vagy élesen kimondva, mert ugye pont ezért, mert nagyon-nagyon sokszínűek a diákjaink, teljesen más színről érkeznek. Van, aki 17 évesen kezd, de két év alatt tud annyit fejlődni, hogy olyan tehetséges, hogy akár az egyetemre is felvételt nyerjen, vagy a legjobb konzervatóriumokba felvételt nyerjenek a diákjaink. Külföldi egyetemeken pedig megpróbálunk kapcsolatot építeni és megtalálni a legjobb egyetemeket. A különböző tan-szakok, különböző hangszeres diákok különböző egyetemekre. A vonósok, fúvósok azok bécsi intézményekben, tehát osztrák, német, berlini intézményekben próbálnak felvételt nyerni, a jazz zenészek Angliában, amerikai egyetemeken próbálnak felvételt nyerni, klasszikus ének Olaszország” (zenepedagógiai koordinátor).

Többek már felvételt is nyertek valamelyik hazai vagy külföldi intézménybe: „Nagyon sok zeneakadémiai diákunk van, ott azért megkapja már felnőttként, fiatal felnőttként megkap minden támogatást ahhoz, hogy zenei végzettséget szerezzen, és nagyon jó zenész legyen” (zenetanár 2). „Van több diákunk, aki külföldön nyert felvételt zenei intézménybe: Olaszországban, Londonban, Bécsben, Hágában” (zenepedagógiai koordinátor). Már fiatal korban adódik lehetőség a kiemelten tehetségesek számára, hogy elkezdjék zeneakadémiai tanulmányaikat. „Volt a Zeneakadémia kiemelt tehetségek programjába egy középiskolai program. 14 éves korig lehet jelentkezni, és már a Zeneakadémián tanulhat a középiskola alatt is, ilyen diákunk is volt. Tehát azért tudjuk, ismerjük a legmegbízhatóbb és a legjobb utakat a legtehetségesebb diákjaink számára” (mentor 3). Már arra is van példa, hogy volt snétbergeres diák bekerült a zenetanárok közé: „Arra is van példa, hogy állandó tanárként már nálunk tanít, aki korábban diákunk volt, és az egyetemen előadóművész, vagy Master diplomát szerzett a saját hangszerére. Ilyen a jazz zongoratanárunk, először hat évig diákként, aztán felvételt nyert az egyetemen zenei segédként, és most állandó munkatársként, jazz zongoratanárként dolgozik nálunk” (mentor 1).

A plusz hozzáadott értékek közt több interjúalany kiemelte a közösség erősségét és fontosságát, ami egyébként elvárásként fogalmazódott meg a tehetséggondozó programok kapcsán²¹: „*Alapvetően, akik lent vagyunk, az kortól függetlenül, illetve egy nagyon fontos kérdés, fajtól függetlenül is. Tehát, hogy rassztól függetlenül is olyanok vagyunk, mint egy család*” (zenetanár 1). Ezt az összetartozást a fiatalok is megérik: „*A gyerekek szeretnek ott lenni, mert a közösség nagyon jó. Tehát, hogy oda mi úgy megyünk oda, én a mai napig úgy megyek oda, mint hogyba hazamennék*” (zenetanár 2). A Központban törekednek arra, hogy közvetlen, bizalmi kapcsolat alakuljon ki mind a diákokkal, mind a tanárokkal²²: „*Amikor óra van, akkor én vagyok a tanár, és ő a diák. Megvan ez a kölcsönös tisztelet. Akkor is, amikor kint ülünk mondjuk a teraszon, és beszélgetünk egy pohár víz mellett, de hogy abszolút közvetlen viszonyban vagyunk a diákokkal, illetve a kollégákkal is*” (zenetanár 3).

Az összetartó közösség alkalmat ad a kapcsolati tőke növelésére és olyan barátságok kialakítására, amely meghatározhatja a fiatalok zenei életútját²³: „*Ami még nagyon fontos, egy közösség, a közösségi értékek. Tehát itt van egy olyan kialakult közösség, ami szerintem nagyon egyedülálló. Én nem igazán ismerek még egy olyan közösséget, ami ennyire úgymond összetartó és nagyon-nagyon szoros barátságok, szakmai együttműködések, gondolok itt zenekari formációk kialakulására, akik akár az egész pályájukat arra építik fel, amit itt, ebben a közösségben szereztek. Tehát szereztek nagyon jó kapcsolatokat, és akkor évek óta együtt játszanak, és sikeresek és tudnak fellépni úgy, hogy itt ismerkedtek meg*” (zenepedagógiai koordinátor). A jó közösséghez hozzátartoznak a tartalmas, építő beszélgetések, ezek erősen formálják a fiatalok személyiségét, nyitottá, öntudatosabbá teszik őket: „*Egy támogató közegben, befogadó közegben vesznek részt, ahol mindent meg lehet osztani, mindent meg lehet beszélni, és egy nagyon szoros, bensőséges kapcsolat alakul ki a közösség többi tagjával, és meg is nyílnak ezek a diákok általában, megnövekszik az önbizalmuk, motiváltabbak lesznek, és szemmel látható a fejlődésük*” (vezető animátor).

Nagyon értékes az a folyamat, ahogyan végigkísérik a mentorok a fiatalok életének minden szegmensét: „*Nagyon fontos kulcsmomentum, hogy minden szükséges információt megkapnak ahhoz, sőt személyes támogatást is, akár a zenei szakmai részről, akár a mentori szakmai részről, de akár egy támogató személyként, aki nagyon személyes viszonyt alakít ki a diákkal*” (mentor 1). A lelki, mentális területen is példát, megerősítést kapnak²⁴: „*Minden támogatást, információt megkapnak ahhoz, hogy a bennük lévő tehetség az tényleg egy*

²¹ Balogh 2012

²² Putnam 1993

²³ Kárpáti 2019

²⁴ Bárdos 2012

sikeres pályához vezesse őket, megtanulják, hogy hogyan lehet alázattal zenélni, mi a menete a zenei hivatás elérésének” (zenepedagógiai koordinátor).

Kihívásokat, versenyeket is hirdet a Központ a diákoknak. Jutalom jár például a legtisztább szobáért, a legszorgalmasabb diáknak vagy a legjobb klasszikus, illetve a legjobb jazz zenésznek.

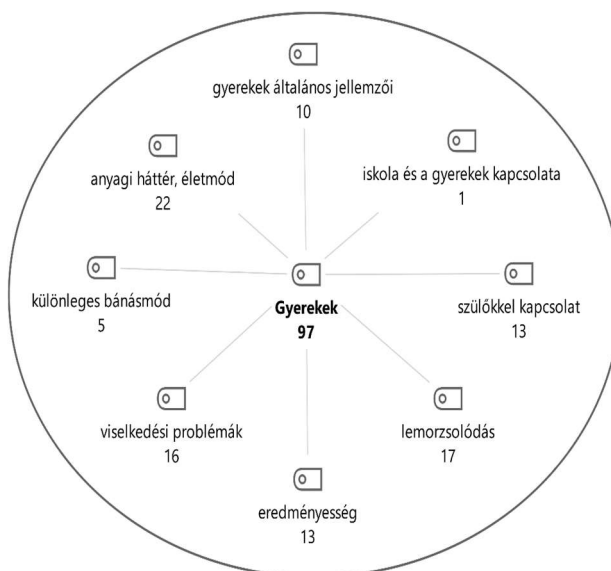
Számos program színesíti a Központban tanuló diákok életét (például kommunikációs készségek fejlesztése, színpadi viselkedés, egészséges élet, egészséges táplálkozás, roma lét, roma kultúra témában, de szerveznek kvízeket a tananyaghoz kapcsolódóan, vitaesteket, tematikus heteket is). Ezek nemcsak a szórakozásukat biztosítják, hanem a fejlődésüket is szolgálják: segítik a mindennapi életben való boldogulásukat, az iskolai eredményességüket és a személyiségfejlődésüket.

A gyermekek

A 3. ábrán a „*gyermekek*”-hez kapcsolódó kódok megoszlása látható. A „*gyermekek*” főkódhoz 97 kód rajzolódott ki. A legtöbb az „*anyagi háttér és életmód*”-hoz (22), a „*lemorzsolódás*”-hoz (17), a „*viselkedési problémák*”-hoz (16) kapcsolódik. Ezek szoros kapcsolatban állnak egymással, hiszen az „*anyagi háttér és életmód*” meghatározza a gyermekek értékrendjét, tapasztalatait. Gyakran megfigyelhetők náluk viselkedési problémák és sokakat érint a lemorzsolódás, mivel nem voltak előttük követhető pozitív példák.²⁵ A „*szülőkkel való kapcsolat*” (13), az „*eredményesség*” (13) és a „*gyermekek általános jellemzői*” (10) szintén fontos témák. Ugyanis a szülők támogatása nélkül nagyon nehéz a fiataloknak felépíteni a zenei pályájukat. Az eredményesség nemcsak a zenei területen, de a közismereti órákon is fontos, hiszen meg kell felelni az iskolai – tantervi – követelményeknek is. A gyermekek minél alaposabb megismerése nélkülözhetetlen a közös munkához, így többször szóba kerültek általános jellemzőik. A „*különleges bánásmód*” (5), valamint az „*iskola és gyermekek kapcsolata*” is megjelent, bár ezek kisebb hangsúlyt kaptak.

²⁵ Gyarmathy – Fűzi 2016

3. ábra: A gyerekekhez kapcsolódó kódok



Forrás: MAXQDA Analytics Pro 2024, MaxMaps; saját szerkesztés

Az anyagi háttér és életmód szempontjából vegyes a helyzet. A diákok nagyobb része hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű. Előfordul a mélyszegénység. Vannak, akik rettenetes lakhatási körülmények közt élnek, víz, villany nélkül, négyen-hatan egy szobában, elszigetelt kis falvakban és szegregátumban. Emellett családi problémákkal is találkozunk: „Vannak olyanok is, akik nem anyagi szempontból hátrányos helyzetűek, hanem valami más okból: elvált szülők, nevelőszülők kapcsolatok, örökbefogadott, nem teljes családszerkezet, tehát ilyenek is vannak” (mentor 1). A rossz körülmények gyakran önbizalomhiányhoz, helytelen önértékeléshez vezetnek²⁶: „Sokszor azért, mert ilyen körülmények közt nőttek fel, ők azt hiszik, hogy ez miatt nem olyan jók, mint valaki, aki jobb körülmények közt nőtt föl” (mentor 3).

A mentori munka fontos eleme a szülővel való kapcsolattartás. Ez egész éven át tartó, komoly közös munkát jelent a mentorok számára: „Az iskolai közoktatásban lévő szülővel való kapcsolattartáshoz képest sokkal-sokkal személyesebb és szorosabb. Hetente, kéthetente beszélünk a szülővel. Tehát a szülővel van egyeztetve a zenei pálya, a tanulmányi pálya. Családlátogatásra minden kurzus között megyünk. A családlátogatáson fő téma a diáknak a pályaorientációs segítségnyújtás. Zenei téren mennyire szeretné ezt a szülő, mennyire gondolja jó lehetőségnek” (mentor 3).

²⁶ Turmezeyné 2019

Van lemorzsolódás a tanulók között, de kis mértékű. A kimaradásnak különböző okai vannak: „*Van az a véglet, amikor azért morzsolódik le, mert ottthon be kell segíteni és el kell mennie dolgozni. Van az a véglet, amikor például most egy diák azért nem tudott eljönni, mert a Szimfónia Programban kapott egy lehetőséget, hogy tanárként oktasson kisebb gyerekeket*” (mentor 1). Emellett lemorzsolódnak azok a tanulók is, akik nem tudnak alkalmazkodni a rendkívül intenzív képzés elvárásaihoz, és nem képesek fejlődni.

Vannak különleges bánásmódot igénylő tanulók a Snétberger Zenei Tehetség Központban, például Asperger-szindrómások, BTMN kategóriás diákok. „*Próbálunk ezekhez a diákokhoz alkalmazkodva, számukra a legjobb szakmai segítségnyújtást, támogatást adni, az egyéni fejlesztési terv alapján*” (mentor 3).

A diákok iskolai eredményessége változó: „*vannak gyengébb képességű tanulók, vagy gyengébb eredményű tanulók, inkább így mondanám, mert a képesség valószínűleg megvan hozzá, csak ez a zenei pálya ez egy nagyon kemény terhelést ad a diákoknak. Igazából ők olyan, mintha két iskolát végeznének. Vannak viszont nagyon meglepő eredmények is. Tehát vannak olyan diákok, akik kitűnő tanulók*” (vezető animátor).

A Központ mind a kurzusok alatt, mind a közöttük lévő időszakokban próbálja a fiatalok tanulmányi eredményességét segíteni: „*Támogatást nyújtunk a zenei vagy a közismereti felzárkóztatásba, megpróbálunk nekik minden segítséget megadni ahhoz, hogy a jegyeiket kijavítsák. Ez is a mentori munka része. Egyébként szokott olyan lenni, hogy a mentoraink szakos tanárok, tehát egyéb tantárgyakból tudnak önállóan is segíteni, de próbálunk úgy is segíteni, hogy szerzünk neki egy korrepetáló tanárt, egy szaktanárt, akivel a közismereti tárgyakból ki tudja javítani ezeket a rossz jegyeket*” (mentor 1).

A snétbergeres diákoknál is tapasztalhatók magatartási problémák: „*Vannak olyan diákok, akikkel az iskolában folyamatos probléma van, szaktanári figyelmeztetések, igazgatói figyelmeztetések, különböző iskolai szabályok megszegése miatt. A családi háttér, a nehéz családi körülmények azért úgy mond tudják eredményezni a rossz viselkedést*” (zenetanár 2). Ilyen esetben a mentor lép közbe: „*Itt azért előfordulnak magatartási problémák, de a mentorok olyan személyes kapcsolatot alakítanak ki a diákokkal, hogy megpróbálnak ezen változtatni*” (animátor 2). A mentor feladata a példamutatás: „*Folyamatosan nagy munkát fektetnek abba a mentorok, hogy jó példát mutassanak. Tehát próbálunk valami olyan értékrendszert kialakítani, hogy a diákok azt kövessék*” (mentor 2). A rendszeretetre is motiválják a diákokat: „*Van szobarend versenyünk, tehát a legjobb szobák a kurzuson jutalmazva vannak mindenféle komoly jutalmakkal itt a kurzus alatt*” (vezető animátor).

Sokat változik a diákok személyisége a kurzusok folyamán: „*Elvolt, kis visszabúzódo, nem nyitott semmire, aztán két éve berobbant, sokat fejlődött, és ő is megnyílt, jobban beszélget,*

most már ő van a középpontban, most már mindenkivel beszélget” (mentor 1). A kurzusok során egyre érettebbé válnak a fiatalok és ez a gondolkodásmódjukon is érzékelhető: *„Volt egy olyan gyerek, aki nagyon bobókás volt, mindig viccelődött, semmi nem érdekelt. Már komolyan áll hozzá a dolgokhoz, eljön a programokra és tudja a 20 éveseket, a vele egykorúakat ösztönözni arra, hogy járjon a programra. Nagyon sok témában komolyan veszi most már a dolgokat. Igen, rajta látszik is, hogy nagyon nagy személyiségfejlődésen ment keresztül*” (animátor 1). A siker megélése és kezelése viszont nem könnyű feladat, ezért ezzel is foglalkoznak a kurzusok során: *„Előfordul, hogy ha sikeres a zenében, akkor elszáll magától, de ezt is megbeszéljük vele*” (zenetanár 3).

Kialakul a diákok felelősségtudata²⁷, egyre inkább levetkőzik a gyermekkori kirívó viselkedésüket: *„Nyugodtabbak, felnőttebbek, csinálják a dolgukat, csinálják azt, amit el akarnak érni, tesznek ezért, hogy ezt elérhessék*” (zenetanár 3). Megváltozik a zenéléshez való hozzáállásuk: *„Szeretik a zenét nyilván, de nem azon a szinten, amit például, akik már régóta itt vannak, megtanulják hogyan lehet alázattal zenélni, mi a menete a zenei hivatásnak az eléréséhez*” (mentor 3). Szakmai területen is óriási fejlődés mutatkozik a fiatalok munkájában: *„A zenei szakmai rész az valami bihetetlen. Hát azt nem lehet elmondani, hogy 2–3 év alatt mi lesz itt a diákokból. Szóval ezt látni a régi diákokon, akik először kicsi gyerekként, fiatalekként, kevés ismerettel idejöttek, kicsit félve, kicsit zárkózottan, hogy nagyon-nagyon megnyílnak, nyitottá válnak, motiváltak lesznek és zeneileg rendkívül sokat fejlődnek, megtanulják, hogyan kell a tehetségüket kibontakoztatni, vagy sikeres pályát elérni*” (zenepedagógiai koordinátor).

Sokat fejlődik a szociális kompetenciájuk is²⁸, amiben nagy szerepet játszik a közös zenélés gyakorlata: *„A zenekari órák, ezek direkt erre is vannak. És Snétberger Ferenc fia tanítja a zenekarokat, és ez kifejezetten nemcsak az, hogy ki hogyan zenél, hanem a csapatban hogy zenélnek, hogy figyeljenek egymásra, legyenek türelmesek a másikkal, hogyha egy picit neki több idő kell az adott dallamnak a megtanulására. Tehát a csoportban való működés, ez a zenekarban is megvan*” (mentor 3).

A Snétberger Zenei Tehetség Központ eredményességének tehát több fokmérője és összetevője van. A legfőbb siker, ha zenei pályára tudnak lépni a fiatalok. Ennek különböző szintjei lehetségesek, hiszen a diákok is nagyon különböző háttérrel és képességekkel rendelkeznek: *„Már az is sikernek mondható, hogyha zenei pályán marad, és akár nem egyetemi végzettséggel, de meg tudja valósítani, ki tudja bontakoztatni a tehetségét,*

²⁷ Szitó – Katona 2007

²⁸ Knappek 2002

és valamilyen formában a zenéből valamilyen jövedelmet, vagy megélhetést biztosít magának” (mentor 2).

A sikernek sok összetevője van, a tehetség, a befektetett munka: *„Másképp pedig nyilván a gyerekek is azért elősegítik ezt, hogy folyamatosan hozni egy szintet, nem egyszerű. És teljesen mindegy, hogy most ohyanról beszélünk, aki tehetséges, vagy ohyanról, aki nem. Mert attól, mert valaki tehetséges, attól ugyanannyit kell gyakorolni, mint annak, aki nem tehetséges”* (mentor 3).

Kulcsfontosságú a sikerben, hogy a lehető legjobb, leghíresebb tanárok járnak le tanítani, és mindent próbálnak nekik megadni. Bár nem tűnik kiemelkedő tényezőnek, de a háttérben dolgozó szakmai stáb teszi lehetővé az olajozott működést, ami szintén elengedhetetlen része a sikeres munkának. Példaértékű az összetartás és jó a kommunikáció a kollégák között.

Összegzés

A Snétberger Zenei Tehetség Központról szóló esettanulmányban a tartalomelemzés módszerével kvantifikáltam, vizualizáltam és értelmeztem a mentorokkal, zene-tanárokkal és animátorokkal készült interjúkat. A kutatási kérdéseimre az alábbi válaszokat foglalmaztam meg.

A Snétberger Zenei Tehetség Központot jól strukturált, a szervezeti felépítés átgondolt. Az egyes munkakörök és a hozzá tartozó feladatok világosan elkülönülnek, mindez széleskörűen támogatja a tanulók fejlődését. A Központ legfőbb célja a hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók tehetséggondozása és zenei pályájuk elindítása. Közvetett célja a roma közösségek erkölcsi és anyagi felemelkedésének elősegítése és zenei hagyományaik megőrzése. A Központ fontosnak tartja, hogy olyan értékrendet alakítson ki a diákokban, amely elősegíti társadalmi beilleszkedésüket. Ennek megvalósulását támogatja a munkatársak jó példája a kommunikáció, az empátia és a befogadás terén. A társadalmi és etnikai különbségek elfogadása fontos része a szocializációjuknak. A csoportos zenélés által olyan tulajdonságaik fejlődnek, mint az egymásra figyelés, a csoportérdek előtérbe helyezése, az együttérzés, az elfogadás, a közös célokért való küzdelem, egymás munkájának értékelése. Mindezek egy erős közösség, egy értékes kapcsolati háló létrejöttét segítik elő. Megérik és megértik a közösség erejét és értékelik a kortársaikkal és tanáraikkal kialakult minőségi kapcsolatokat, amelyek kulcsfontosságúak a zenei pályájuk formálódása szempontjából is.

A képzés részét képezi a zenei életpálya kihívásainak tudatosítása és ezek kezelése. Az egyéni fejlesztési terv segítségével mindenkit a saját szintjén terhelnek és fejlesztenek mind a hangszeres zenei, mind az elméleti tárgyakban. Minden műfaj esetében megkövetelik a klasszikus zenei alapismereteket. Az órákon alkalmazkodnak a tanulók képességeihez. Igyekeznek megteremteni azt a miliőt, amelyben képesek kinyílni, önmagukat adni és a legjobb képességük szerint dolgozni. Ehhez hozzátartoznak a személyiségformáló beszélgetések, de a gamifikáció, a diákok által vágyott darabok megtanulása is. Nagy hangsúlyt fektetnek a zenei életpályához szükséges különféle készségek kialakítására és fejlesztésére. Fontos a fellépések tapasztalata, ezért minél több koncert vállalására biztatják a diákokat, hiszen így alakulhat ki a szükséges színpadi biztonság és az előadás során előforduló stressz kezelésének képessége. Kiemelt figyelmet helyeznek a különböző zenei formációk kialakítására, hogy a zenekari játékhoz szükséges képességeket erősítsék. A koncertek egyben kiemelkedő szakmai és közösségi élményeket és sikereket jelentenek a fiatalok számára. Fontos része a programnak, hogy a mentorok egész évben figyelemmel kísérik és segítik a diákok életének minden területét és megadják a fejlődés lehetőségét zenei és nem zenei vonalon egyaránt.

A plusz hozzáadott értékek között megjelennek a zenéhez és az egyéb területekhez kapcsolódók is. A kivételes koncertlehetőségek különleges helyszínen, válogatott közönség előtt vagy híres fellépő partnerekkel extra élményeket és motivációt jelentenek a fiatalok számára. A hivatalos zenekarok próbáin való részvétel szintén egyedülálló tapasztalatokat nyújt. A szemléletformáló beszélgetések jelentősen hozzájárulnak a diákok személyiségének fejlődéséhez, ami társadalmi háttérük okán elengedhetetlen. Számos kihívással és versennyel motiválják a fiatalokat, ami által kialakulhat bennük egy egészséges versenyszellem. Fejlesztő és szórakoztató programok sokaságával töltik ki a gyermekek szabadidejét, amelyek új élmények sorát és értékes időtöltést jelentenek számukra. Nagy hangsúlyt fektetnek a szoros és erős kapcsolatokkal rendelkező közösség kialakítására, a bizalmi kapcsolatok kiépítésére tanárokkal és kortársakkal egyaránt. Az állandó mentori támogatás is nagy segítséget jelent minden tanuló számára.

A tanulók társadalmi környezete jellemzően nem tudja biztosítani a zenei pályához szükséges feltételeket. Sok esetben sem a lakókörnyezet, sem a család életmódja nem segíti a gyermekek egészséges szellemi, testi, lelki, erkölcsi fejlődését. Ezért ezeknek a hátrányos helyzetű gyermekeknek komoly támogatásra van szükségük mind emberi, mind anyagi szempontból, hogy képesek legyenek megvalósítani vágyott álmukat, hogy profi zenészekké válhassanak. A Központ mindazonáltal

igyekeznek a szülőket is megnyerni, mivel támogatásuk nélkül nagy a lemorzsolódás veszélye.

A képzés hatására jelentősen csökkentek a viselkedési problémák a fiatalok körében, kevesebb lett például a csúnya beszéd. Egyre érettebben viselkedtek nemcsak a zeneórák alkalmával, hanem a mindennapi életükben és a társas kapcsolataikban egyaránt. Fejlődött a diákok személyisége, egyre jobban értékelték mások munkáját és figyeltek a környezetükre, a korábbinál nyitottabbak lettek. Mindez folyamatos, következetes munka eredményeként valósult meg. Nagy hatással volt a tanulókra a tanáraik, mentoruk példamutatása is. Jelentős fejlődést mutatnak a szociális kompetenciák terén is. Az összetartás, a társak támogatása, az alkalmazkodás, a figyelemesség, a türelem, a tisztelet mind eleme annak az értékrendnek, amelyet a Snétberger Zenei Tehetség Központ munkatársai közvetítenek feléjük. A társadalmi elvárások elsajátítása nélkülözhetetlen nemcsak a beilleszkedéshez, hanem a zenei életpálya alakításához is. A közös munka révén jelentősen megváltozik a fiatalok hozzáállása és motivációja. Egyértelműen nő a felelősség- és feladattudatuk, a kitartásuk, a zene iránti alázatuk, a céltudatosságuk, a zenei pályához kapcsolódó információk megszerzésének igénye, ami nagyban segíti zenei fejlődésüket.

A Snétberger Zenei Tehetség Központ sikereinek feltérképezésekor két dimenzió rajzolódott ki. A válaszok egyik csoportja a sikerek háttérében meghúzódó komponensekre, míg másik csoportjuk az eredményekre fókuszált. Úgy vélik, hogy a gyermekek, a zenetanárok és a szakmai stáb együttműködése nélkülözhetetlen a jól működő rendszerhez. A magas felvételi követelmények és ennek következtében az alacsony lemorzsolódás, az egészséges versenyszellem, a diákok hozzáállása és kitartó munkája elengedhetetlen a sikerhez vezető úton. A Snétberger Zenei Tehetség Központ nagyon igényes nemcsak a tehetségek, hanem a zenetanárok kiválasztásában is. Az alapító Snétberger Ferenc mellett olyan hazai és nemzetközi szinten is elismert művészek tanítanak itt, akik valódi példaképként szolgálnak a fiatalok számára. Bár a háttérben végzik munkájukat, mégis alapvetően fontos a szakmai stáb tevékenysége is.

A Központ munkájának eredménye egyrészt lemérhető a megvalósuló zenei programokon, a saját rendezésű koncertek, valamint a hazai és külföldi meghívások számán és minőségén. Másrészt említhetjük a diákok tanulmányi sikereit, hazai és

külföldi egyetemi felvételi vizsgákat. Mivel a Snétberger Zenei Tehetség Központban a fókuszban a fiatalok zenei pályára segítése áll²⁹, így természetes, hogy ez a célok közt kiemelt helyre került.

A sikerek eléréséhez elengedhetetlen a megfelelő tanulási háttér. A rendezett, tiszta környezetre nagy hangsúlyt fektetnek a Központ munkatársai. Emellett a kapcsolati háló, a támogató társak jelenléte is meghatározó a harmonikus, építő háttér megvalósításában.

Irodalom

Abol a zene felemel. <https://www.parlando.hu/2019/2019-2/Snetberger.htm> (Letöltés ideje: 2025. 04. 09.)

BALOGH László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Budapest

BÁRDOS Jenő (2012): A zene felemel... és megtart. A Snétberger Zenei Tehetség Központ mint pedagógiai kihívás és iskolakísérlet. *Társadalmi Együttélés*, 1. évf. 3. sz.

COLEMAN, James Samuel (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge

DENZIN, Norman K. – LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) (1996): *Handbook of qualitative research*. Sage, London

GOLNHOFER Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

GYARMATHY Éva – FÜZI Beatrix (2016): *Felzárkóztatás és tehetséggondozás*. Typotop Kft, Budapest

HALLAM, Susan (2010): The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28. évf. 3. sz. 269–289.

KÁRPÁTI Andrea (2019): A vizuális nyelv szerepe a korai iskolaelhagyás megelőzésében In KÁRPÁTI Andrea (szerk.): *Vizuális kommunikáció az oktatásban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 9-55.

²⁹ Szűcs, 2024

KISS Julianna – KERÉKES Rita – BARTALIS Izabella (2022): Motiváció megtartása az online térben. In VÁRADI Judit (szerk.): *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a bangverseny-látogatásban*. MMA MMKI, Budapest, 71-86.

KNAPPEK, Rainer (2002): Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére. Hans Günther Bastian berlini felmérése az emelt óraszámú aktív zenélés hatásairól. In SZÉKELY Mária (szerk.): *Hang és lélek*. Argumentum Kiadó, Budapest, 95-108.

PUTNAM, D. Robert (1993): A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet. *Civil ethosz*, 7. évf. 2. sz. 11-17.

SÁNTHA Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22. évf. 3. sz. 64-73.

Snétberger Zenei Tehetség Központ (2020): <https://www.parlando.hu/2020/2020-1/Snetberger.htm> (Letöltés ideje: 2025. 04. 09.)

Snétberger, <https://www.snetbergercenter.org/> (Letöltés ideje: 2025. 04. 09.)

SZITÓ Imre – KATONA Nóra (2007): Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker. *Mester és Tanítvány*, 4. évf. 14. sz. 35-53.

SZŰCS TíMEA (2023): The Transfer Effects of Learning Music and Their Underlying Causes. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Series Musica*, 68. évf. 1. sz. 185-202.

SZŰCS TíMEA (2024): Ahol az álmok valóra válhatnak. *Parlando*, 66. évf. 2. sz.

TURMEZEYNÉ HELLER Erika (2019): A zenei tehetség felfedezése és fejlesztése. In SZABÓ Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 416-428.

WAGNER Sára (2017): Összhangban a zenével A Snétberger Zenei Tehetség Központ narratívái. In MÜLLNER András (szerk.): *Saját kép–ellenkép: A Romakép Műhely médiaantropológiai konferenciájának tanulmányai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 64-87.

YIN, K. Robert (1991): *Case study research: Design and methods*. Sage, London

TAKÁCS TAMARA:

Óvodapedagógusok szakmai elköteleződése a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában

Bevezetés

Napjainkban a területi egyenlőtlenségek jelentős hatást gyakorolnak a társadalmi egyenlőtlenségekre, befolyásolják a társadalmi kirekesztődés folyamatát, ami miatt egyre aktuálisabb és sürgetőbb kérdéssé válik a társadalmi felzárkóztatás. A társadalmi kirekesztődés folyamatában, azon a hatásmechanizmuson van a hangsúly, melyben bizonyos hátrányok, kockázati tényezők megakadályozzák az egyén sikeres felzárkózását, beilleszkedését a társadalomba. Az egyik ilyen faktor a területi egyenlőtlenségekből fakad.

A 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet rendelkezik a járások besorolásáról, melynek adatai alapján a jelen kutatás helyszínén, Ibrányban jelentős mértékűnek mondható a társadalmi kirekesztődés kockázata. A felzárkóztatásban kulcsszerepet játszanak a hátrányos helyzetű térségekben működő óvodák, ezért lényeges azok tanulmányozása. Fontos kérdést vet fel, hogy mi motiválja ezekben a térségekben a pedagógusokat, a gyerekekkel foglalkozó szakembereket. Mi tartja őket a pályán, és hogyan képesek motiválni a gyerekeket? Milyen problémákkal szembesülnek? Milyen a kapcsolatuk a szülőkkel és a gyermekekkel?

A kutatás során a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában kilenc dolgozóval készült interjú adatfelvétel, köztük az óvoda vezetőjével, öt óvodapedagógussal és három dajka munkakörben foglalkoztatott dolgozóval. Az óvodában három csoportba összesen 64 gyermek jár, velük a kis-, a közép- és a nagycsoportban foglalkoznak. Az adatfelvételre 2024 márciusában került sor. Kutatásunk kiegészíti a témában folytatott egyéb vizsgálatokat.¹

¹ Vö. például Halász 2019, Hódi – Tóth 2016, Józsa – Szántó – Hajduné Holló – Podráczky 2025, Lazsádi 2023, Pankotai – Hegedűs 2019, Szerepi 2019.

A vizsgálat által visszajelzést kaphatunk arról, hogy a családi és intézményi szocializáció hogyan egészítik ki egymást, egy – a területi elhelyezkedése miatt – elsősorban hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket integráló óvodában. Ismereteket nyújt a szülők és az óvodapedagógusok, illetve a gyermekek és az óvodapedagógusok kapcsolatáról, a gyermekvédelmi szakember szerepéről és az óvodai nevelés szerepéről a hátrányok leküzdése terén, ami tanulságul szolgálhat a leendő óvodapedagógusok képzésében.

Jelen tanulmányban bemutatásra kerülnek a társadalmi egyenlőtlenségeket befolyásoló tőkeelméletek, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó törvényi szabályozás, illetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek területi eloszlása. Majd a tanulmány empirikus szakaszában az interjúalanyok narratívumainak bemutatására kerül sor.

Tőkeelméletek

Az egyének és a családok különböző erőforrásokkal rendelkeznek, melyeket a tőkeelméletek különböző csoportokba sorolnak. Az egyik leggyakrabban tárgyalt tőketípus a kulturális tőke, amelynek három fő típusa van. Az egyik az inkorporált kulturális tőke, amely magában foglalja a tudást, a képességeket, készségeket és az oktatással kapcsolatos attitűdöket, a habitust, a tanuláshoz való hozzáállást. A második az objektivált kulturális tőke, amely tartalmazza a kulturális javakat, mint például könyveket, számítógépes eszközöket, műalkotásokat vagy hangszereket. A harmadik az intézményesült kulturális tőke, amely a különböző okleveleket és bizonyítványokat jelenti. A kulturális tőke nagymértékben meghatározza a továbbtanulási esélyeket, azonban más tőkefajták is hozzájárulnak a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásához. A társadalmi tőke a kapcsolati hálóval való rendelkezés mértékét fejezi ki, amely szintén befolyásolja a továbbtanulási szándékot és a társadalmi státuszt.²

Coleman a társadalmi tőke szociális vetületét emeli ki, vagyis azt, hogy a gyermek körüli társas kapcsolatok erőteljesen befolyásolják a tanulással kapcsolatos attitűdöket. Egy-egy osztályközösségben kialakul az úgynevezett osztálynorma, amely az egyének normáinak egyfajta közös nevezőjét jelenti, ami visszahat minden egyes tanuló habitusára, befolyásolva annak tanulással kapcsolatos motivációit.³ Bourdieu a

² Bourdieu 1986

³ Coleman 1990

társadalmi tőke azon hatását hangsúlyozza, amely a kapott és viszonzott szívességeken, kölcsönös segítségnyújtáson alapul. A kapcsolatok az interakció minősége és mennyisége alapján erős és gyenge kötésekre csoportosíthatóak. Az erős kötésű kapcsolatok a családtagokkal és közeli rokonokkal való kapcsolatokat jelentik, míg a gyenge kötésű kapcsolatok a társadalmi kapcsolatok lazább hálózatait.⁴ A harmadik leggyakrabban említett tőkefajta a gazdasági tőke, amely tartalmazza mindazt, ami közvetlenül pénzre váltható. A fenti tőkék egyenlőtlen eloszlása határozza meg az egyén helyét a társadalmi struktúrában. Egyes családok kumulálni, halmozni tudják a tőkét, amivel kijelölik gyermekeik helyét a társadalomban.

A tőkefajták átkonvertálhatók, azaz átválthatók egymásba, így azok a gyerekek, akiknek a szülei meg tudják fizetni a számítógépet, internetet, könyveket, magántanárt és mindent, amire az oktatás során szükségük van, magasabb iskolai végzettséget szereznek, ami a belépőt jelenti a munkaerőpiac magasabban fizetett állásaiba. Amennyiben ez az állapot kiegészül egy jó kapcsolati tőkével, úgy a társadalmi ranglétrán való előrejutás még valószínűbb. A fenti mechanizmuson keresztül a tőkék egyenlőtlen eloszlása, azok halmozása, illetve átkonvertálása hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásához és az egyik generációról a másikra történő átörökléséhez.⁵

Ez a hatásmechanizmus nem áll meg ezen a ponton, hanem továbbgyűrűzik, hiszen a társadalmi státusz befolyásolja a nyelvi készségeket, képességeket is. Bernstein két-fajta nyelvi kódot különített el, a kidolgozott és a korlátozott kódot. A kidolgozott kódot a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekei használják. Ők értik és használják az összetett mondatokat, képesek egy történetet kontextustól függetlenül is elmesélni, több ritkább kifejezést ismernek, gazdagabb szókincssel rendelkeznek, mint hátrányosabb helyzetű társaik. A korlátozott kód az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekeire jellemző, akiknek szegényes a szókincsük, egyszerű mondatokat és kifejezéseket használnak, ezért az iskolában hátrányba kerülnek társaikhoz képest, hiszen nem mindig értik a tanár által használt kifejezéseket, illetve az iskolában a tanulás során használt kidolgozott nyelvi kódot, ami oda vezet, hogy elakadnak a tanulásban, később pedig lemorzsolódnak. Tehát a társadalmi származás a nyelvi kódokon keresztül is meghatározza a továbbtanulási esélyt, ami végső soron predesztinálja az egyén helyét a társadalomban.⁶

⁴ Pusztai 2015

⁵ Bourdieu 1986; Pusztai 2015

⁶ Bernstein 2003

A fenti tőkék egyenlőtlen elosztása nem csupán egyéni, hanem társadalmi szinten is érezteti hatását. Az emberi tőke elmélete fejezi ki a leginkább azt, hogy egy-egy területen összedóbt egyéni tőkék meghatározzák egy-egy település arculatát. Az emberi tőke az emberben megtestesülő készségeket és képességeket, azaz a veleszületett képességeket és azok fejlesztését jelenti. Ez az elmélet kifejezi azt is, hogy az egyén képességei fejleszthetők, meghatározzák értékét a munkaerőpiacon és helyét a társadalomban. Érdemes tehát mind az oktatásba, mind az egészségbe beruházni, mert az megtérül.

Theodore W. Shultz felhívja a figyelmet az emberi tőke tovaggyűrűző hatására, amely nem áll meg az egyén szintjén, hanem kihat az egész társadalomra. Azokon a területeken, ahol több magasan képzett egyén él, gyorsabb a gazdasági fejlődés. Tehát egy-egy településen az egyéni készségek felhalmozódnak, és meghatározzák a gazdasági növekedés ütemét.⁷

Itt térhetünk vissza a tanulmány kiindulási pontjához, hiszen a területi egyenlőtlenségek visszahatnak, meghatározzák az egyén oktatási esélyét és helyét a társadalomban. Az adott területen élő emberek társadalmi státusza befolyásolja a jövőképüket, az oktatásba való beruházási hajlandóságukat és képességüket, valamint az oktatással kapcsolatos attitűdjeiket. Ezek az attitűdök társadalmi szinten összedóbnak, és megszabják az ott működő intézmények életét. Ezért fontos annak tanulmányozása, hogy egy-egy hátrányos helyzetű területen hogyan működnek az intézmények, és hogyan lehet növelni az oda járó gyermekek oktatási esélyét. Ebben a kutatásban egy kifejezetten hátrányos helyzetű településen működő intézményt vizsgálók. Egy olyan óvoda életét mutatom be, amely a település leghátrányosabb helyzetű gyermekeit integrálja.

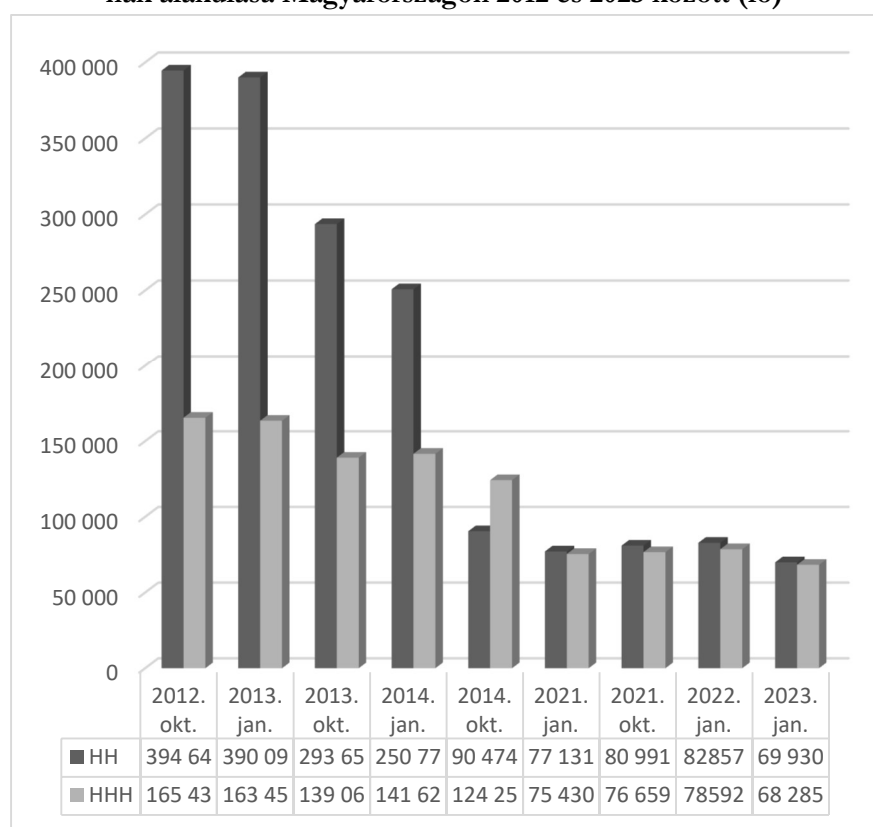
Mielőtt rátérnék az empirikus eredmények ismereteseire, tekintsük át, mit is jelent a hátrányos helyzet fogalma a vonatkozó törvény értelmében. Magyarországon a hátrányos helyzet meghatározását a 2013-ban módosított gyermekvédelmi törvény tartalmazza. Hátrányos helyzetű a gyermek, ha rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, és az alábbi feltételek valamelyike fennáll: a szülő alacsony iskolai végzettségű, azaz általános iskolai végzettséggel vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik, a szülő legalább 12 hónapja álláskeresőként van nyilvántartva, vagy a gyermek lakhatása nem megfelelő. Ha a fenti feltételek közül kettő teljesül, akkor a gyermek halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül.⁸ Az 1. ábrán láthatjuk

⁷ Shultz 1961

⁸ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulását Magyarországon 2012 és 2023 között. Az adatsor csökkenő tendenciát mutat. A 2. ábra szemlélteti a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának megoszlását 2023 januárjában. Az adatokból kiderül, hogy két vármegyében, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében él a hátrányos helyzetű gyermekek túlnyomó többsége. A vármegyék közötti aránytalanság tovább fokozódik a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek arányát tekintve. Összesében a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek közel fele a fenti két vármegyében él. Ebből arra következtetésre juthatunk, hogy nagyok a területi egyenlőtlenségek, és az említett két vármegyében nemcsak számosságát tekintve nagyobb, hanem mélyebb is a szegénység.

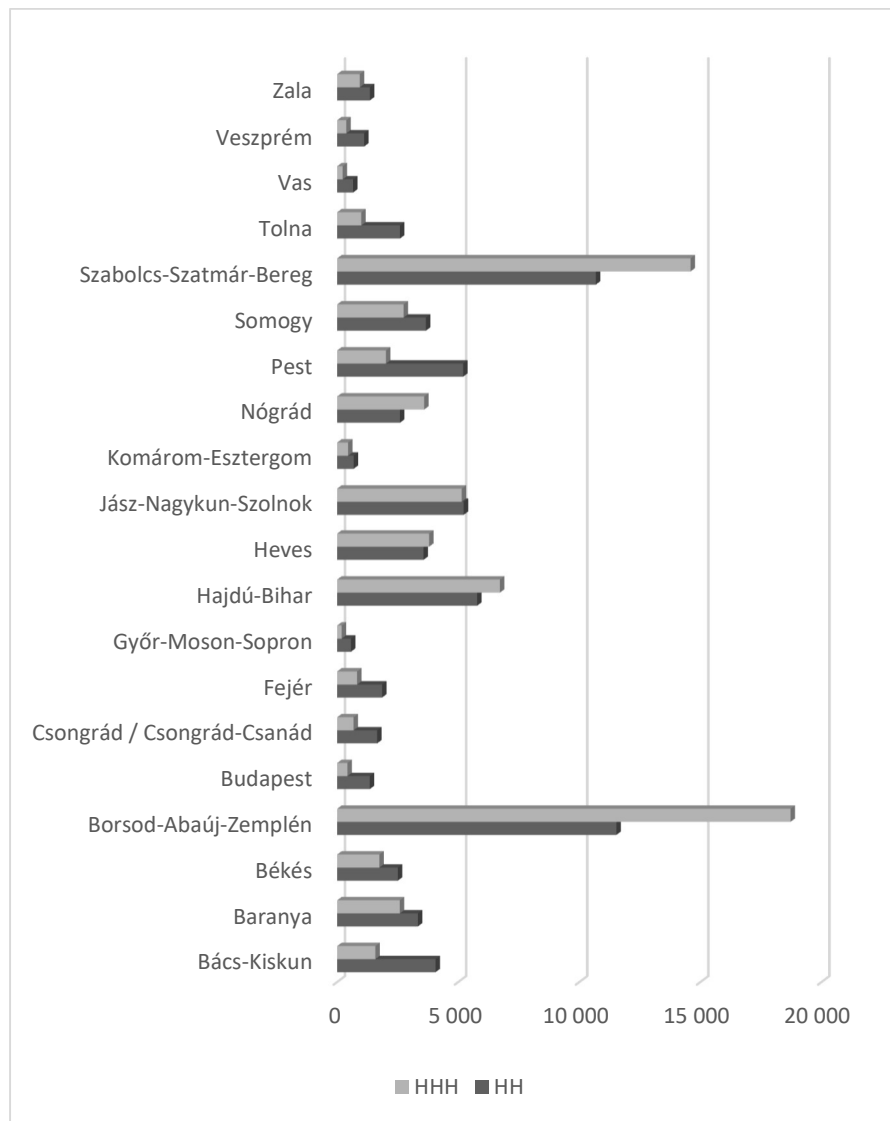
1. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulása Magyarországon 2012 és 2023 között (fő)⁹



⁹ Letölthető közérdekű köznevelési adatok, statisztikai kimutatások, <https://dari.oktatas.hu/kir-pub/index>

Forrás: saját szerkesztés

2. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának megyei megoszlása, 2023 január (fő)¹⁰



Forrás: saját szerkesztés

¹⁰ Letölthető közérdekű köznevelési adatok, statisztikai kimutatások, <https://dari.oktatas.hu/kir-pub/index>

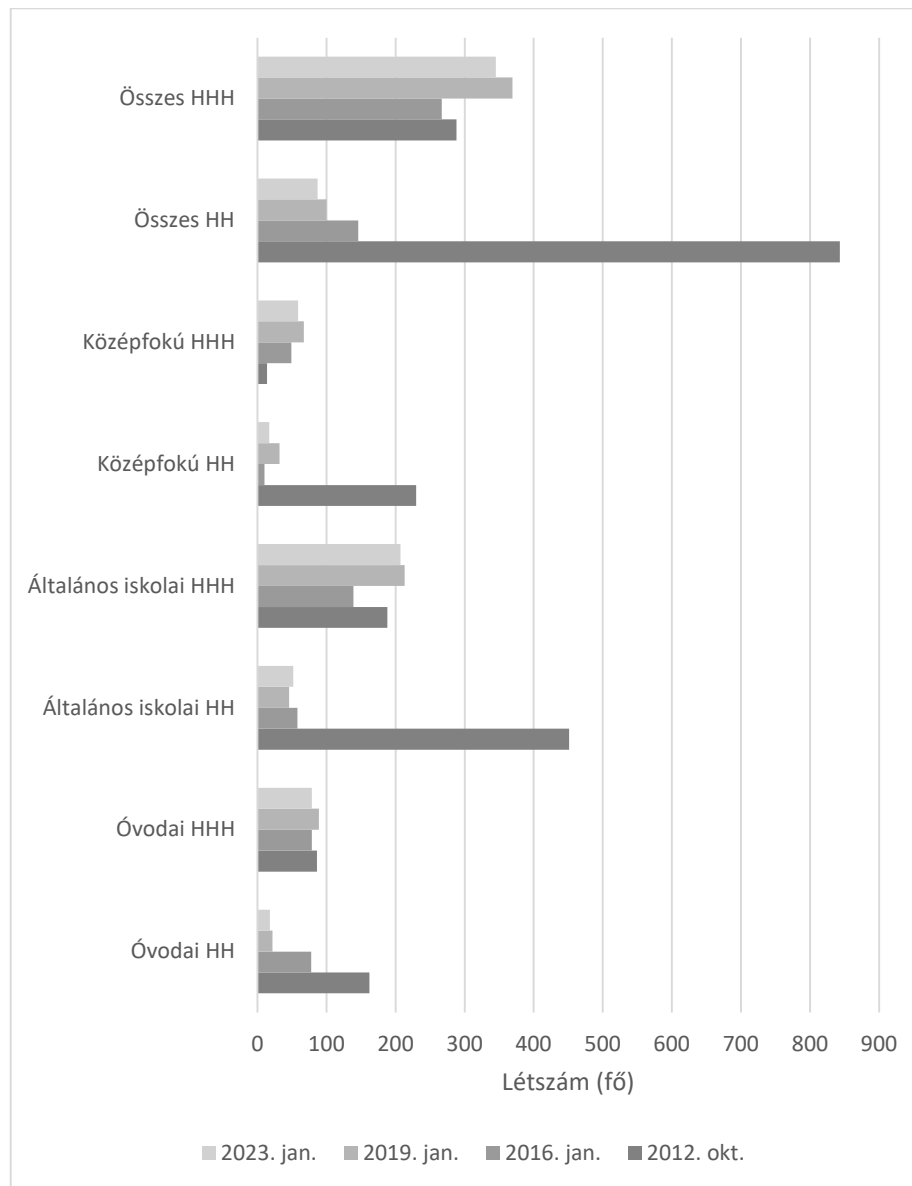
A kutatás helyszínén, Ibrányban, az országos tendenciával összhangban szintén csökken a hátrányos helyzetű gyermekek száma (lásd 3. ábra). Viszont a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya az országos tendenciával szemben emelkedő tendenciát mutat. Ez alapján feltételezhető, hogy az említett területen mélyült a szegénység a vizsgált időszakban. Ez szintén arra enged következtetni, hogy Magyarországon nagyok a területi egyenlőtlenségek, melyek az elmúlt évek alatt nem csökkentek, hanem nőttek. A 290/2014. (XI. 26.) Kormányrendelet rendelkezik a járások besorolásáról. A járásokat rangsorolják, azaz komplex mutató alapján sorba rendezik. Azok lesznek a kedvezményezett járások, melyek komplex mutatója az országos átlag alatt van. A legalacsonyabb komplex mutatóval rendelkező járások között két kategória különíthető el: a fejlesztendő járások, ahol az ország kumulált lakónépességének 15 százaléka él, és a komplex programmal fejlesztendő járások, ahol a fenti népesség 10 százaléka található.

Az ibrányi járás ez utóbbi kategóriába sorolható, a komplex mutató értéke 28,12, ezzel az ibrányi járás a 21. a rangsorban, azaz a majd 200 járás alsó ötödében helyezkedik el.¹¹ A komplex programmal fejlesztendő járásokban – a társadalmi kirekesztettség kockázatának csökkentése érdekében – az úgynevezett Biztos Kezdet Program keretében a Biztos Kezdet Gyerekházak működtetésére van lehetőség. A Biztos Kezdet Gyerekházakban az anya együtt vesz részt a foglalkozásokon a gyermekével, hiszen a korai fejlesztés mellett cél a szülői kompetenciák növelése és megerősítése. Az ibrányi Varázssziget Gyermekház hatását tanulmányoztuk a tavalyi évben egy hallgatóval, Mikecz Adél Virággal. A kutatás eredményei szerint a program kedvező hatással van a gyermekek fejlődésére. Azok a gyerekek, akik hároméves koruk előtt a Biztos Kezdet Gyerekházba jártak, könnyebben szocializálódtak az óvodában, és jobb eredményeket értek el az óvodai fejlődési napló szerint.¹²

¹¹ 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400290.kor>

¹² Takács, Mikecz, 2024

3. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma Ibrányban (fő)¹³



Forrás: saját szerkesztés

¹³ Letölthető közérdeklő köznevelési adatok, statisztikai kimutatások, <https://dari.oktatas.hu/kir-pub/index>

A kutatásról

A korábban említett tanulmány folytatását jelenti a jelenlegi kutatás, melyet a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatott. Ebben a kutatásban az óvodában dolgozók narratívumainak a tanulmányozását tűztük ki célul. Sokat gondolkodtam azon, hogy mely kutatási téma illik legjobban az ünnep hangulatához, és úgy gondolom, a jelenlegi fejezi ki a legjobban a mester és tanítvány közötti kapcsolatot, illetve azt a szándékot, hogy a Brezsnýánszky Professzor Úrtól kapott attitűdöt és habitust továbbadjuk, majd a tanítvány tanítványai is továbbadják, s talán megérjük, hogy látjuk annak tova gyűrűző hatását, hiszen Brezsnýánszky Professzor Úr nemcsak tudásával, hanem személyiségével is tanított és formált bennünket, igazán teljeskörűen betöltötte a „*Doktorvater*” szerepet. Mikecz Adél Virág, korábbi szakdolgozó, közös kutatásunk után meginvitált az óvodába, ahol egy interjú kutatás keretében tanulmányozhattam, hogy a Debreceni, illetve a Nyíregyházi Egyetemen végzett gyakorló óvodapedagógusok hogyan vélekednek szakmájukról, hogyan élik meg a munkájukkal járó kihívásokat a gyakorlatban. Elöljáróban annyit elmondhatok, hogy a témavezetőtől kapott indíttatás megjelenik a végzett tanítványok hozzáállásában.

Mintavétel

A kutatás helyszínén, Ibrányban jelentős a társadalmi kirekesztődés kockázata. Az oktatás, különösen a korai fejlesztés nagyon fontos szerepet játszik a társadalmi felzárkóztatásban, ezért a hátrányos helyzetű térségekben működő óvodák kulcsszerepet töltenek be az integrációban. Fontos kérdés, hogy mi motiválja a pedagógusokat és a gyermeknevelőket ezeken a területeken; mi tartja őket a pályán, és hogyan tudják motiválni a gyerekeket; milyen problémákkal szembesülnek nap mint nap, és hogyan oldják meg azokat. A kutatás során interjúkat készítettem a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájának kilenc munkatársával, köztük az óvoda vezetőjével, öt óvodapedagógussal és három óvodai dajkával. Az óvodába járó gyermekek többsége halmozottan hátrányos helyzetű és roma származású. Az óvodába összesen 64 gyermek jár három csoportban: kis-, középső és nagycsoportban. Az adatfelvételre 2024 márciusában került sor. Az interjúszövegeket a tartalomelemzés módszerével vettük górcső alá.

A kódolás a csoport kezdőbetűiből és a mögötte szereplő sorszámból tevődik össze. A dajka munkakörben foglalkoztatottakat D betűvel jelöltem. Két óvodapedagógus életpályája közepén végezte el az óvodapedagógus képzést a Nyíregyházi

Egyetemen. Kettejüknek az egyetem jelenti a mobilitási csatornát, egyikük korábban fodrász volt, a másik interjúalany pedig bolti eladó. Egyikük gyermeke az érettségit követően jelentkezett a képzésre, jelenleg az intézmény dolgozója. Az egyik dajka munkakörben foglalkoztatott interjúalany a megkérdezés idején jelentkezett a Nyíregyházi Egyetem óvodapedagógus képzésére.

Eredmények

Az egyik kérdéskör az intézményben megjelenő problémákra vonatkozott. A válaszokból a következő főbb problémák rajzolódtak ki: a családi és az intézményi szocializáció közötti ellentmondás, értékrendbeli különbségek, az igazolt és az igazolatlan hiányzások magas száma, magatartásbeli problémák, okoseszközök túlzott otthoni használata, nyelvi szocializációval, beszédfejlődéssel kapcsolatos problémák, egészségtelen táplálkozás és életmód, az önálló evés és a higiénés szokások ismeretének hiánya, illetve a csoport szokás- és szabályrendszerének elfogadásával kapcsolatos nehézségek.

Családi és intézményi szocializáció

Közelebbről megvizsgálva a fenti problémaköröket, a következő eredmények rajzolódnak ki: a legtöbb említést a hiányzásokkal kapcsolatos problémakör kapta, amelyet szinte mindenki, összesen nyolc dolgozó hangsúlyozott. Az egészségtelen életmód és táplálkozás miatt magas az indokolt hiányzások száma, hiszen sokat betegeskednek a gyerekek. Viszont a megkérdezettek szerint az igazolatlan hiányzások száma szintén magasnak mondható, ami a gyerekek mintegy felénél jelent napi szinten problémát. Az okok között említésre került a családi és az intézményi szocializáció, illetve értékrend között feszülő ellentét. Egyfelől a szülők egy része túlságosan óvja gyermekét az óvodától, melynek hátterében az intézményrendszerrel szembeni bizalmatlanság áll: a szülők félnek attól, hogy mi fog történni a gyermekeikkel az óvodában. Másfelől sok szülő nem dolgozik, így nem érdekeltek abban, hogy megoldják a gyermekük napközbeni elhelyezését. Ők azok, akik nem viszik a gyerekeket óvodába, amennyiben reggel elalszanak, vagy akkor, amikor esik az eső. Ez összefüggésben van a rendszertelen életmóddal. Otthon a gyerekek későn fekszenek le, túlzásba viszik a digitális eszközök használatát, így reggel nehezen ébrednek, gyakran elalszanak és nem mennek óvodába, vagy ha mégis, akkor fáradtak és nehéz velük napirend szerint haladni. Ezt így fogalmazta meg az egyik

interjúalany: „Jellemző, hogy esős időben nem jönnek vagy elalszanak, mert este kólát isznak, digitális eszközöket használnak (mesét néznek), így reggel elalszanak a gyerekek” (KCs1). Más a hiányzások magas számát emelte ki: „A hiányzások napi szinten jelentenek problémát körülbelül a gyerekek felénél. Van olyan gyerek, aki ebben a hónapban nem is járt, de hozott igazolást. Voltunk kint a családnál, de nem tartózkodtak otthon” (NCs1).

Értéktrendbeli különbségek

A rendszertelen életmódból következik az, hogy az óvodai csoport szokás- és normarendszerét nehéz betartatni a gyerekekkel, amit öt megkérdezett emelt ki. Egyikük így vélekedett: „Más értéktrendük van, nehezebben fogadják el a társadalmi normákat, az óvodai közösségek szabályrendszerét, otthon egy szabados nevelésük van. Itt megvan bétfőtől péntekig egy szokásrendszer, egy szabályrendszer, kialakul egy rendszer, bétfőn visszajövünk, és megint kezdhetjük előlről” (KCs2). A problémák között szerepeltek a nyelvi szocializációs hátrányok, melyeket hat fő említett. Ezt az óvoda dolgozói verstanulással és beszélgetésekkel igyekeznek orvosolni, ez a probléma egyébként megnehezíti az ismeretelsajátítás folyamatát is. Öten a magatartásbeli problémákat említették még, hárman pedig a higiénés ismeretek hiányát. Majdnem minden megkérdezett, hét fő kiemelte az étkezéssel kapcsolatos szocializációs hiányokat, melyek közt említést kapott az evőeszköz, illetve a szalvéta használatának hiánya, valamint az, hogy a gyermekek számos fött ételt, zöldséget és gyümölcsöt az óvodában ismernek meg. Az étkezéssel kapcsolatos problémák között kicsúcsosodott az, hogy a gyerekek gyakran éhesen érkeznek az intézménybe, ami látható abból, hogy mindent megesznek és gyakran kérnek repetát. A fenti problémák miatt az óvodai szocializációt, illetve az óvodai nevelést a magatartás- és viselkedésbeli normák elsajátításával, a beszédképesség fejlesztésével kell elkezdni.

A következő kérdésblokk a szülőkkal való kapcsolattartásra vonatkozott. A megkérdezett óvodapedagógusok összességében pozitívan jellemezték a szülőkkal való kapcsolatukat. Egy említést kapott csupán a szülők részéről megnyilvánuló verbális agresszió. A megkérdezettek többsége, hat fő úgy nyilatkozott, hogy a szülők egy része együttműködő. Azokra a szülőkre jellemző a nagyobb fokú együttműködés, akik dolgoznak, így érdekük, hogy megvalósuljon gyermekük intézményi elhelyezése, hiszen másképp nem tudják megoldani a munkaidejük alatti gyermekfelügyeletet. Ők azok a szülők, akik megveszik gyermekük számára az óvodai neveléshez szükséges felszerelést, és ők azok, akik nagyobb arányban részt vesznek a szülői

értekezleten. Három interjúalany kifejezetten jónak ítéli a szülőkkel való kapcsolatukat. Ketten, akik korábban nálam írták a szakdolgozatukat, úgy nyilatkoztak, hogy minden szülővel együtt tudnak működni. Egyikük ezt arra vezeti vissza, hogy megtalálja velük a közös hangot, másikuk pedig úgy látja, hogy ha a gyermek szereti és elfogadja az óvodapedagógust, akkor a szülő is: „Jó, én azt látom, hogy ha a gyerek szeretnek bennünket, akkor a szülő is elfogad bennünket” (KiCs1).

Tekintettel arra, hogy 2018 óta minden hazai oktatási intézmény életében közreműködnek óvodai és iskolai szociális segítők, a harmadik főbb kérdéscsoport a gyermekvédelem szakembereivel való kapcsolattartásra vonatkozott. A megkérdezettek egyöntetűen egyetértettek abban, hogy a gyermekvédelmi szakemberrel kifejezetten jó a kapcsolatuk. Az óvodai és iskolai szociális segítő hetente egyszer ellátogat az intézménybe, egyeztet az intézményvezetővel és a gyermekvédelmi felelőssel, majd minden csoportot meglátogat, és egyesével érdeklődik a gyermekek felől. Munkájával jelentősen megkönnyíti az intézmény dolgozóinak jelzőrendszerbeli szerepét, hozzájárul a jelzőrendszer hatékony működéshez: „Nagyon jó, heti rendszerességgel jön hozzánk az óvodai és iskolai szociális segítő. Minden héten bejön, beszélgetünk először együtt, utána megy minden csoportba. Minden egyes gyerek végig van nézve, felírja, hogy kikkel kell a kapcsolatot felvenni, és hogy kikkel van tennivalójuk. És ha sürgős probléma van, még aznap telefonál, és intézkedés történik. Napi szinten tudjuk tartani a kapcsolatot, ha szükséges. Segít a jelzőrendszeri szerep betöltésében” (KC2). Leggyakrabban a korábban ismertetett probléma, a hiányzások miatt történik jelzés.

A gyermekekkel való kapcsolat jellemzői

A gyerekkel való kapcsolat jellemzőit firtató kérdésblokkot érinti a legtöbb válasz. A megkérdezett óvodapedagógusok egyöntetűen pozitívan értékelték a gyerekekkel való kapcsolat jellegét. Mindannyian kiemelték, hogy szeretik a gyerekeket, és a gyermek viszonzák szeretetüket. A gyermekek szeretete számos tényezőben megjelenik. A legtöbben azt hangsúlyozták, hogy a gyerekek szóban fejezik ki szeretetüket. Ebben a dimenzióban a legtöbb említést az kapott, hogy a gyerekek megmondják az óvodapedagógusnak, hogy szeretik, ketten említették, hogy a verbális megnyilatkozás arra vonatkozik, hogy megdicsérik az öltözköket.

A verbális megnyilvánulásokkal kapcsolatos említéseket követik a fizikai kontaktusra vonatkozó említések. Négyen kiemelik, hogy megölelik őket a gyerekek, ketten pedig azt, hogy bújósak, egy-egy említést kapott a simogatás, az ölbe vevés, a

kézfogás. A következő idézetek jól szemléltetik a gyermekek kötődését az intézmény dolgozóihoz:

„Én nagyon szeretem őket, úgy látom, hogy ők is nagyon szeretnek engem. Borzasztóan szeretetbesek, nagyon tudnak minden kis apróságnak örülni. Nem győznek ölelgetni, mondják, hogy »szeretlek, óvó néni«. Nem csak engem, hanem mindenkit. Nagyon hálásak, nagyon szeretem őket” (NCs2).

„Nekem sokkal másabb, egy kicsit úgy mélyebb, szerintem pont azért, mert fiatalabb is vagyok, nem volt még gyermekem, nekem ők az én gyerekeim. Ma is megkaptam, hogy »szeretlek, imádlak«, ezt mindennap megkapom. Tudok velük határozott lenni, meg tudom őket babusgatni is” (Kö1).

„Én úgy veszem észre, hogy szeretnek, nagyon bújósak, van úgy, hogy hat gyerek ül a két lábamon, és veszekednek, tolják egymást, hogy ki üljön az ölembe. Én úgy veszem észre, hogy ragaszkodnak hozzám. Kimegyünk az udvarra, és mint a kiscsirkék körbeállnak, és »vegyél már fel óvónéni« és »engem is« és akkor sorba állnak, és »felveszel engem is«. Ha mondom, hogy fáj a derekam, akkor »fogd már meg a kezem«, tehát kell a kontaktus a felnőttel. Szeretik mondani, hogy »szeretlek óvó néni«. És ez olyan jó érzés, én úgy látom, hogy nagyon elfogadtak, és szeretnek, és egyébként én is ugyanígy szeretem őket. Én nem tudok úgy gondolni rájuk, hogy ők roma gyerekek, nekem egyszerűen csak gyerekek, akik szeretetre vágnak. Lehet, hogy otthon nem kapják meg, és tőlünk várják azt a szeretet. Még csak kiscsoportosak, de azon gondolkodtam, hogy fogom elengedni őket iskolába. Biztos fogok sírni, ha elmennek, mert annyira hozzájuk nőnek. Hiába rosszak is sokszor, nagyon szeretem őket” (KiCs1).

A fenti megszólalások után nem meglepő, hogy az interjúalanyok arról számolnak be, hogy le tudják kötni a gyermekek figyelmét, be tudják őket vonni a foglalkozásokba. Azzal kapcsolatban, hogy mivel tudják motiválni a gyermeket a foglalkozásokon való részvételre, a következő tényezők kerültek említésre: a legtöbben, hatan, az eszközökkel történő figyelemfelkeltést emelték ki. A megszólalások között szerepelt az, hogy élénk, színes, illetve új dolgokkal vagy bármilyen eszközzel le lehet kötni a gyermekek figyelmét. Három-három említést kapott a körjáték és a bábózás, melyet követően a gyermekek szívesen kézbe is vesznek a bábokat. Két-két említést kapott a vizuális és a mozgásos foglalkozás mint motivációs tényező. Az éneklés, a kézműveskedés, a mesemondás, a jelmez és a játék szintén két-két narratívumban szerepelt. Egy-egy megszólalásból megtudhatjuk azt is, hogy a gyermekek szeretik, ha a foglalkozást tartó felnőtt bújik jelmezbe, illetve szeretik még a zenét, a táncot, a hangszereket és magát a feladathelyzetet. A robotikával pedig a

legkevésbé népszerű matematikai foglalkozásokon is sikerül megnyerni a gyermekek figyelmét. Igaz, a figyelem megnyerése nem minden, nem mindegy, hogy azt mennyi ideig sikerül fenntartani. A megkérdezettek kiemelik, hogy leginkább ebben van különbség az óvodások között, ezért előszeretettel használják a differenciálást, az egyéni és a kiscsoportos munkaformákat. A sikeres foglalkozást követően a gyerekek a következő jutalmakra számíthatnak: szóbeli dicséret, simogatás, mosoly, matricás füzet, smiley-s tábla, nyomda. A motivációval kapcsolatban az egyik óvodapedagógus a következőket nyilatkozza: *„Én úgy látom, hogy maguktól jönnek, tehát ha én leülök az asztalhoz és megkérdezem, hogy »gyerekek, ki szeretne velem játszani«, akkor mindenki ott van. Elég mondani, hogy »most feladatot fogunk csinálni«, és akkor az egész csoport jön. Amikor búzáat ültettünk, és elővettem a locsolót, akkor már mindenki szaladt – szeretik azt, ha feladatot adunk nekik –, és mindenki jött és a sajátját meglocsolta”* (KiCs1). Egy másik óvodapedagógus társa megerősíti azt, hogy a gyerekek könnyen motiválhatóak: *„Be szoktak kapcsolódni a foglalkozásokba, tevékenységekbe, szinte nincs is olyan gyerek, aki nem érdeklődik, nem kapcsolódik be. Abban van különbség, hogy valamelyik gyerekek hamarabb alábbhagy a figyelme.”* [...] *„Minden érdekli őket, ami új és szokatlan. Nyitottak az új, ismeretlen dolgok felé”* (KiCs2).

Szakmai elköteleződés

Végül az utolsó kérdésblokk arra vonatkozott, hogy mi jelenti a jutalmat a dolgozók számára, mi jelent örömet a munkájuk során. A megszólalások között szerepelt a gyerekek szeretete, ez az összes narratívumban megjelent. A kihívás említése pedig három narratívumban kapott helyet. Öten említették meg azt, hogy jó látni a gyermekek fejlődését, ami a nagycsoportban mutatkozik meg a leginkább. A gyerekek örömről hatan tettek említést. A megszólalások között szerepel az, hogy jó látni azt, hogy a gyerekek vidámak, jól érzik magukat, sikerélményük van, ragyog az arcuk, ha dicséretet kapnak, jó látni a gyerekek örömét, mosolyát és azt, hogy örömmel érkeznek az óvodába. A dolgozókra irányuló, a pályán való maradást segítő motivációs tényezők között négyen kiemelték a jó kollektívát, a kollégákkal való jó kapcsolatot. Az említések között szerepelt például, hogy nagyon támogató a közösség, bárkitől lehet segítséget kérni és az is, hogy nagyon jó a hangulat. Ezt fejezi ki a következő interjúidézet is: *„Jó a kollektíva, és szeretem a gyereket, olyan helyen vagyok, ahol szeretek dolgozni, tehát nem úgy jövök be, hogy be kell menni, olyan mintha nem is dolgozni mennék be, és ez köszönhető a gyerekeknek és köszönhető a kollektívának is”* (DK). Összeségében minden óvodai dolgozó esetében megfigyelhető volt az erős

szakmai identitás, szakmai elköteleződés és a pályán maradás szándéka. Ami a leginkább erőt ad nekik, az a gyerekek szeretete és a gyerekek fejlődésének, sikerének öröme. Támogató hozzáállásukkal érzelmi támaszt, érzelmi biztonságot jelentenek a gyermekek számára, ami a motiváció egyik kulcsfontosságú eleme.

Összegzés

A fenti narratívumokból képet kapunk arról, hogy hogyan élik meg a mindennapjaikat egy hátrányos helyzetű gyerekeket integráló óvoda dolgozói. Kiderül, hogy számukra a legnagyobb problémát a gyerekek hiányzása okozza, ebben az esetben nem tudják motiválni a gyereket, hiszen azok nincsenek jelen. A hiányzások magas foka a megkérdezettek szerint visszavezethető a családi és intézményi szocializáció különbségeire, az értékrendbeli eltérésekre, illetve arra, hogy a szülőkre általában véve jellemző az intézményekkel szembeni bizalmatlanság. Az óvodába járó gyerekek nyelvi szocializációjával kapcsolatban megfigyelhető a korlátozott kód problémája. Az intézmény dolgozóinak nagy figyelmet kell fordítaniuk a nyelvi hátrányok leküzdésére, a nyelvi kompetenciák fejlesztésére. A gyerekekkel való kapcsolatot illetően egyöntetűen pozitív hozzáállás tapasztalható a megkérdezett óvodapedagógusok részéről, akik arról számoltnak be, hogy szeretik a gyerekeket és szívesen foglalkoznak velük. A gyerekek könnyen motiválhatóak, figyelmük leköthető, a különbség elősorban abban nyilvánul meg, hogy melyik gyermek figyelve mennyi ideig köthető le. A dolgozók a napi munkához szükséges erőt és motivációt a gyerekek szeretetéből és fejlődésük sikeréből merítik.

A kutatás eredményei, azt gondolom, igazolják az ünnevelt, Brezsnýánszky Professzor Úr kulturális és emberi tőkájének tolvagyűrűző hatását. Kimutatható egy hátrányos helyzetű térség óvodásainak óvodai nevelése során, így hozzájárul a térség felzárkóztatásához. Ez a folyamat méltán tükrözi a Mester hatását a tanítványokra és azok tanítványaira, hiszen Brezsnýánszky Professzor Úr attitűdje és habitusa megjeleink szellemi „*unokáinak*” és „*dédunokáinak*” szakmai elhivatottságában.

Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámiügyi igazgatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Letöltés ideje: 2024. 04. 03.)

290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400290.kor> (Letöltés ideje: 2024. 04. 03.)

BERNSTEIN, Basil (2003): *Class, codes and control. Volume I. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge, New York

BOURDIEU, Pierre (1986). *The forms of capital*. In RICHARDSON, John L. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 241–58.

COLEMAN, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London

HALÁSZ Elizabeth (2019): Az óvodáskorú gyermeket nevelő, roma identitású családok nevelési sajátosságai. In VARGÁNÉ NAGY Anikó (szerk.): *Családi nevelés: Hátránykompenzációs kiadvány*. Budapest, Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. 41–53.

HÓDI Ágnes – TÓTH Edit (2016): A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekori mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra* 26. évf. 9. sz. 51–72.

JÓZSA Krisztián – SZÁNTÓ Zsuzsanna – HAJDUNÉ HOLLÓ Katalin – PODRÁ CZKY Judit (2025): Az elsajátítási motiváció támogatásának lehetőségei az óvodai nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle* 75. évf. 3–4. sz. 15–30.

LAZSÁDI Csilla (2023): A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekori mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Acta Medicinae et Sociologica* 14. évf. 36. sz. 5–40.

Letölthető közérdekű köznevelési adatok, statisztikai kimutatások. <https://dari.oktas.hu/kirpub/index> (Letöltés ideje: 2024. 01. 18.)

PANKOTAI Fanni – HEGEDŰS Roland (2019): Roma/cigány óvodás korú gyermekek integrációja három hátrányos helyzetű óvodában a szülőkkel való együttműködés alapján. In VARGÁNÉ NAGY Anikó (szerk.): *Családi nevelés: Hátránykompenzációs kiadvány*. Budapest, Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. 54–67.

PUSZTAI Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In VARGA Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs, 137–160.

SHULTZ, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51. évf. 1. sz. 1–7.

SZEREPI Sándor (2019): A szociokulturális háttértényezők ismeretének jelentősége a hátrányos helyzetű gyermekek nevelő óvodák pedagógiai eredményességének tekintetében. In VARGÁNÉ NAGY Anikó (szerk.): *Családi nevelés: Hátránykompenzációs kiadvány*. Budapest, Forstag Nonprofit Közhasznú Kft. 8–22.

TAKÁCS Tamara – MIKECZ Adél Virág (2024): Az Ibrányi Varázssziget Gyerekház társadalmi esélyteremtő hatásának vizsgálata a Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában. In TOMORI Tímea (szerk.): *Innováció a kommunikáció oktatásában*. Hungarovox Kiadó, Budapest, 220–230.

VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ:

**Legyen „slow”!?
*A gyermekhez igazított nevelés***

Bevezetés

A nevelési és oktatási folyamatot érintő társadalmi, gazdasági, technológiai kihívások új pedagógiai irányzatok megjelenését eredményezik. Az új megközelítések a pedagógiai folyamatban feltételezik, hogy a pedagógiai módszerek és stratégiák rugalmasan alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez. Az új nevelési irányzatok magukban foglalják a pedagógiai módszerek, a pedagógusszerepek újragondolását, hozzájárulva egy sokszínűbb nevelési rendszer kialakításához, alkalmazkodva a modern társadalom kihívásaihoz. Jelen írásunkban elsősorban a kora gyermekkori nevelés területén megjelent „slow” mozgalom kihívásaira fókuszálunk.

A „slow” mozgalom

A „slow” mozgalom egy kulturális forradalom, amely a sietős tempójú életvitelt állítja szembe az elmélyült életszemlélettel. (A szerző a tanulmányban az angol nyelvű szakirodalomban meggyökeresedett „slow” elnevezést használja a szövegben. A magyar szakirodalomban olvasható „lassú nevelés” fordítás helyett a szerző *a gyermekhez igazított nevelés* kifejezést alkalmazza). A törekvés háttérében a felgyorsult világgal szembeni ellenállás áll, célja, hogy megtalálja a megfelelő tempót a különböző tevékenységekhez, hangsúlyozva a minőséget a mennyiség és sietség helyett. A világban észlelhető siettetés indítéka az a profitorientált nézet, hogy a gyerekekből minél hamarabb produktív felnőttek váljanak, akik hasznos (termelő) tagjai a társadalomnak, és azért a leggyorsabb úton, hogy ne terheljék az oktatás rendszerét. De megjelent a válasz a modern élet gyors ütemű követelményeire, a tudatosabb életszemlélet kialakításának követelésével, ami Honoré véleménye szerint produktívabb és teljesebb életet kínál a követőjének.¹ A slow törekvések filozófiája

¹ Honoré 2004

megjelent a pedagógia területén is. A koncepció középpontjában a „*slow*” mozgalom „*Nevelj lassan!*”, („*slow parenting*”, „*slow pedagogy*”) szemlélete áll. Az Elkindnek tulajdonított „*siettetett gyerek*” fogalom a posztmodern társadalomnak arra a jelenségére utal, amely igyekszik minél inkább gyorsítani a gyermek nevelését, aki túl korán találkozik a felnőttek világának vívmányaival.² Arra figyelmeztet, hogy a siettetett nevelés, a gyermekek felnőtté válásának a sürgetése negatív hatással lehet a fejlődésükre.

Úgy véli, hogy a gyermekekkel szemben támasztott túlzó elvárások a tanulás természetes folyamatát gátolják, különösen akkor, ha a szülő és/vagy a pedagógus irányított fejlesztése sietteti ezt a folyamatot. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekek életébe beavatkozó siettetés, a túl sok elvárás, a technológia okozta új kihívások, a „*gyermek mint fogyasztó*” szemlélet elterjedése negatívan hat az intellektuális, érzelmi és szociális fejlődésre.

A „*slow parenting*” elmélet képviselője, Payne szülőknél is szóló írása arra bátorít, hogy egyszerűsítsék gyermekük életét, csökkentsék az impulzusokat, és teremtsenek nyugodt, kiszámítható környezetet a számukra.³ A siettetett gyermekkorral szembe helyezkedő gondolkodás megjelenik a nem kifejezetten gyermekneveléssel foglalkozó, de a „*slow*” mozgalom szemléletét szem előtt tartó más irodalmakban is.⁴

Honoré szerint életünket felgyorsult környezetben éljük, amelyben a gyerekeknek szükségük van időre és térre, hogy saját tempójukban fedezzék fel a világot, szabadon játszanak, pihenjenek és akár unatkozzanak is.⁵ A „*slow parenting*” elmélete hangsúlyozza, hogy a gyerekek számára lehetőséget kell biztosítani a kreativitás, a reflexió és az unalom megélésére. Ez a megközelítés nemcsak a gyerekekről szól, de üzen a szülők számára is, hogy alakítsanak ki lassabb, gazdagítóbb életmódot gyermekeik fejlődési folyamataikhoz igazodva. A gyerekeknek a családjukkal eltöltött pillanatok fontosságát hangsúlyozza Kloiber a „*slow*” mozgalomról írt tanulmányában.⁶

Honoré javaslatának központi eleme a képernyők hatásának kezelése és a szociális kapcsolatok elősegítése.⁷ A túlterheltség helyett az egyensúlyra törekvést ösztönzi

² Elkind 2016

³ Payne 2010

⁴ Honoré 2004, L'Ecuyer 2019

⁵ Honoré 2004

⁶ Kloiber 2023

⁷ Honoré 2004

a valódi érdeklődés kibontakozása érdekében. Előnyben kell részesíteni azt a tanulási környezetet, amelyek az ismeretek elmélyítését helyezik előtérbe a siettetés helyett. Meg kell találni az egészséges egyensúlyt a gyermek biztonsága körüli aggodalmak és a függetlenség megengedése között. (Az angol nyelvű szakirodalom a „risky play” fogalmat használja arra a gyermeki tevékenységre, amelyek során a gyermekek fizikai határaikat feszegetik. Ez a fajta játék lehetővé teszi számukra, hogy saját maguk tapasztalják meg a kockázatokat, például a mászás, az ugrálás vagy a természeti elemek erejének megmutatkozása során. A játékhelyzetben vállalt kockázat nemcsak a motoros készségeik fejlesztésére van jótékony hatással, hanem erősíti a problémamegoldó képességüket, a bátorságukat és az önbizalmukat is. Fontos, hogy a felnőttek támogassák a gyermekeket ebben a felfedezésben, miközben biztonságos keretek között hagyják őket kísérletezni, így segítve őket abban, hogy magabiztosan legyenek képesek mozogni a világban.

Honoré szerint fokozhatja a rugalmasságot, a szociális készségeket, az érzelmi intelligenciát és a kreativitást, ha időt biztosítunk a felfedezésre és a kreatív gondolkodásra a sietős projektek helyett. Arra ösztönöz, hogy mindenki találja meg a megfelelő egyensúlyt, hogy képes legyen több időt fordítani a valóban fontos dolgokra, mint a család, a barátok, a kreativitás és az egészség. A lassúság nem lustaságot jelent, hanem tudatos döntést arról, hogy a minőséget helyezzük a mennyiség elé, és élvezzük az életet anélkül, hogy állandóan rohannánk.⁸

A bátorító nevelés

A bátorító nevelés olyan megközelítés a gyermeknevelésben, amely a gyermekek önbizalmának és önértékelésének növelésére fókuszál.⁹ A módszer lényege, hogy a szülők, nevelők és tanárok pozitív, támogató és bátorító visszajelzéseket adnak a gyermekeknek, amely elősegíti a gyermekek lelki és érzelmi fejlődését. Alapelve, hogy a szülők és nevelők a gyermekek erőfeszítéseire és eredményeire koncentrálnak, nem pedig a hibákra vagy hiányosságokra. A pozitív visszajelzések segítenek abban, hogy a gyermekek magabiztosabbá váljanak. A megközelítés tiszteletben tartja a gyermekek egyediségét, és figyelembe veszi az érzelmi szükségleteiket. Az empátikus kommunikáció lehetővé teszi, hogy a gyermekek biztonságban érezzék magukat, és merjenek kockáztatni, tanulni, fejlődni. A bátorító nevelés nemcsak a dicséretre, hanem a gyermekek felelősségérzetének kialakítására is törekszik. A

⁸ Honoré 2004

⁹ Brezsnayánszky é. n.

gyermeket arra ösztönzik, hogy felelősséget vállaljanak saját cselekedeteikért, és tanuljanak a hibáikból anélkül, hogy büntudatot keltenének bennük. A szemlélet alkalmazásával arra bátorítjuk a gyermekeket, hogy önállóan gondolkodjanak, döntéseket hozzanak és megoldják a problémáikat, ezáltal fejlesztve az önállóságukat és az önbizalmukat. A bátorító nevelés szemlélete középpontba helyezi a gyermek egyéni sajátosságainak megfigyelését és megértését. A gyermekismeret segít megérteni a gyermek viselkedését, és a bátorító nevelés eszközeit alkalmazva célirányosan tudjuk az egyéni bánásmódot alkalmazni a nevelésben.

Neszt Judit számos példán keresztül ismerteti, milyen módszereket alkalmazhatnak a kisgyermeknevelők a bölcsődében a bátorító nevelés során úgy, hogy ne használjanak tiltó, parancsoló kifejezéseket.¹⁰ Az Adler nevével fémjelzett individuálszichológiai személet az egyént közösségi lénynek tekinti, elméletei az emberi természet megértéséről és az önértékelés kialakításáról alapvető hatással voltak a szemléletet alkalmazó nevelői módszerre, amely tanulható.¹¹ A bátorító nevelés fontos szerepet játszik abban, hogy a gyermekek megtanulják értékelni magukat és másokat, és képessé váljanak a sikeres, kiegyensúlyozott életre. Ez a nevelési stílus hosszú távon hozzájárul a gyermekek érzelmi intelligenciájának és szociális készségeinek a fejlesztéséhez.

Az antropocén kor gyermeke

*„A XX. század gyökeres változást hozott a gyermekkorra illetően. A gyermek a legfontosabb értékek közé került. Új pedagógiai módszerek jelentek meg, amelyek a gyermeket önálló egyéniségként tisztelik, alkotó munkára alkalmasnak tartják.”*¹² Ugyanakkor számos kihívással és problémával nézünk szembe a gyermekek jogait nem tisztelő tartó napi gyakorlatban, ahol még mindig a *„kis gyermek, kicsi jogocská”*¹³ szemlélet a mérvadó, lásd a gyermekek kizsákmányolása, gyermekrabszolgátság, gyermekekkel szemben elkövetett abúzus. A gyermekjólét-gyermekvédelem rendszerében létrehozott szolgáltatások feladatai közé tartozik az előbbiekben említett problémák kapcsán a gyermekek jogainak biztosítása, a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése, a szülők gyermekneveléssel kapcsolatos problémáinak a kezelése.¹⁴

¹⁰ Neszt 2016

¹¹ Brezsnyánszky é. n.

¹² Rákó 2018, 15

¹³ Vargáné 2024

¹⁴ Rákó 2016

A gyermekeket gyakran az antropocén kor (az ember által károsított bolygó korszaka) leginkább hátrányos helyzetű embercsoportjának tekintjük. A XXI. század gyermeke (a felnőtt által) szennyezett környezetben él, ahol korlátozott lehetőségek nyílnak a természethez, állatokhoz való kapcsolódásra, szemben a korábbi generációk gyermekeivel, akik közelebbi és intimebb kapcsolatban álltak a bolygó élővilágával.¹⁵ Sok gyermek és családja él szegénységben, nap mint nap számos kihívásnak kitéve. Ezek a krízisek gyakran korlátozzák a gyermekek szabad és biztonságos mozgását, játéklehetőségekhez vagy szolgáltatásokhoz, iskolákhoz vagy egészségügyi ellátáshoz való korlátlan hozzáférését. Az antropocén kor ökológiai válsága és annak hatása a gyermekek életére a felnőtt társadalmat a gyermekkor védelmére figyelmezteti. A Földön nem gondolhatunk a gyermekek életére anélkül, hogy ne vennénk figyelembe az emberi tevékenység hatásait és azok őket is érintő következményeit.¹⁶

Honoré a gyermek-és a felnőttkor határait elmosó, a gyermekkort egyre inkább uraló média világával kapcsolatban azt állítja, hogy a gyerekeket nem lehet többé kizárni vagy megvédeni a felnőttvilág erőszakától, kereskedelmétől és politikájától. Új stratégiákra és politikára van szükség ahhoz, hogy megvédjük a gyermekek jogait.¹⁷

L'ecuyer szerint a gyermekek egyre „követelőzőbb” környezetben nőnek fel, ahol a szülők úgy érzik, hogy a jövőbeni siker érdekében folyamatos tevékenységgel kell megtölteniük gyermekeik programjait, így a szabadidő, a spontán tevékenységek, valamint a természet, a szépség és a csend élményei eltűnnek az életükből. A felnőttkor felé haladó verseny eltávolítja a gyermekeket a gyermekkor természetes folyamatától. A folyamatos, harsány és feltűnő ingerek, a túlstimulált mechanikus környezet megzavarja a gyermeki megismerés természetes folyamatát.¹⁸

A felnőtt társadalom és a média gyermekekre való negatív hatásáról, ezáltal a rousseau-i értelemben vett gondtalan gyermekkor eltűnéséről szóló írások többsége (Elkind¹⁹, Marie Winn²⁰, Neil Postman²¹, Honoré²²) kritikát fogalmaznak meg, a társadalom felelősségére mutatnak rá, és arra, hogy a felnőtt társadalom a saját

¹⁵ Malone 2017

¹⁶ Malone 2017

¹⁷ Honoré 2004

¹⁸ L'ecuyer 2019

¹⁹ Elkind 2001

²⁰ Marie Winn 1984

²¹ Neil Postman 1983

²² Honoré 2004

problémái révén okoz nehézségeket a gyermekeknek. Foglalkoznak továbbá a gyermekek felnőtté válásának siettetésével, a társadalom és a média mint új nevelőeszközök felelősségével, az önfeledt, játékos gyermekkor eltűnésével.

A „fluid pedagógia”

Freire úgy véli, hogy a megfelelő típusú oktatás révén, amely véleménye szerint soha nem volt és soha nem lehet objektív, és amely kerüli az autoriter tanár-diák modelleket, és a diákok tényleges tapasztalatain, valamint a folyamatos közös élményszerű kutatáson alapul, minden ember, szegénysége vagy írástudatlansága ellenére is képes a humanizálódási folyamatra, azaz arra, hogy az elnyomottságából eljusson a tanulás révén a felemelkedéshez, jogai felismeréséhez.²³ A diákok és a pedagógusok közötti demokratikus kapcsolatot hangsúlyozza, a pedagógia rugalmasságát és a tanulók bevonását, ami a fluid pedagógia egyik alapelve, és a szemléletet megalkotó Stavropoulos szerint Freire és a kritikai pedagógia hatására vált azzá.²⁴

Stavropoulos nevéhez fűződik az általa innovatív módszernek nevezett „fluid” pedagógiai szemlélet megfogalmazása, amelyet a szerző elmondása alapján folyamatosan fejleszt.²⁵ A „fluid” pedagógia alapja demokratikus környezetben való tapasztalatszerzés, amely a tanuló igényeihez igazodik. A „fluid” pedagógia válaszkész, facilitáló módszer, fő jellemzője az egyén személyes kreativitásának támogatása, ahol a folyamat maga jelenti tanulás lényegét. A „fluid” pedagógia alkalmazása a belső motiváció felkeltésére, a kreatív potenciál stimulálására szolgál.²⁶ Úgy véli, a „fluid” pedagógia támogatja a diákok önálló tanulását, ez pedig ösztönzi a belső motivációt a fejlődés különböző szakaszaiban. A kreatív potenciál, a belső motiváció, az ösztönző tényezők, a saját heurisztikus élmények a fluid pedagógia alapjai. Stavropoulos szerint a „fluid” pedagógia a divergens gondolkodásra épít, nem fél az ismeretlentől és a kreativitás meglepetésszerű aspektusaitól. A „fluid” pedagógia a diákokra összpontosít, ahol a pedagógus facilitátori szerepet vállal, lehetőségeket, élményeket és tanulást biztosítva. Úgy véli, hogy ebben a passzívabb szerepben lényeges elem, hogy a facilitátorok gazdag tartalmi és technológiai tudással rendelkezzenek, hogy támogassák a diákok alkotását, előadását és/vagy improvizációját. (Stavropoulos eredetileg a középiskolai zeneoktatás segítésére dolgozta ki a fluid

²³ Freire 2017

²⁴ Stavropoulos 2015

²⁵ Stavropoulos 2015

²⁶ Stavropoulos 2017

pedagógia elméletét.) Úgy véli, a kihívás az, hogyan értékeljük és mérjük a „fluid” pedagógia módszerével nevelt diákok személyes kreativitásának fejlődését.

A „fluid” pedagógia alapvető jellemzője Stavropoulos ²⁷ szerint, hogy válaszkész, organikus folyamat, amely a személyes kreativitást formáló értékelésekkel (tanár) és önértékeléssel (diák) támogatja. Demokratikus tanulási környezetben a diák fejlődéséből indul ki. A szemlélet elsősorban zeneművészetet tanuló diákok számára lett kialakítva, ahol az esztétikai szempont alapvető eleme a diák munkájának.

A „fluid pedagogy” viszonylag új fogalom az oktatásban, és az oktatás adaptivitására épít. E koncepció szerint a tanítási módszerek és a tanulási folyamatok nem merevek vagy szigorúan strukturáltak, hanem alkalmazkodnak a diákok egyéni szükségleteihez, érdeklődési területeihez, valamint a gyorsan változó társadalmi és technológiai környezethez.

A megközelítés a hagyományos ismeretszerzési módszerek helyett a változékony, adaptív és folyamatosan fejlődő pedagógiai gyakorlatokat támogatja. A koncepció az alkalmazkodóképességet, a kreativitást és a tanulási folyamat dinamikáját helyezi előtérbe, lehetővé téve a pedagógusok és a tanulók számára, hogy gyorsan reagáljanak a változó körülményekre és igényekre.

A „fluid” pedagógia a hagyományos tantárgyi határok átlépésével interdiszciplináris megközelítéseket alkalmaz. Támogatja a tanulók készségfejlesztését és alkalmazkodási képességét a folyamatosan változó világban. A megközelítés hangsúlyozza az élethosszig tartó tanulást. Az innovatív oktatási technológiák, mint például az online platformok, a gamifikáció és a „blended learning” kulcsszerepet játszanak a „fluid” pedagógiában. Ezek az eszközök lehetővé teszik a tanárok számára, hogy dinamikus, változó tanulási környezetet teremtsenek. A fluid pedagógia alkalmazása különösen fontos szerepet töltött be olyan helyzetekben, ahol a hagyományos oktatási struktúrák nem működnek hatékonyan, például a járványhelyzetekben, vagy olyan iskolákban, ahol nagy kulturális vagy nyelvi sokféleség jellemző a diákokra. A tanárok a „fluid” pedagógia alkalmazásával képesek lehetnek gyorsan reagálni a változó környezetre, és olyan tanulási élményeket nyújtani, amelyek a tanulók számára relevánsak és hasznosak. Ez a megközelítés segíti az oktatókat abban, hogy a tanulást élvezetesebbé és személyre szabottabbá tegyék, elősegítve ezzel a tanulók motivációját és

²⁷ Stavropoulos 2016

hosszú távú sikerét. Olyan pedagógiai elmélet, amely a tanulási környezetet és módszereket rugalmasan igazítja a diákok szükségleteihez és a környezeti változásokhoz, megpróbálva átlépni a hagyományos oktatási kereteket.

„Unhurried child” – a nem siettetett gyermek

Az „*unhurried child*”, a nem siettetett gyermek kifejezés olyan pedagógiai elgondolást takar, amely a gyermek fejlődésének természetes ritmusát helyezi a gyermekközpon-tú nevelés előterébe. Gyermekközpon-túnak tekintjük azt a pedagógiai megkö-zelítést, ami az egyes gyermekekre jellemző egyedi szükségletekhez alkalmazkodik. Ez a szemlélet elutasítja a túlzott siettetést, az idő előtti kognitív fejlesztést és a gyermekek túlterhelését. Ehelyett a mozgalom a gyermekek szabad játékára, krea-tivitásának bátorítására és környezetük szabad felfedezésére összpontosít, szem-ben a felnőtt által strukturált időben történő irányított fejlesztés és oktatás miszti-fikálása helyett. A gyermek aktív részvétele az ismeretszerzési folyamatban a kíváncsiságtól függ, amennyiben megóvjuk az egyéni érdeklődést és erősítjük a kíváncsiság szükségletének kielégítését, aktív résztvevő marad.

Clark munkássága az „*unhurried child*” koncepcióval kapcsolatosan kifejezetten a gyermekek saját tempójú fejlődésére, a gyermeki vélemények meghallgatására és nézőpontjuk figyelembevételére helyezi a hangsúlyt.²⁸ Arra ösztönzi a pedagógu-sokat, hogy a gyermekek fejlődési folyamatait ne siettessék, hanem hagyjanak időt a természetes tanulásra és felfedezésre. A fejlődéslélektan által nyomatékosított li-neáris fejlődési folyamat helyett a gyermeki fejlődés egyedi útjait biztosítja. A Reg-gio pedagógia gyermekképének alapja, hogy nem rendelkezünk kész recepttel a gyermeki fejlődésről, hiszen a gyermek megismerése a megfigyelésén alapuló hosz-szú folyamat eredménye. Nem lehetünk proféciaakra építő pedagógusok, nem jö-vendölhetjük meg előre, mi és hogyan fog történni, ez ugyanis a felnőtt részéről a gyermeki találékonyság és a gyermeki potenciál megalázása lenne.²⁹ Malaguzzi úgy vélte, ez a fajta profetikus pedagógia, ahol előre meghatározott a bemenet és ki-menet, ahol előre megállapított, honnan hova kell eljutnia a gyermeknek, ahol ki-számíthatónak hitt a fejlődés, az a pedagógia leegyszerűsítése egyszerű matematikai képletté. A Reggio szemlélet gyermekképe a felnőttközpon-tú pedagógiai gondol-kodás ellentéte.³⁰

²⁸ Clark 2022

²⁹ Cagliari et al. 2016, 421., id. Vargáné 2018

³⁰ Malaguzzi 1996, id. Vargáné 2018

Clark megközelítésében az „*unhurried child*” szemlélet a gyermekek természetes fejlődési ritmusának támogatását és a felnőtt által irányított fejlesztés/tanítás lassítását hangsúlyozza. A nézetet követő pedagógusok elkötelezettek a gyermekek jogai, a gyermekek véleményének meghallgatása, valamint a gyermekek életének és ismeretszerzési tapasztalatainak minőségi javítása iránt. Ez az elmélet a „*slow*” mozgáalom filozófiáját alkalmazza a kora gyermekkori pedagógiában, hangsúlyozva, hogy a tanulásnak a gyermekek saját tempójában kell történnie. A nevelés humanizálására és a túlzott rohanás elkerülésére törekszik. A „*nem siettetett gyermek*” szemlélet szerint a gyermekeknek meg kell adni azt az időt és teret, amely szükséges a mélyebb megértéshez és a kreatív gondolkodás fejlődéséhez, biztosítva, hogy a gyermekek élményei és tapasztalatai a saját tempójukban kerüljenek befogadásra.

Clark a kora gyermekkori nevelés és az idő viszonyát vizsgálja, és gyermekre koncentráló „*slow*” pedagógia értékei mellett érvel. Alternatív példákat tár az olvasó elé a kora gyermekkori nevelés és gondozás területén, amelyek másféle ritmust és tempót tesznek lehetővé a kora gyermekkori nevelésben tapasztalható gyorsítással és a gyermekek korai kognitív tesztelésének és mérésének elterjedésével szemben.³¹

Példákkal illusztrálja, milyen formákat ölthetnek a gyermekre figyelő pedagógiai gyakorlatok, többek között a szabadban, a mindennapi rutinokban, a történeteken keresztül, a pedagógiai dokumentációban és azokban a kutatásban, amelyeknek a gyermekek a főszereplői. Feltárja a gyermekek és pedagógusok időhöz való eltérő viszonyulását. Úgy véli, a nem sietős gyermek felnőve majd kevésbé sietős felnőtté válik.³²

Különös hangsúlyt fektet az idő tényezőre, annak megmutatására, mit jelent a gyermekre figyelő idő pedagógiai szemléletű megközelítése a kora gyermekkori nevelésben és gondozásban. Úgy gondolja, hogy maga a tanulás folyamata fontosabb, mint a tanulási folyamat révén keletkezett konkrét ismeret.³³

A gyermekhez igazított nevelés nem kimenetközpontú, nem célorientált. Komplex szemlélet, amelyben a nevelési folyamat során a gyermekkel eltöltött idő pillanatnyi megélése kap hangsúlyt. Nem a siettetés pedagógiája, nem felülről jövő szemlélet,

³¹ Clark 2023

³² Clark 2023, 55.

³³ Clark 2023

nem a pedagógus által strukturált gyermeki időtöltésről szól. A gyermekhez igazított nevelés a gyors tempó helyett a mélyebb és tartósabb megértést értékeli, lehetővé téve a gyermekek számára, hogy a szükséges időt és teret megkapják ahhoz, hogy teljes mértékben elmélyüljenek tanulási élményeikben, felfedezésekben.

Nem a felnőtt által irányított fejlesztés áll a középpontban, ami a következő fejlődési fok minél korábbi eléréséről szól. Szembeszáll a hasznos időtöltés hangsúlyozásával, a „*csináljunk valamit*”, „*ne hagyjuk unatkozni a gyermeket*” szemlélettel, a mindennapi rutinnal, az életkor szerinti fejlődésméletek egységes gyermekképével, a fejlődési folyamat kiszámíthatóságával és az eredmények mérhetőségének hangsúlyozásával. Ezzel szemben a gyermeki jóllét áll a középpontban, a gyermekkel eltöltött időt az „*itt és most lehetőségeként*” értelmezi, alapértékei: a minőségi idő, a tevékenységek szervezésében rejlő rugalmasság, a gyermekre figyelés, a gyermeki szükségletek felismerése és figyelembevétel. A felnőttnek van ideje ráhangolódni a gyermekek egyénileg eltérő egyedi tempójára és ritmusára, ösztönöz a gyermeki sokféleség figyelembevételére. A gyermeki érdeklődés figyelembevétel, a gyermek véleményének a meghallgatása a személetet magáénak valló nyitott, befogadó pedagógus attitűdjének lényeges elemei.

A gyerek a jelenben él, a felnőtt a jövőben, ahol nincs elvesztegetett, feleslegesen eltöltött idő, csak tudatosan végzett cselekvés, a felnőtt által megnevezett pedagógiai cél jegyében. A jelen gazdag, a gyermekkel közösen tervezett és megvalósított pedagógia lehetőségeinek a megélése kell, hogy legyen a cél. A lassított, a gyermekhez igazított nevelési szemléletet alkalmazó reflektív pedagógus újragondol, újratervez. A lassított, gyermekre figyelő pedagógiai megközelítés a kora gyermekkori nevelés és gyermekkel eltöltött idő viszonylatában a hosszú távú szemlélet fontossága mellett teszi le a voksot. Hogyan tudunk a társadalom számára hasznos egyént nevelni, hogyan lesz fontos és követendő a távlati cél számunkra, miközben a jelen gyermekkel megélt pillanatait tartjuk értéknek? A „*slow*” filozófia nem az egyetlen, üdvös nevelési módszer, számos további mód van a gyermeki sokféleség elfogadására.

A Malaguzzi által megfogalmazott „*gyermeki száz nyelv*” százféle képletes gyermeki önkifejezési lehetőség, a pluralizmus és különbözőség demokratikus elvei alapján, a minden egyes gyermekben lévő érték és tudás, amely potenciál megnyilvánulására a „*százféle nyelv*” biztosítja a lehetőséget a gyermeki különbözőség és kreativitás

alapján. A pedagógiai szemlélet alapja a gyermekek megfigyelése, a gyermeket érdeklő benyomások, élmények, tapasztalatok feldolgozása, és nem a felnőtt által előzetesen meghatározott ismeretek.³⁴

Ez a szemléletmód távol áll attól a felnőttközpontú felfogástól, ahol a felnőtt úgy véli, ő a tudás forrása, az ő feladata meghatározni a tanulandó és elsajátítandó tartalmat. A gyermeki szabadság illetén való alkalmazása nem jelenti azt, hogy a gyerek azt csinál, amit akar, de annál inkább jelenti azt, hogy demokratikus úton együttműködve vele, meghallgatva őt, ismerve őt megteremtjük a környezeti lehetőségeket a fejlődéséhez. A gyermeki szabadság egyik alakítója ily módon a pedagógus, a másik a környezet.

A nevelő lehetőséget teremt a gyermekek számára, hogy megfontoltan merüljenek el az ismeretszerzési folyamatban. Időt biztosít a gyermekek számára a megfigyelésre, a meghallgatásukra, a reflektálásra és a dokumentálásra. Nyugodt, mindennapi rutinok kialakítására ösztönzi a gyermeket, ahol van idő a rácsodálkozásra és gondoskodásra.

A „*slow*”, gyermekhez igazított nevelési szemlélet pedagógiai kultúrája a gyermeki nézőpontot helyezi a középpontba. A pedagógia hagyományos időszemléletét, ahol minden pillanatnak a felnőtt által mérhető gyermeki előrehaladással kell járnia, szembeállítja a gyermekközpontú időfelfogásokkal, különösen a játék kontextusában.

A felnőtt nagyon sok esetben ki akarja tölteni a gyermek minden idejét strukturált tevékenységgel. A szervezett játékidő, szervezett tevékenységek mögött egy még mindig meglévő gondolkodásmód áll, az a szemlélet, amely szerint a gyermek tudatlan, nevelésre szoruló lény, akit a felnőttnek irányítania kell.³⁵

A kora gyermekkori nevelésben világszerte találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy a pedagógus a gyermekek nevelését azzal a céllal sietteti, hogy a következő életszakasz pedagógiai elvárásainak megfeleljen. A gyerekek folyamatos szórakoztatására irányuló, piacorientált programok gazdag kínálata a szülői feladatok kompenzálását szolgálja.³⁶ A szülő, ha teheti, szívesen veszi igénybe ezeket a kecsegtető szolgáltatásokat, amelyekkel úgy véli, hogy a gyermek iskolai, majd később munkaerőpiaci sikerességét támogatja. A kisgyermekek célkeresztjei a szórakoztató- és játékipar gátlástalan, haszonelvű gazdasági és kereskedelmi szemléletének, ez a lobbis nem

³⁴ Vargáné 2018

³⁵ Millei 2017

³⁶ Vajda 2009

kíméli a legkisebb korosztályt sem.³⁷ A szerző szerint a szakmai hitelességgel nem rendelkező piaci szemlélet, a „*gyermekfejlesztő iparág*”, amely a szülőket megtévesztő irányított, korai fejlesztést és sikert kínál, igen káros.

Vandenbroeck a fejlődés „*olimpiai játékeinak*” nevezi a szemléletmódot, amely véleménye szerint a gyermek fejlődését sportágként kezeli, az olimpiai mottó („*gyorsabban, magasabban, erősebben*”) szellemében.³⁸ Ezt a jelenséget nevezi Clark felgyorsított gyermekkoroknak. Kritikus szemmel tekint a siettető oktatási rendszer növekvő türelmetlenségére, amely az óvodától a felsőoktatásig a nevelési, oktatási intézmények minden területét érinti.

Clark célja, hogy a neveléstudományból leszűrt és gyermekmegfigyelései révén nyert gyakorlati példák alapján alternatív narratívákat fogalmazzon és vizsgáljon meg a jelenlegi, egyre intenzívebbé váló gyorsítás fókuszával szemben a kora gyermekkori nevelésben. A szerző Fröbel elméletére hivatkozva a gyermekkor önálló értékkel bíró életkorként kezeli, és hangsúlyozza a gyermekkor élményeinek fontosságát. Hagyományosan nagy hangsúlyt fektet a strukturálatlan, képzeletbeli játék fontosságára is.³⁹ Minden gyermek egyedi, rendelkezik azzal a képességgel, hogy amennyiben biztosítják számára a kifejezés szabadságát, akkor a neki megfelelő körülmények között különleges módon fejezze ki magát.

Összegzés

Melyek a „*slow*” nevelési mozgalom kritikus pontjai és alkalmazásának nehézségei? A lassú, tudatos és élményszerű tanulást hangsúlyozó pedagógiai szemlélet számos pozitív aspektust hordoz, azonban kritikai szempontokat is meg kell fogalmaznunk az alkalmazásával kapcsolatban. A „*slow*” pedagógia megvalósítása, gyakorlati alkalmazása kihívásokkal teli. A centralizált oktatási rendszer az uniformizált instrukciókra, a gyors eredményekre és a standardizált tesztek teljesítésére összpontosít. Az elmélet hívei azt állítják, hogy a mélyebb megértés és a kritikai gondolkodás kialakítása a lassúbb tanulás során valósul meg, ugyanakkor a hatékonyság megkérdőjelezhető, hiszen a lassúbb tempó nem mindig eredményez hatékonyabb tanulási kimeneteket, miközben a diákok tanulás iránti elköteleződését is csökkentheti.

³⁷ Vajda 2009

³⁸ Vandenbroeck, id. Clark 2023

³⁹ Clark 2023, 29.

A „*slow*” pedagógia alkalmazása nem veszi figyelembe a digitális technológia integrálásának szükségességét, amely gyors és hatékony tanulást tesz lehetővé. Nem beszélve arról, hogy a digitális környezet által fejlesztett kompetenciára a diákoknak a munkaerőpiacon is szükségük lesz. Az online tanulás és a digitális platformok felhasználása például gyorsabb hozzáférést biztosíthat a tananyaghoz, és egyéni tanulási utakat kínálhat, azonban a gyermekhez igazított pedagógiai szemlélet a személyes kapcsolatok és interakciók fontosságát hangsúlyozza, amelyek a technológia használatával háttérbe szorulhatnak.

A „*slow*” pedagógia alkalmazása többletmunkát jelenthet az oktatás tradicionális felfogásában szocializálódott pedagógusok számára, akiknek a „*slow*” szemlélet alkalmazásában új módszereket kell kidolgozniuk és alkalmazniuk. A pedagógusok számára további nehézséget okozhat, hogy a „*slow*” szemléletű tanítás-tanulás során szükség lehet a tanulási környezet átalakítására is, ami költséges és időigényes.

A gyermekhez igazított pedagógia célja a mélyebb megértés elősegítése, ugyanakkor megvalósítása nem mindig veszi figyelembe azt a tényt, hogy nem minden diák számára ideális a lassúbb tanulási tempó, vannak, akik a gyorsabb, aktívabb tanulási módszerekből profitálnak, míg mások a lassabb, türelmesebb megközelítést részesítik előnyben.

A szemléletet képviselők paradigmaváltását szorgalmazznak, szemben egy olyan struktúrával, amely a felszínes tanulást, a memorizálást és a szabványosított tesztelést helyezi előtérbe. Egy olyan rendszer kiépítésén fáradoznak a „*slow*” szemlélet hívei, amely arra ösztönzi a gyermekeket, hogy aktívan vegyenek részt egy reflektivitást fejlesztő, megfontolt ismeretszerzésben és teljesebb, mélyebb megértést biztosító tapasztalati tanulási folyamatban.

A gyermekhez igazított nevelésben rejlő lehetőségeket magának a pedagógusnak kell felfedeznie. Nem lehet mindent előre tervezni és az elért eredményt nehéz mérni, a pedagógusok gyermekszemlélete, pedagógiai kultúrája is átgondolást igényel. Ahelyett, hogy egy homogénnek tekintett gyermekcsoport számára a pedagógiai programban előírt módon felsorolt ismereteket közvetítenénk, a gyermekhez igazított pedagógia hagyja, hogy a pedagógiai folyamatban a gyermek megismerésével, igényeihez alakítva idővel változzon a tartalom. Az a tanulási környezet, amely a „*slow*” pedagógiát alkalmazza, arra ösztönzi a gyerekeket/diákokat, hogy saját személyiségükre és előzetes tapasztalataikra is támaszkodjanak a tanulási folyamatban.

Clark úgy véli, hogy a siettetett gyermekneveléssel szemben a lelassulás iránti igény nem romantikus elképzelés, nem nosztalgikus vágyakozás egy korábbi korszak nevelési rendszere iránt. A gyermekhez igazított nevelés pedagógiai elképzelése nem egy idealizált múltba való visszatérésről szól. Felhívja a figyelmünket a gyors tempójú, információvezérelt társadalom negatív hatásaira. Arra ösztönöz bennünket, hogy újragondoljuk, hogyan oktatjuk gyermekeinket, és mérlegeljük annak hosszú távú kockázatait.⁴⁰

A „*slow*” pedagógia által képviselt értékek ütköznek a jelenlegi oktatási gyakorlat elvárásaival, ugyanakkor a lassítás felismerése lehetőségeket kínál a XXI. századi gyermekek és a bolygó sürgető kérdéseinek megvitatására. Úgy véljük, hogy a pedagógiai diskurzusoknak legyen része a „*slow*” mozgalom, hozzájárulva a tanulás hatékonyságának folyamatos javításához. A „*slow*” pedagógia megvalósítása érdekében fontos, hogy megtaláljuk az egyensúlyt a mélyebb megértés és a hatékony tanulási módszerek között, figyelembe véve a mai oktatási környezet kihívásait.

Az, hogy kiemelünk néhány tetszetősnek és könnyen megvalósíthatónak tűnő gyakorlatot a „*slow*” szemléletet bemutató művekből, nem jelenti a személet hiánytalan megvalósítását. Mint ahogyan nem lehet gyorstalpaló tanfolyamon, rövidített átképzéssel megtanulni a személet alkalmazását sem. A lassított pedagógia szemlélete éles ellentmondásban van mindennapi életünkkel, ahol a 'rögtön, azonnal, máris, tegnapra' elv uralja a mindennapokat.

A lassított pedagógiai szemlélet elsajátítása maga is lassú folyamat lesz, továbbá felmerül a kérdés, hogy vajon hajsztolt szülő és hajsztolt pedagógus tud-e nem hajsztolt gyereket nevelni?

Kinek mi(től „*slow*”) a „*slow*”?

Irodalom

BREZSNYÁNSZKY László szerk. (é. n.): *A bátorító nevelés alapjai. Segédanyag az individuálpszichológia nevelési elveinek és módszereinek tanulásához*. ALTERN füzetek 10. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest

CLARK, Alison (2023): *Slow Knowledge and the Unhurried Child. Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge, London

⁴⁰ Clark 2023

- ELKIN, David (2001): *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Da Capo Lifelong Books, Cambridge
- FREIRE, Paulo (2017): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin, New York
- HONORÉ, Carl (2004): *In Praise of Slow: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed*. Orion Books, UK
- KIM, John Payne – ROSS, Lisa M. (2010): *Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids*. Ballantine Books, New York
- KLOIBER Alexandra (2023): Lassú nevelés a lassú mozgalomban. *Magyar Tudomány*, 184. évf. 3. sz. 298–303.
- L'ECUYER, Catherine (2019): *The Wonder Approach: A Guide to Child-led Learning and Discovery*. Robinson, UK
- MALAGUZZI, Loris (1996): *The Hundred Languages of Children, Catalogue of the Exhibition*. Loris Malaguzzi International Centre, Reggio Emilia
- MALONE, Karen Ann (2017): *Children and the Anthropocene, a Re-turning*. In *Children in the Anthropocene*. https://www.researchgate.net/publication/343537652_Children_in_the_Anthropocene (Letöltés ideje: 2024.06.20.)
- POSTMAN, Neil (1982): *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press, New York
- VAJDA Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra*, 19. évf. 9. sz. 3–14.
- VANDENBROECK, Michel (2020): Measuring the young child: on facts, figures and ideologies in early childhood. *Ethics and Education* 15. évf. 4. sz. 413–425.
- VARGÁNÉ NAGY Anikó (2018): *A Reggio pedagógia sajátos szemlélete*. In VARGÁNÉ NAGY Anikó (szerk.): *Családi nevelés* 3. Debrecen, Didakta, 131–153.
- WINN, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest

VINCZE TAMÁS:

Hegedüs Géza, a pedagógus

Hegedüs Géza a XX. századi magyar művelődésügy és irodalmi élet ismert alakja, rengeteg hazai olvasó és televíziónéző kedvence, szeretve tisztelt „*távpedagógusa*” volt. Ungvári Tamás találóan és joggal nevezte őt egyik cikkében¹ egyszemélyes népfoiskolának, huszonnégy órás adásban üzemelő rádióegyetemnek. Udvarhelyi András a 90-es évek elején Jókai Mór és Mikszáth Kálmán szellemi rokonaként aposztrofálta a jeles írótanárt.² Ezzel az elismerő kijelentéssel Hegedüs páratlan mesélői tehetségére utalt. Az író kifogyhatatlan mesélőkedvét és azt a különleges képességét, hogy szavakkal bármit képes volt színesen, izgalmasan, filmszerűen megjeleníteni, Müller Tibor így jellemezte egy írásában: „*Ha volna mesterség, amelyet idegen szóval verbalistának neveznének, ő lenne egyetlen igazi képviselője. A szó, a beszéd, a magyarázat briliáns technikával megáldott apostola, aki évtizedek óta egyszerűen elvarázsolja hallgatóit az ismeretek, a tudás olyan fölényes birtoklásával és átadásának képességével, hogy megszűnik körülötte a gátlás, szorongás, fölszabadul a szomjas lélek, és csak töltökegni, gyarapodni kíván.*”³ A Müller Tibor által ilyen meghatóan méltatott megjelenítőerőt⁴ becsülte Hegedüs Géza előadásában Kartal Zsuzsa is, aki azt hangsúlyozta emellett, hogy Hegedüs egy letűnt korszak teljes humán kultúráját és anekdotakincsét is a fejében őrizte. Kartal nekrológja a hajdani Budapest két lábon járó enciklopédiája-ként mutatja be az író. „*Nem tudom, él-e még valaki Budapesten – fogalmazta meg költői kérdés formájában Hegedüs-kepe lényegét a költőnő –, aki tud egy teljes éjszakán keresztül érdekesen mesélni. Él-e még valaki, aki a háború előtti, sőt az első világháború előtti Pest kávéházaiban, koncerttermeiben, színházaiban szerkesztőseiben pezsgő kultúrát a fejében, szívében hordja.*”⁵

¹ Ungvári 1985, 8.

² Udvarhelyi 1992, 10.

³ Müller 1986, 24.

⁴ Ezt a megjelenítőerőt Csontos Magda így dicsérte egyik recenziójában: „*Mestere annak, hogy az apró részleteket használja reflektornak a nagy összefüggések megvilágításához. Mindig színes, biteles az előadása. Mintha a világtörténet valamennyi korszakában személyesen lett volna jelen, s most csak elmeséli (olykor elpletykálja), amit átélt, tapasztalt.*” (Csontos 1989, 2.)

⁵ Kartal 1999, 9.

Iszlai Zoltán „*az optimizmus professzora*” titulussal tisztelte meg az író az önéletrajzi tetralógiája utolsó darabjáról írt recenziója címében.⁶ Az író derűs, kiegyensúlyozott természete, életszeretete és nevelői hite előtt is fejet hajt az ismertetés szerzője ezzel a címmel. Bata Imre a jeles író-pedagógus halálakor szintén ezt a szerencsés természetet, életigenlést dicsérte, amikor Hegedüs Géza munkásságának lényegét, legfőbb értékét próbálta összefoglalni az *Élet és Irodalomban*. „*Ha pedig valaki többet akar tudni – írja – a huszadik századi magyar művelődésről, az irodalom e századi harmadik nemzedékéről, a század démoniájáról, s arról, hogy mégis milyen nagyszerű dolog élni, az vegye le polcáról a sok műfajú Hegedüs-életművet, mert sok fontosat megtudhat erről a korról és az emberről, aki ezt az évszázadot nemcsak szusszal bírta, de humorral, derűvel is viselte.*”⁷

Problémák és félreértések a Hegedüs-életmű és a „Hegedüs-jelenség” értékelése körül

Bár a kortársai, tanítványai valóban ámulattal csodálták Hegedüs hatalmas területet felölelő tudását, gazdag írói munkásságát és páratlan pedagógiai képességeit, az utókor – úgy látszik – nem nagyon tud mit kezdeni Hegedüs munkásságával és egyáltalán a Hegedüs-jelenséggel. Madarász Imre, aki *A népnevelő sikeríró* címmel írt tanulmányt Hegedüs írói munkásságáról, a következő magyarázatot találta arra, hogy senki nem vállalkozott a Hegedüs-életmű komoly áttekintésére, értékelésére: „*A sznobizmus és a lustaság egyaránt tett róla, hogy ekkora munkásság bemutatás, értelmezés, értékelés nélkül maradjon: könnyebb leszólni, kézlegyintéssel elutasítani a »bőbeszédű« író, mint végigolvasni és áttanulmányozni, értelmezni és értékelni száz-egynehány könyvét. [...] Hegedüs Géza »bölcsész« könyvei – melyek közül leginkább figyelemre méltóak az irodalomtörténetiek, de azért a történelmi, a filozófiatörténeti és a kultúrtörténeti témájúakról sem lenne helyes elfeledkezni – azért kerültek szélárnyékba, mert a hierarchikus rendjét változatlanul konzerváló magyar tudományos élet – helyesebben elit – a szakmai sovinizmus sznob és kirekesztő gőgjével és egyre erősödő ellenszenvvel tekintett és tekint a »cében kívüli jöttmentekre«, sőt gyakran még saját tagjaira is, ha azok ismeretterjesztésre merték adni a fejüket. A népszerűsítés, a népművelés a tudományos szférában babérból billog lett, olyan tevékenység, amely elismerés helyett kizsákorítást érdemel.*”⁸ Ez az idézet sok mindent elárul Hegedüsről: erősebb volt benne a pedagógushajlam, mint a tudományos becsvágy, könnyen le is mondott a tudományos dekórumokról annak kedvéért, hogy szabadon kiélhesse tanári késztetéseit. Az biztos, hogy a tudományos testületeket, minősítő bizottságokat mindig is zavarba

⁶ Iszlai 1989, 26.

⁷ Bata 1999, 4.

⁸ Madarász 2007, 155–57.

hozták a Hegedüs-féle polihisztorok, elkésett reneszánsz alkotók. Ungvári Tamás egyik írásában így említette meg a szaktudósok elhatárolódását Hegedüstől: „Nagy akadémikus irodalomtörténészek enyhe lenézőssel emlegették Hegedüs Gézát. Száz könyvet írt, hát ez lehetetlen. Két teljes irodalomtörténetet írt, ám még a kandidátusi fokozatra sem tartották méltónak.”⁹

Az akadémiai berkekben két gyakran hangoztatott vád volt ellene: egyrészt az, hogy nagyon érthetően, könnyű kézzel írt súlyos kérdésekről is, másrészt a legendás termékenysége, ami – a tudomány felkent papjainak vélekedése szerint – eleve kizárta, hogy néhány témában valódi tudóshoz illően elmélyedjen.

Az, hogy egy tudós munkája esetleg nem felel meg az értekező próza, a tudományos szöveg stíluskövetelményeinek, hanem inkább esszéisztikus hangvételű, valóban kétségeket támaszthat egy tudományos közösség tagjaiban. Az érthetőség oltárán áldozatul eshet a tudományos egzaktuság, a könnyebb megértés érdekében leegyszerűsítő megfogalmazást alkalmazhat egy szakíró, ez viszont sokszor a tudományos tények kisebb mértékű torzítását is eredményezheti. Ami azonban a tudományos dolgozatok esetében hiba, az az ismeretterjesztő munkákban erény. Illés György így dicsérte az írónak azt a törekvését, hogy művei olvasmányos, élvezetes, „befogadóbarát” stílusban találják a feldolgozott korszakokat, alkotókat, problémákat: „Sok erénye közül [...] a közérthetőség a legfontosabb. A történelmi, irodalmi és művelődéstörténeti ismeretek könnyed, szinte játékos átadásának képessége. Hegedüs Géza olyan magávalragadóan, érdekesen tud írni és beszélni, hogy az irodalomtörténésznek és a rádióhallgató háziasszonynak egyaránt élményt nyújt.”¹⁰

A termékenységre vonatkozó nem éppen jóindulatú észrevételekre, megjegyzésekre maga Hegedüs is reagált egy 1960-as írásában. Kritikusainak, akik kétes értékű bóként használták vele kapcsolatban a „termékeny” jelzőt, s enyhe rosszállással figyelték évről évre jelentősen gyarapodó életművét, így adott választ egy fricska kíséretében a szellemes író: „Én [...] sohasem éreztem magam »termékeny«-nek, soha se bajszóltam a munkát, és mindig az az érzésem, hogy kevesebbet írtam le, mint amennyi napi adagként kikíváncozik belőlem. Ezért vélem az egész magyar irodalomra sértőnek, amikor nem találunk okosabb jelzőt írói tevékenységre és eredményeimre, mint hogy »termékeny« ... mert úgy látszik minálunk már »termékeny«-nek számít az, aki nem meddő. De hát az is igaz, hogy

⁹ Ungvári 2007, 13.

¹⁰ Illés 1985, 63.

akinek nem adatott meg a szerelem gyönyörűsége – vagy éppen elvétett tőle –, az Casanovának nézi a szolid házasembert is.”¹¹

A népszerű író időskorában nem kevés öniróniával jegyezte meg magáról egyik interjújában a következőt: „*Nem tartom magamat tudósnak. Néptanító vagyok, olyan néptanító, aki egészen jó ripacsnak is.*”¹² Nyilván a „néptanító” megnevezést itt nem a szó klasszikus (neveléstörténeti) értelmében használta, hanem népművelőt értett alatta, az egész nép tanítójára gondolhatott. Ugyancsak a „nép tanítója” címkével illette őt Hermann István a 60. születésnapjára írt köszöntésében. Ebből a tisztelgő írásból kiderül: a „nép tanítója” kifejezés használatakor Hermann is arra gondolt, hogy Hegedüs Géza nemcsak bizonyos rétegek számára írt, ő az egész magyar népet szeretne volna bevonni olvasóinak körébe. Hermann szerint Hegedüs „...művei mindenki számára bizonyítják: a kultúrában nincsen érthetetlen, a mai embertől idegen. S ezáltal válik Hegedüs a nép tanítójává.”¹³ Önvallomásaiból világosan kitűnik: ő is elsőrendűen és leginkább pedagógusként határozta meg magát. Ő maga is tudta, hogy nála már szenvedéllyé vált a népművelői igyekezet. Így vallott erről 1964-ben: „*Sokan vagyunk, akik jól tudjuk, hogy a népművelő szenvedély gyógyíthatatlanabb a különféle narkomániánál is, és általában olyan cinkosságtudattal ismerjük egymást, mint a morfinisták. S éppen, mert ismerjük egymást, s drukkolunk egymásnak is, fel is tudjuk mérni, hogy a másikban mennyire fejlődött ki ez a passió (ez a latin szó egyszerre jelent szenvedést és szenvedélyt, kínlódást és gyönyörűséget, s ki tudná jobban, mint a narkomániás és a pedagógus, hogy keserves kínlódás és boldog gyönyörűség mennyire elválaszthatatlanul egy lehet).*”¹⁴

Hegedüs Géza személyét és munkásságát a mai napig félreértések övezik. Érdemes ezek közül legalább egyet tisztáznunk. Többen is úgy tartották őt nyilván, mint a „*szocializmus kirakatíróját*”, noha az ő viszonya a Rákosi-, majd a Kádár-rendszerrel és a marxista ideológiával nem olyan egyszerűen meghatározható, hogy egyértelműen be lehetne őt skatulyázni. Keszi Imre, a kommunista író 1948-ban nyilvánosan elmarasztalta Hegedüst a *Népszabadság* hasábjain, mivel szerinte a kiváló író és kritikus könyvismertetéseiben a polgári esztétika néhány emléke is feldereng. Ezenkívül hibáztatja Hegedüst azért is, mert korrigálni merte a legpártosabb Lukács-értelmezőket. Elítélő véleményét ilyen szigorú mondatokban tette közzé: „*A polgári esztétikának sokszor inkább formális jellegű csökevényei rontják le Hegedüs Géza*

¹¹ Hegedüs 1960a, 5.

¹² Józsa 1994a, 129.

¹³ Hermann 1972, 12.

¹⁴ Hegedüs 1964a, 591.

legtöbb művének értékét. Lehet ez a csökevény viszonylag ártatlanabb ötletkultusz. [...] Súlyosabb hibába – veszedelmes kispolgári formalizmusba – esik Hegedüs Géza akkor, amikor Lukács György után és Lukács Györggyel szemben, eléggé ellentmondást nem tűrő modorban – így és így mondják a marxisták, ezzel szemben az igazság ez! – megpróbálja újra fogalmazni a realizmus és a romantika fogalmait.”¹⁵

Hegedüs többször is nyilatkozott arról, hogy a marxizmus eszmevilágát szűknek, leegyszerűsítőnek, a való élettel szembenállónak érezte. „Én nem Marx-tól tanultam a szocializmust – nyilatkozta 1997-ben –, nem is szerettem őt. Soha nem voltam materialista, tudománytalannak tartom a materializmust. Mióta ismerem Morus Tamás írásait, aki a tizenhatodik század elején kitalálta a szocializmust, ez volt az eszményvilágom. Aztán kiderült, a gyakorlatban nem megvalósítható.”¹⁶ Ez a meggyőződés jellemezte az *Aszály* című, ön-életrajzi elemeket is tartalmazó regénye egyik hősét is, így joggal feltételezhető, hogy saját világnézetét hozta nyilvánosságra, amikor Lakos Bertalan ideológiai útkereséséről írt. Ennek a fiatal regényhősnek a gondolkodását így jellemezte: „Csak a marxizmussal nem tudott eléggé megbarátkozni ... túl dogmatikus tanításnak érezte, és úgy vélte, hogy a munkásság mellett elhalványítja a parasztok szerepét az új országépítésben. Pedig ő valami idilli parasztszocializmusról ábrándozott, ami talán nem is így szocializmus, ahogy a kommunisták gondolják. Inkább paraszti kisbirtokosok demokráciája, ahogyan azt valamikor réges-régen Rousseau elképzelte.”¹⁷

Fontosnak tartottam, hogy mielőtt Hegedüs pedagógiájának részletes áttekintésébe belekezek, erről a kérdésről is említést tegyek. Hegedüs életművének a megítélése ugyanis a mai napig vitatott, nem egyöntetűen pozitív. Az őt túlélő írók részéről az irigység, a féltékenység is közrejátszott abban, hogy leszólták, kevésre értékelték Hegedüs munkásságát, mert azt érezhették, hogy az író idősebb korában is „túlszerepelte magát”, előlük vette el a teret, a szereplési lehetőséget. A rendszerváltás után egyébként is egyszerűnek tűnt mindenkit, akinek érvényteleníteni vagy elfeledtetni akarták az életművét, a „kommunista” jelzővel vagy „az előző rendszer kiszolgálója” címkével illetni. Ezek a címkézések az esetek egy részében egyéni sérelmek, személyes vagy nemzedéki konfliktusok következményeként születtek, éppen ezért nem helyes egyetlen ilyen címkét sem átvenni addig, míg annak

¹⁵ Keszi 1948, 13.

¹⁶ Thúróczy 1997, 19.

¹⁷ Hegedüs 1962, 212–213.

az igazságtartalmáról vagy éppen hamis voltáról meg nem bizonyosodik a jelenkori kutató.¹⁸

Hegedüs „pedagógiájának” főbb jellemzői, alaptézisei

Hegedüs Géza – néhány tanulmányon kívül – nem írt jelentősebb pedagógiai munkákat, így az ő oktatásról, nevelésről alkotott elképzeléseit a vele készült interjúknak, a tanítványok visszaemlékezéseinek és leginkább önéletrajzi műveinek alapos áttanulmányozásával lehet feltárni. Tanulmányomban ennek a munkának néhány eredményét kívánom bemutatni. Azok a területek, témák, amelyek kapcsán Hegedüs önálló írásokban is kifejtette nézeteit, a következők: a NÉKOSZ pedagógiai törekvései, olvasáspedagógia, színésznevelés, az ismeretterjesztés jelentősége és módszerei. Ennél jóval szélesebb kört fogott át, a pedagógia szinte minden alapkérdését érintette az író az esszéiben, a memoárjaiban, az újságírókkal folytatott beszélgetésekben. Ha kiemeljük ezekből a szövegekből a pedagógiai vonatkozású részeket, azonnal feltűnik, hogy több párhuzamot is lehet vonni a Németh László-i pedagógia és Hegedüs Géza nevelői szemlélete között. Elsőként ezeket az érintkezéseket veszem górcső alá.

Németh Lászlóról köztudomású, hogy a tananyagon keresztül kívánt hatni vásárhelyi diákjaira, nem volt híve a tanár-diák közti órán kívüli érintkezésnek. Úgy vélte, hogy a közös felfedezésnek az „óra *üvegbarangja alatt*” tudatosuló öröme az egyetlen olyan tiszta érzélem, amely a tanárt és a diákot összekapcsolhatja. Hasonlóan gondolkodott erről Hegedüs is, aki így vallott pedagógusi ars poeticájáról: „*A szó szoros értelmében nem pedagógus vagyok, hanem didaktikus. A megtanított tények által akarok nevelni is. Az értelemre akarok – és remélem: némiképpen tudok is – hatni.*”¹⁹ Németh László időskori emlékezéseiben a vásárhelyi óráit gondosan kidolgozott esszékhöz hasonlította, a mögöttük álló felkészülés, anyaggyűjtés is éppen olyan sok időt követelt, mint amikor egy esszé megírásához kutatta fel az adott témában megjelent szakirodalmat. Hegedüs Géza ugyanezzel a képpel élt a saját tanári fel fogását bemutató vallomásában. Az író elméletről és epikumról ír, amikor előadásait jellemzi, elmélet alatt nyilván az adatokat, a közölni kívánt információkat, a

¹⁸ Ezért is nem kívánunk foglalkozni a www.pestisracok.hu címen működő hírportálnak azokkal a cikkeivel, amelyek Hegedüs ügynökmúltjával foglalkoznak. Az említett portál „*leleplező*” írásaiban közölt állítólagos jelentésrészletek éppen arról győzik meg az olvasót, hogy Hegedüs békítő, konszenzusteremtő, kiegyensúlyozó szerepet szeretett volna játszani a sokféle külső és belső konfliktussal megterhelt írói világban.

¹⁹ Hegedüs 1973, 117.

feldolgozott téma „szárazanyag-tartalmát” érti, epikum alatt pedig a tálalást, a körítést, az adatok köré szőtt anekdotákat, példákat, személyes megjegyzéseket. „*Elméletet és epikumot úgy kell összeszőni – írja –, hogy a hallgatót vagy tanítványt elragadjon a felsorakoztatott eseményanyag érdekessége. Tehát minden órának egy általam alakított, epikummal teljes esszének kell lennie.*”²⁰

Hegedüs didaktikájának egyik sarokköve, alapfogalma a kíváncsiság volt. A leegyszerűsítés hibájába esnénk, ha ezt a fogalmat a pedagógiai szaknyelvben elfogadottabb érdeklődésre cserélnénk ki, mivel Hegedüs értelmezésében a kíváncsiság az érdeklődés szenvedélyes formája, talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy hatványra emelt megnyilvánulása volt. A *Családi kör* című televízióműsornak volt egy állandó rovata, amely a *Karosszék a lámpa alatt* címet viselte. Ennek a műsornak az 1977. június 8-i adásában fejtette ki Hegedüs az emberi kíváncsiság fontosságát, értékét hangsúlyozó gondolatait. Az író egyértelműen a kíváncsiság felébresztésében, a tudásszomj felkeltésében jelölte meg a pedagógia feladatát. Gondolatmenete fő csomópontjai a következők voltak: „... a kíváncsiság olyan hajtóerő, ami, azt hiszem, alapja mindannak, amit emberi fejlődésnek nevezünk. [...] A nem érdeklődő ember, vagy nevezzük nevén: a nem kíváncsi ember, a közömbös ember – közveszély. [...] A kíváncsiságot a pedagógia olyan feladatának látom, amelyet föl kell ébreszteni. A kíváncsiságot a kultúrpolitika feladatának látom. Az embereket tegyük kíváncsivá! Mi az, hogy kíváncsiság? A kíváncsiság, hogy részt veszünk mindabban, ami lehetséges a világban, hogy magunk is fölteszünk kérdéseket, és a kérdésekre addig nem nyugszunk, amíg a választ valahogy meg nem találjuk; vagy más mondja nekünk, vagy elolvassunk valamit, vagy megkeressük saját magunk. Vagyis: én mindenkinek, akivel akár tanárként találkozom, sőt akár szülőként találkozom, csak egyet tudok mondani: hogy ha gyermeked nem kíváncsi, vagy fiatalabb ismerősöd nem kíváncsi, akkor ébreszd föl benne, és ne akard elfojtani, mert megölöd benne azt, ami az emberből emberi, hogy többet tudjon, és még valamit: hogy többet élvezzon a világból.”²¹

A tanulás és a tudás fogalmának meghatározásakor azt emelte ki az író – s ebben saját kora leghaladóbb nézeteit osztotta –, hogy az elraktározott nagymennyiségű információhalmaz még korántsem egyenértékű a tudással, mint ahogy az emlékezetbe vésés, régies szóval: a beemlékezés sem egyenlő a tanulással. Szavaiból az derül ki, hogy az informális tanulást igen magasra értékeli, talán maradandóbbnak is

²⁰ Hegedüs 1973, 116-117.

²¹ Karosszék a lámpa alatt. Magyar Televízió, 1977. június 8-i adás. A műsor ismertetése a *Pest Megyei Hírlap* 1977. június 8-i számának 8. oldalán olvasható. Hegedüs idézett szövege a You Tube videómegosztó portálon hallgatható meg. A videó elérhetősége: <https://www.youtube.com/watch?v=uIJGNlkEOc0&t=182s> (Letöltés ideje: 2025. február 14.)

tartja az ilyen formában szerzett ismereteket a formális tanulási helyzetekben gyarapodó ismerettárnál. „*Tanulni nem okvetlenül azt jelenti – írja egy cikkében –, hogy ott ülünk a tankönyv előtt és biflázzunk. Sőt: a rossz értelemben vett biflázás, azaz a megemészthetetlen anyaggyűjtés nem sokat jelent. Értelmes ember számára minden tanulássá válhat: az olvasás, a csevegő beszélgetés, a színház, a mozgó, a nyitott szemű kirándulás, a zenehallgatás, a sétálgatás egyik-másik múzeum képei, vagy társai előtt... Művelt ember számára nincs határ szórakozás és tanulás között, mert szórakoztatja a tanulás és tanítja a szórakozás.*”²² Erről egyébként Németh László is hasonlóan vélekedik. Az önmagát örök tanulóként meghatározó író így írt tanulás és szórakozás kapcsolatáról *Ha most lennék fiatal* című esszéjében: „*Igazí szórakozás és igazí tanulás közt nem érzek éles határvonalat. [...] A szórakozás az önképzéstől tán abban különbözik a leginkább, hogy több benne a kaland: az ember olyasmit is elolvas, ami nincs benne a tervében, olyan társaságba is elmegy, ahol nem remél okulást.*”²³

A tudás fogalmával kapcsolatban Hegedüs Géza a következőre hívta fel kortársai, olvasói figyelmét: „*Ha a tudás önmagában való adathalmaz, az céltalan, nem tudás. Az a tudás csak, amely bárkit, egy embert, a fiát, a szomszéd unokáját meggyőzi, hogy van összefüggés a világ dolgai között. S ha ezt nem úgy közli, hogy a másik élvezze, akkor annak nincs hatása, azt nem rögzíti az emlékezet.*”²⁴ Hegedüst is egész életében az a felvilágosodáskori eszme vezérelte, hogy a tudás terjesztése minden olyan embernek fő kötelessége, aki kedvezőbb körülményeinek köszönhetően könnyebben hozzáfért a tudás forrásaihoz, mint embertársai többsége. Ebben is rokon léleknek bizonyult Németh Lászlóval, aki úgy gondolta, hogy a jó tanár boldogan fosztja ki önmagát, bőven ontja tudását. Aki magának tartja meg a tudását, vagy fösvény módon csak apró adagokban porciózva ad belőle, nem lehet igazi jó tanár. Az adhatás boldog kényszere – ami Németh László szerint a jó tanárt hajtja – Hegedüst is fűtötte egész életében. Ez a nemes életelv vezérelte: „*Ha valamit tudunk, amit más még nem tud, vagy nem jól tudja, akkor kötelesség tanítani és felvilágosítani.*”²⁵

A koalíciós időszakban Hegedüsnek is szívügyévé lett demokratizálódó oktatásügyünk egyik sürgős megoldást váró problémája: az oktatás áldásaiból addig csekély mértékben részesült rétegek továbbképzésének kérdése. A magasabb szintű oktatásból kimaradt felnőttek művelődésének ügye izgatta ebben az időszakban

²² Hegedüs 1960b, 22.

²³ Németh 1980, 238.

²⁴ Józsa 1994b, 7.

²⁵ Győri 2003, 25.

Németh Lászlót is, aki 1945. október 9-én mutatta be a vásárhelyi gimnázium értekezletén a dolgozók gimnáziumával kapcsolatos elképzeléseit. Ezek az elképzelések – ha nem is teljesen a Németh által vázolt tervszerint – 1946-ban megvalósultak. Ugyancsak megvalósultak Karácsony Sándor szabadiskolák létrehozására irányuló törekvései, a nagyhírű professzor a falvak és a tanyák népének kulturális felemelkedése érdekében hozta létre a szabadművelődés intézményrendszerét. Volt azonban egy olyan társadalmi réteg is, amelynek a továbbképzésével még ebben az egész országot átjáró művelődési lázban sem igazán törődtek: a faluról városba áramló ipari munkások, elsőgenerációs városlakók egyre növekvő tömege. Hegedüs Gézát az ő beilleszkedésük, boldogulásuk aggasztotta, ezért javaslatot, konkrét tervszertet állított össze e réteg továbbképzésének a megoldására. Ez a tervszert az *Új Szántás* című folyóirat 1947. évi 9–10. számában jelent meg. Az író-pedagógus elsőként azt tekintette át, hogy milyen ismeretekre van szüksége ennek a rétegnek, mire kell őket megtanítani. Tisztában volt azzal, hogy a falusi népiskolákban nyert alapok a fizikai munka világában töltött évek alatt megfakultak, másrészt nem is igazán volt módja ennek a rétegnek olvasni, művelődni. Úgy gondolta, hogy először tehát magára az olvasásra kellene rákapatni a nagyvárosokba került, gyökértelen, jelentős tudásdeficittel érkezett munkásokat. „*Tehát a megszervezendő tanfolyam legelső feladata – írja – a magyar helyesírás beidegzése és az olvasás megkedveltetése. Az embereket rá lehet szoktatni a könyvforgatásra, nem is kellenek ehhez visszatérítők »kötelező olvasmányok«.* Nagyon sok jó regény van, amelynek már a tartalma felkelti az ember kíváncsiságát. Ha előre felkeltjük az érdeklődésüket, és aztán kezükbe adjuk a könyvet, el is olvassák.”²⁶ Fontos feladatnak tartotta Hegedüs azt, hogy ez a réteg a magyar valóságról, a gazdasági és társadalmi változásokról képet kapjon. Ehhez a történelem és a földrajz tanulmányozásától remélt segítséget. „*Az ismeretek következő csoportja – folytatja az író – a mindennapos életben való eligazodásra vonatkozik. Mindenek előtt meg kell ismerkedni a közigazgatás egész rendszerével. Ez afféle leegyszerűsített közigazgatás-tudomány lenne, amely [...] megtanítaná a hallgatókat, hogy mikor kell az előjárásra menniök, hol válthatnak erkölcsi bizonyítványt és hová telefonálnak első segélyért. Ismertetni lehetne a bíróságok működésétől a választójog gyakorlásáig mindazt a közjogi jellegű tevékenységet, amellyel minden ember kapcsolatba szokott kerülni élete folyamán. Ezt a tárgyat egészítén ki az a studium, amelyet akár közigazgatási stilisztikának is nevezhetnénk, nevezetesen, hogy miként kell kitölteni a legkülönbözőbb űrlapokat, hogy kell írni a legegyszerűbb kérvényeket, sőt azt is, hogy miképp lehet megérteni s ellenőrizni a gáz- és villamyszámla adatait.*”²⁷

²⁶ Hegedüs 1947, 549–550.

²⁷ Hegedüs 1947, 550.

Hegedüs úgy gondolta, hogy a tanulástól, szellemi munkától elszokott munkásemberek számára megkönnyítené a tananyag elsajátításának folyamatát, ha egy félórás mozgással, tornával is kiegészítenék az egyes továbbképzési alkalmakat. Az író tisztában volt azzal, hogy a fárasztó testi munkát végző emberektől nem lehet sok szabadidőt elvenni, így heti két alkalmat javasol a tanfolyam anyagának átvételére. Úgy gondolta, hogy egy alkalommal kb. két és fél óra lehet egy foglalkozás, ebből félórát foglalna le a torna. Két óra maradna az ismeretek közlésére, feldolgozására. Hegedüs Géza kiszámolta, hogy az általa körvonalazott tananyag ilyen időkeretek között két év alatt elvégezhető. A terv megalkotója az anyag célszerű beosztását így képzelte el: „*Az első évben heti két órát foglalna el a magyar-nyelv, vagyis a helyes-írás és helyes-olvasás, két órát a földrajz és az ezzel kapcsolatos történelem. A második év anyaga lenne két órában a közigazgatási alapismeretek, két órában az a gyakorlati tárgy, amelyet közigazgatási stilisztikának neveztem.*”²⁸ Hegedüs sokat töprengett azon, hogyan lehetne rávenni a megcélzott réteget a tanfolyam szorgalmas látogatására. Arra gondolt, hogy az egyes ipartelepek esetleg csak úgy vennének fel új munkást, ha az eljárna a tanfolyamra és vizsgázna annak anyagából. Ez a presszió a főváros előtt álló feladatok, gyáralapítások tengerében, amikor nagy számban volt szükség ipari munkásokra, kivitelezhetetlen lett volna. Azt sem tartotta elképzelhetetlennek, hogy munkahelyi előmeneteli előnyt jelentsen legalább a tanfolyam elvégzése. Bár az általa vázolt terv egy létező szükséglet kielégítésére irányult, a szépen felépített továbbképzési elképzelésből – ebben a formában – nem lett semmi.

NÉKOSZ-os tanári tapasztalatok

Hegedüs Gézának nem minden terve maradt megvalósulatlan, a koalíciós idők reformlázában egyes elképzelései valóra válhattak. Kísérletezési terepet jelentett számára a Györfly Kollégium is, amely a mindössze három évig virágzó NÉKOSZ-mozgalom „szülőanyja” volt. Már egészen fiatalon elképzelt egy olyan „*komplex tantárgyat*”, amelynek keretében a történelmi és irodalmi ismereteket együtt, egymást támogatva, kiegészítve dolgoznák fel. (Ilyen elképzelése a tantárgyösszevonásról Németh Lászlónak is volt, Hódmezővásárhelyen ki is próbálta, ott sikeresnek bizonyult ez a kísérlet.) Hegedüs ezt a tervét a Györfly Kollégium tanáraként váltotta valóra. 1995-ben *A hőske* című írásában így emlékezett a Györfly Kollégium mun-

²⁸ Hegedüs 1947, 551.

kájába való bekapcsolódására: „Nos, alig néhány héttel a háború után kiadói íróasztalomnál²⁹ ültem, amikor egy addig számomra ismeretlen, alacsony termetű, szőke hajú, szemüveges fiatalember rám nyitotta az ajtót, és megkérdezte, én vagyok-e Hegedűs Géza. Mikor én igent bólintottam, kezét nyújtotta, és bemutatkozott. Dr. Kardos Lászlónak hívták, és közölte, hogy az újraindított Győrffy Kollégium igazgatója. Ezt a tanintézményt a néhány évvel előbb meghalt neves néprajz-professzor tanítványai alapították, azzal a magukra rótt feladattal, hogy szegény-paraszt és proletárszármazású tehetséges fiatalokat segítsenek egyetemre jutni és támogatni. [...] Kardos elmondta, hogy többen is ajánlottak neki, hogy hívjon engem maguk közé tanárnak. Ha csak úgy érek rá, délután, munkaidőm után is taníthatok náluk. [...] Megkérdeztem, hogy ha megyek, mit tanítsak. Meglepő volt a válasz: - Most gyere velem, ismerkedj meg a fiúkkal és lányokkal. Találd ki a megfelelő tantárgyat, holnapig készítsd el a tantervet. És akár már holnap el is kezdheted a tanítást. [...] Nekem is volt már tervem, mire odaérkeztünk. Már korábban is elképzeltem egy olyan »komplex tantárgy«-at, amely együtt oktatja a történelmet és az irodalmat: az egyik magyarázza a másikat. A magyar fejlődéssel akartam kezdeni a XVIII. század végétől a XIX. század végéig, a felvilágosodástól a Millenniumig. Egy órával később meg is egyeztünk ebben az ifjúsággal. Másnap már tanítottam is. Ettől az első naptól a Győrffy Kollégium megszűntetéséig tanára voltam a kollégiumnak.”³⁰

Azt gondolom, túlzás nélkül kijelenthető, hogy Hegedűs a Győrffy Kollégiumban vált igazán pedagógussá, ott tanult meg tanítani. Már maga a közeg is inspirálta őt: a sok tudásra éhes fiatal között nem is lehetett máshogyan, csak lelkesülten mesélni a magyar- és világirodalom csodálatos műveiről, a történelem meghatározó alakjairól. Az a korszak volt ez, amikor szinte „erotikus gyönyörűséggel” tanultak az ismeretekre rászabadult fiatalok, őrült tanulási szenvedély fűtötte azokat az ifjakat, akiknek a szülei sokszor az elemi iskola befejezéséig sem juthattak el. Hegedűs el is ismerte ezt a rendkívüli hatást önéletrajz-folyama befejező művében. Konkrétan ezt írta: „A Győrffy-kollégium és a NÉKOSZ 1945-től 1949-ig pedagógiai tevékenységem legfontosabbika volt, noha közben párhuzamosan valószínűtlenül sok helyütt sokfelét tanítottam.”³¹

Hegedűs egyik recenziójában, amelyben a Jókai-regényvilághoz fűződő viszonyát elemezgeti, egy megjegyzésben a NÉKOSZ nevelési céljában körvonalazott embereszményre is kitért. Az élő Jókai című könyvet ismertető írás következő mondatáról van szó: „Élelművének egészét két ízben olvastam el szóról szóra, (elsőször 13–14 éves

²⁹ Az Anonymus Kiadónál dolgozott ekkoriban Hegedűs.

³⁰ Hegedűs 1995, 8.

³¹ Hegedűs 1989, 88.

fővel, másodszer 1946–47 folyamán, párbuzamosan nemzedékem legromantikusabb és pedagógus-létem máig ható, legdöntőbb korszakában, amikor a Győrffy-kollégium tanára és a NÉKOSZ ún. »központi tanára« vagyis oktatási vezetője-irányítója voltam és mindenhez értő, mindent vállaló Berend Ivánokká szerettem volna nevelni a nép mélyrétegeiből induló s általunk meg is érkező új magyar értelmiséget).³²

Hegedüs elég éles szemű pedagógus volt ahhoz, hogy meglássa a NÉKOSZ-ban végzett oktató- és nevelőmunka különleges értékét, így nem véletlen, hogy a NÉKOSZ pedagógiájáról, nevelési célkitűzéseiről tanulmányt is írt, amely az *Embernevelés* című folyóiratban jelent meg 1948-ban. Tudta, hogy nem könnyű ennek a mozgalomnak a pedagógiai jellemzőit összefoglalni, rendszerezni, mivel a NÉKOSZ pedagógiáját az élet szükségletei és a gyakorlat kihívásai alakították, nem épült gondosan kimunkált elméleti alapozásra. Az irányelvek már a Győrffy Kollégium újraindításától kezdve egyértelműek voltak: a demokrácia erkölcsstanának a tudatosítása volt a kollégium vezetőinek célja, lelki szemeik előtt a demokratikusan gondolkodó és cselekvő fiatal értelmiségi ideálja lebegett. Olyan ifjú értelmiségié, akinek az életében egyensúlyba kerül az egyéni és a közösségi érdek, a kettő nem egymás ellen hat, hanem egymást támogatja. Hegedüs így fogalmazta meg a népi kollégista erkölcsnek ezt az ismervét: „*Az egyén csak a közösség által boldogul, a közösség csak egyénei által. Ez, persze, kihat a magatartás egész vonalára. Csak egy példa: a tisztességvállalástól való szerény búsodás éppenolyan negatív értékítélet alá esik, mint a tisztesség hajbászkodása. A vezető szerepet az arra alkalmas embereknek vállalniuk kell. Ha kiderül, hogy nem alkalmas, szégyen nélkül távozzik, de távoznia kell. [...] A népi kollégista nevelési rendszer tehát ezt az eszményt igyekszik tudatosítani, az erre vonatkozó felelősséget ösztönössé tenni és az ebből folyó magatartást reflex-szerűen rögzíteni.*”³³

A népi kollégiumokban az önkormányzatiság elve érvényesült, ez alapfeltétele is volt annak, hogy valóban a demokrácia aktív alakítóivá, a közösség előrehaladásának ügyét szívükön viselő értelmiségiekké váljanak az ott nevelkedő ifjak. Nem maradt hatástalan ez a nevelési elképzelés, az ötvenes években a rendszer kritikusai között mindig jelen voltak az egykori NÉKOSZ-osok. Amikor az 1970-es évek második felében elkezdték kiadni a NÉKOSZ történetének feltárását segítő dokumentumanyagot és emlékezéseket, az egykori diákok számára összeállított kérdőívén az egyik volt kollégista így ragadta meg az NÉKOSZ-pedagógiában oly nagy szerepet játszó önkormányzás gyökereit: „*A kollégiumi mozgalom a régi és leghaladóbb pedagógiai nevelési intézmények nyomán haladva (Sárospatak, Szarvas stb.) ugyanazt az utat*

³² Hegedüs 1983, 385.

³³ Hegedüs 1948, 55.

választotta: az egy közösségben élő kollektívák nevelési egységét, ... melyekben az önnevelés és öngazgatás, a diákönkormányzat ... szerepét tudta olyan nevelő tényezővé tenni, mint a NÉKOSZ felszámolása óta még semmilyen szervezet.”³⁴ Hegedüs az önkormányzati rendszer lényegét a következő példával világította meg említett cikkében: „Minden kollégiumban a legkülönbözőbb társadalmi intézmények létesülnek, amelyeknek a kollégisták cselekvő tagjai. Így egy-egy kollégista nemcsak röplabda-csapat és énekkar tagja, hanem ugyanakkor a kollégiumi népbíróságban szerepelhet és jogérvényes, tehát végrehajtható ítéleteket hozhat a társai ellen [...]. Minden tettéért felelősségre vonható és magának is joga van bármely vétő társát bíróság elé szőlítani.”³⁵

Az önkormányzatiság eszményének megvalósulása nem jelentette azt, hogy a NÉKOSZ-os diákoknak nagy szabadságuk vagy széles mozgásterük volt. A NÉKOSZ egyféle magatartásmodellt preferált: tagjait a társadalmi változások lelkes ágenseinek tekintette. A passzív, maguknak való, erősen introvertált típusú emberek a népi kollégiumok nem tolerálták, a kollégistáktól azt várták el, hogy bontsák le a társadalmi válaszfalakat, minél szélesebb körben terjesszék a demokratikus eszméket, járuljanak hozzá a falusi parasztság és a városi munkásközösségek szellemi felemelkedéséhez. „A kollégium nem kolostor: – írta Hegedüs – szerves kapcsolatban áll a környező világgal, a tagok bekapcsolódnak a társadalmi munkába, így kötelességszerűen részt vesznek a népművelésben, a társadalmi szervezetek (pl. diákszervezetek) megalakításában és működésében. A társadalmi munka formájára jellemző, hogy minden kollégistának kötelessége, hogy szülőfaluja ügyes-bajos dolgaiban segítkezzék, kiki a maga szakmája szerint.”³⁶

Hegedüs később is szívesen emlékezett vissza népi kollégiumi tanári munkájára, a kollégiumok inspiráló légkörére, ismereteket mohón faló ifjaira. A *Párbuzamos életrajzok* című regényében meg is örökítette ezeket az emlékeit. A regény hőse Boltos Béla³⁷ tanár-újságíró, akinek Hegedüs a saját vonásait kölcsönözte. Boltos történelmet tanít az egyik népi kollégiumban, s tanítás közben alakul, formálódik az előadói módszere, amelyben nem nehéz a Hegedüs-féle előadások hatáselemeit felfedezni. Ezt az előadói módszert így mutatja be a regény: „Most mesélni kell, belevágni egyenest a magyar felvilágosodás történetébe. [...] Mégbozsa úgy, hogy aki eddig vajmi

³⁴ Huszár 1987, 8.

³⁵ Hegedüs 1948, 55–56.

³⁶ Hegedüs 1948, 56.

³⁷ A *Visszanyert élet* című önéletrajzi könyvében Hegedüs el is ismeri, hogy Boltos Bélát önmagáról mintázta. Így jellemezte ezt a szereplőt az említett önéletrajzi munkában: „Boltos Béla, ez a közélettől egyre jobban elhúzódozó, világnézetek közt igazán se ide, se oda nem tartozó, ábrándosan szocialista, de óvatos ember, amilyennek magamat ítélem.” (Hegedüs 1989, 361.)

keveset hallott ezekről a régi dolgokról, az is könnyen megértse, hanem aki sokat olvasott történelmet, annak se legyen unalmas és kezdetlegesen elmondott tananyag. S minthogy évekig mesélt azelőtt katonáknak, munkaszolgálatosoknak meg internáltaknak, akik igen vegyes műveltségű emberek voltak, megtanulta ezt a mindenkihez érdekesen szóló, tudományt pletykával vegyítő, tényeket bizalmasan közölt történetként elmondó módszert. [...] Itt volt az ideje pontot tenni. Akkor kell befejezni, amikor az érdeklődés még nem elégült ki. Az Ezeregyéjszaka Seherzádájának módszere a helyes pedagógia: úgy kell félbehagyni a mesét, hogy a hallgató izgatottan várja a másnapi folytatást.”³⁸

Boltos Béla, Hegedüs regénybeli alteregója azt is megtanulta a népi kollégiumi munka során, hogy lehet egy témát többféleképpen megközelíteni, előadni. Tanárként igen lehangolónak, frusztrálónak érezte volna, ha ugyanúgy, ugyanazokat a tartalmi csomópontokat érintve meséli el a csoport egyik felének a tananyag egyes fejezeteit, mint a másik felének. Mindig kétszer mondott el minden témát, hiszen amíg a csoport egyik fele őt hallgatta, addig a többiek a kollégium épületén dolgoztak, a hibákat, a háború idején tönkrement részeket javígtatták. Boltos pedig egy-egy témán kikísérletezte, hogyan adhatja elő ugyanazt a tartalmat más-más hangsúlyokkal. Minden tanár számára tanulságos tapasztalatát a következő módon ismerjük meg a regényből: *„Kétszer mondotta el Bessenyei György történetét és jelentőségét a magyar gondolkodás történetében. S maga is csodálkozott utólag, hogy még csak ugyanazokat a kifejezéseket sem használta kétszer. Az eszme ugyanaz volt, de az első előadás lelkes, pátoszteljes összefoglalása egy gyötrődő és szenvedélyesen igazságot kereső, összeszorított ajakkal folyvást magát művelő, évszázaddal előrenéző magyar férfinak ... A második előadás megbitt hangú beszélgetés volt egy bihari kismemesről, aki felkerül a csillogó bécsi udvarba, s miközben gáláns kalandok hőse, megtalálja magában a nagy feladatok bordonóját, olvas, tanul, majd írni kezd [...] és gondolkodásra szoktatja az olvasót. Mind a két kép igaz volt, hiteles volt, csak az első inkább hangsúlyozta a közéleti embert, a második a magánélet oldaláról ragadta meg a közéleti feladatokat teljesítő férfiút.”³⁹*

Ezek a részletek egyértelműen igazolják, hogy a Györffy Kollégiumban töltött három év – a színiakadémia mellett – valóban a tanári mesterség megtanulásának az időszaka volt Hegedüs életében, hiszen ő nem volt Tanárképző Intézeti hallgató, jogászként végzett, nem foglalkozott egyetemistaként pedagógiai stúdiumokkal. Amit a tanításról megtanult, azt gyakorlatban, „élesben” sajátította el, a saját tapasztalataira és próbálkozásaira építve. (Még ebben is hasonlított az útja Németh

³⁸ Hegedüs 1962, 41–42.

³⁹ Hegedüs 1962, 69–70.

László pedagógussá válásához, hiszen Németh is más karon szerzett diplomát, orvosi végzettsége volt, ő sem hallgatott pedagógiai tárgyakat.) Későbbi pályája ékesen bizonyítja, hogy jól megtanulta a szakmát: kiváló pedagógus lett. Ez derül ki egykori színész és rendező szakos hallgatói visszaemlékezéseiből is.

Színészek, dramaturgok, rendezők műveltségének megalapozója

Hegedüs Géza 1945-ben, a háború utáni élet és közlekedés újraindulásával egy időben kezdett tanítani a színiakadémián, amely 1948-tól főiskolaként működött. Elég viszontagságos körülmények között kezdte meg tanári munkáját a háborús veszteségekből lassan ébredező intézményben. Az indulás időszakára így emlékezett vissza időskorában: „1945 májusában Gellért Endre szervezte a színművészeti akadémiát. Ő hívott színház- és drámatörténetet tanítani. Az én órámmal nyitottuk meg októberben az intézményt.”⁴⁰ A *Visszanyert élet* című önéletrajzi művében ennél részletesebben, árnyaltabban mutatta be az író felsőoktatói karriere kezdetét. Ott ezt olvashatjuk tanári pályája hajnaláról: „Október 3-án pedig megindult az oktatás a Színiakadémián. Egyelőre még egy ideiglenes helyen – a Vörösmarty utcában – mert a romos iskolaépületet, a Rákóczi úton, az Uránia-házban, javában javították, ott csak a következő félévben lehetett folytatni az iskolai munkát. Azon az októberi reggelen az én órámmal kezdődött a régi iskola újraélesztése. Tantárgyam egyelőre a »világirodalom« volt. Ezt valamennyi évfolyatnak hallgatnia kellett, s minthogy a felsőbb osztályoknak ebben a tárgykörben eddig nem volt rendszeresen tanult ismerete, valamennyiük számára közös volt az óra. [...] Hamarosan kialakult a tanári kar. Galamb Sándor és Nagy Adorján mellett néhány, régen is az Akadémián tanító színművész maradt jogfolytonosság alapján. Számomra a legemlékezetesebbek Abonyi Géza és Lehotay Árpád. Az újak közül először, közös okirattal, Gellért Endrét és engem neveztek ki.”⁴¹

Hegedüs igen gyorsan beletanult a színésznevelésbe, hamar otthon érezte magát a fiatal főiskolán. Azt, hogy határozott elképzelései voltak arról, hogyan válhatna nemcsak nevében, de az oktatómunka színvonala és a hallgatók tanuláshoz való viszonya által is főiskolává az intézmény, jól bizonyítja az a jelentés, amelyben az 1950/51-es tanév tanulságait összegezte. Hegedüs úgy vélte, egy felsőoktatási intézmény presztízsét nagyban jelzi az, hogy a tanárok rendszeresen megtartják az óráikat, a hallgatók pedig szorgalmasan látogatják a felvett kurzusokat. Azt is elvárta egy önmagát komolyan vevő főiskolától, hogy a diákok értékelése valós teljesítményeket tükrözzön, ne csupán formális része legyen az oktatómunkának, és éppen

⁴⁰ Lovass 1994, 14.

⁴¹ Hegedüs 1989, 88–90.

ezért azt az álláspontot képviselte, hogy a legjobb minősítésért keményen meg kell dolgozni. A régi színiakadémiai morál ezen a téren elég elnéző, engedékeny volt, itt volt elsőként szükség a változásra, új szemlélet meghonosítására. Erről a szemléleti fordulatról így tudósított az említett jelentésben Hegedüs Géza: *„Éveken keresztül a legsúlyosabb hibák egyike volt az órák lazasága. Tanárok, diákok egyaránt könnyen vették az elmaradást. Ez természetesen magával hozta a tanulásnak és a vizsgának a lazaságát is. Ebbe járul a rendkívül alacsony osztályzási erkölcs, amelyet még az elmúlt évtizedekből örököltünk. Úgy két-három év előtt az a hallgató, aki valamelyik tárgyból nem jelest, hanem csupán jót kapott, egyszerűen megsértődött, s a tanárok nagyrésze maga sem vette olyan komolyan feladatát, hogy a vizsgát valóban vizsgának – tehát ellenőrző tevékenységnek – tekintse s könnyed kézzel írta be bárkinek a tekintélyesített jelest. Ez az állapot már az utóbbi két évben javulni kezdett, a tanulmányi fegyelem szilárdabb lett s úgylátszik e téren ezidén volt nálunk a fordulat éve. Az órák látogatottsága, az osztálykönyvi ellenőrzés és az órák pontos betartása jelentékeny mértékben megjavult. [...] Ha itt-ott talán még beszélhetünk is némi liberáliszmusról, az elégségesek és közepesek megjelenése az indexekben világosan mutatja, hogy már a »jó« osztályzat is komoly eredményt, a »jeles« pedig megbecsült kitüntetést jelent. Láthatóan fokozódott a tanulási kedv.”*⁴²

Nem hallgatta el a kifogásait, a képzés hiányosságait sem Hegedüs ebben a jelentésben. Nehezményezte ugyanis, hogy a gyakorlati órák tanárai – jeles színművészek – gyakran egyéb elfoglaltságaik (próbák, filmgyári munka) miatt nem tudják megtartani az óráikat. A tanársegédi rendszer teljes kiépítését javasolja ennek a problémának az orvoslására, hiszen azzal tisztában volt, hogy a mesterségbeli tudás átadásáért felelős színművészek életében a színházi munka vagy a filmforgatás az első, s ezek szünetében jut csak idejük a tanításra. Azt is kiemelte, hogy jobban meg kell nézni, melyik tárgyból ténylegesen mennyi ismeretre van szükségük az egyes szakok hallgatóinak. *„Semmi értelme sincs például – írja –, hogy rendezők és színészek csaknem egyenlő mértékben tanuljanak kosztümtörténetet. Véleményünk szerint a kötelező irodalomtörténeti anyag a rendezőknek és filmrendezőknek kevés, a színészeknek és operatőröknek pedig sok.”*⁴³ Írásából egyértelműen tükröződik a színművész- és rendezőképzés minőségének emelése iránti vágy és egy szakmai munícióval gazdagon ellátott színészgeneráció víziója.

Ez a vízió egy 60-as évekbeli tanulmányában már pontosan körvonalazott és határozottan képviselt igényként jelent meg. A Színház- és Filmművészeti Főiskola ugyanis 1964-ben ünnepelte megalapításának századik évfordulóját. A nevezetes

⁴² Hegedüs 1951, 317.

⁴³ Hegedüs 1951, 318.

jubileumot egy reprezentatív tanulmánykötettel tették emlékezetessé, amely *A százéves színésziskola* címet kapta. Ebben a kötetben olvasható Hegedüs Gézától *A művelt színművész* című tanulmány. Ez a Hegedüs-szöveg egy meglehetősen kemény és határozott hangnemű írás, amely nem hagy kétséget afelől, hogy létrejöttét több vita, konfliktus is megelőzte. Azokkal vitatkozhatott a szerző, akik a színész ösztönösségét, gyakorlati készségeit és szűkebben értelmezett szakmai képését tartották elsőrendűnek, és fölösleges luxust, időrabló stúdiumokat láttak az elméleti tárgyakban. Kristálytisza logikával felépített írásában a szerző éppen ezért nemcsak pontosan körvonalazza, milyen általános és szakműveltséget vár el a főiskoláról kikerülő színészekről és rendezőktől, hanem alaposan meg is indokolja ezeknek az ismereteknek a szükségességét. Az általa felvázolt színészeszmény a régi idők nagytudású, színházelméleti és drámatörténeti irodalomban tájékozott színészeit juttatja az olvasók eszébe. Maga Hegedüs is utal ezekre a nagy hatású példaképekre, elsősorban az úttörő színésznemzedékekre, majd a későbbi időkből Jászai Marira és Ódry Árpádra. Fel is teszi írásában az alábbi költői kérdést: „*Jászai Mari vagy Ódry Árpád bizonyára kisebb műveltséggel sem lett volna rossz színész, de tagadható-e, hogy művészi eredményeik elválaszthatatlanok igen nagy műveltségüktől?*”⁴⁴ Az író határozottan elutasítja a színész- és színésztanár-körökben is tapasztalható ösztönkultust, világosan leszögezi, hogy a színészi játékot nem lehet a pusztá ösztönösségre, a túlmítizált „*színészi vénára*” alapozni. „*Nem szeretjük –* jelenti ki Hegedüs – *a magát kizárólag ösztöneire bízó színészt. S ha egyik-másik – mert igazán tehetséges – olykor képes is jelentőségteljes alakítást nyújtani, ez csupán a valószínűségsszámításból jól ismert, matematikailag hitelesített véletlen, mint például egy ötös találat a lottón. [...] A színpadon is előfordul jó alakítás pusztá ösztön alapján, de akinek nincs a birtokában a színházművészethez szükséges műveltség, annál nem sokkal több a valószínűség, hogy művészt alkothasson, mint egy jobbfajta találat a lottón.*”⁴⁵

Az írótanár olyan humán értelmiséginek tekintette a színművészeket, akiknek a műveltségéhez – a szakmai tájékozottság mellett – bizonyos mértékű filozófiai, társadalomtudományi, irodalomtörténeti olvasottság is hozzátartozik. Ennek egyik pillére Hegedüs tárgya, a dráma- és színháztörténet volt. Természetesen nem azt kívánta meg a hazai színésztársadalomtól Hegedüs, hogy olvassák végig kétezerezer-öttszáz év drámatermését. „*Ez képtelenség lenne –* szögezi le az író –, *de nem is szükséges.*

⁴⁴ Hegedüs 1964b, 168.

⁴⁵ Hegedüs 1964b, 169.

Nélkülözhetetlen azonban a tájékozódás, a fejlődés vonalának ismerete, a korok, stílusok érzékelése, a nagy drámaíró-egyéniségek tudomásulvétele.”⁴⁶ Emellett természetesen mégis jogos az az óhaj, hogy a színész az olvasmányait, a szabadidős könyvtermékeit mégiscsak a drámairodalom köréből válassza ki, hiszen ez a műnem a munkaeszköze. „Gyanús az a színész – mondja ki szigorú ítéletét Hegedüs –, aki csak azt a drámát olvassa, amelyekben éppen szerepel. És még gyanúsabb, aki azt sem olvassa egészen, csupán a saját szerepét és a végszavakat. Az ilyen drámaolvasó a szakma kispárosa, akit nem is érdekel a drámai összefüggés, csak a kiszakított szerep.”⁴⁷ A dramaturgiai, színházelméleti és esztétikai tájékozódást ugyan a legtöbben felesleges bibelődésnek tekintik egy színművész életében, Hegedüs Géza szerint azonban ez az olvasottság is szerves része az értelmiségi színész műveltségének. Azt vallotta, hogy csak akkor lehet tudatos, jól felépített a színpadi ábrázolás, ha a színész tisztában van a szerepmegvalósítások különböző lehetőségeivel. Ehhez azonban jó barátságban kell lenni a vélekedése szerint „*Arisztotelész-től Sztanyiszlavszkijig és Brechtig a drámai és színházi elméleteknek mindenféle változatával, s kinek-kinek magának kell kialakítani véleményét a drámai ábrázolás s ennek színházi megvalósítása mikéntjéről.*”⁴⁸

Diákjai emlékezéseiből az derül ki, hogy kiváló pedagógiai képességei mellett becsülték a közvetlenségét, eredeti ötleteit, valamint azt az állandó törekvését, hogy be akarta oltani összes tanítványát a műveltséggyarapítás iránti vágygal, az olvasás szeretetével. Ő elsősorban kérdező embereket akart nevelni a főiskolán, nem pusztán olyanokat, akik szorgalmasan megtanulják a feldolgozott tananyagot. Kútvolgyi Erzsébet, aki verstant és drámatörténetet hallgatott nála, így idézte fel tanára alakját: „*A két kollégiumot egy évig heti két órában hallgatta két osztály 12-12 tagja együtt. Bámulatos memóriája rögtön lenyűgözte tanítványait: mind a huszonnégyünk nevét hibátlanul tudta 2 hét múlva. A második találkozásunkkor csak az én nevemnél akadt meg, de hirtelen eszébe jutott: »Rókus Erzsébet«.* Mivel erre nem inthettem igent, tovább gondolkozott, majd örömmel mondta ki a megtalált »Kútvolgyi« nevet. Ebből megtanultam egy sajátos és azóta is mindig bevált memorizáló fogást: valamilyen tárgyi asszociációval én is egy harmadik tárgyhoz vagy fogalomhoz kötöm a megjegyzendő nevet, mint ekkor a tanár úr: Kútvolgyi-Rókus (kórház). [...] A verstanti kollégium anyagából év végén vizsgát kellett tenni. Ezt úgy is megoldhattuk, hogy bázi feladatképpen szabadon választott tárgykörből írtunk szonett-füzet. Ez volt sokkal nehezebb a két megoldás közül, és 24-ből mindössze hárman választottuk, közöttük én is a következő címmel: »Egy taposásban megőszült hajdan erős fűszál élete és története«. Tanárunknak nagyon

⁴⁶ Hegedüs 1964b, 172.

⁴⁷ Hegedüs 1964b, 172.

⁴⁸ Hegedüs 1964b, 173.

*tetszett a felolvasott, komoly erőpróbát jelentő versciklus, csak kifogásolta a József Attilától plagizálnak vélt s e k e l y e k é j szókapcsolatot. Ám amikor megmutattam, hogy becsületesen idézőjelbe tettem e szavakat, pontosan tudva, hogy kitől ered, Hegedűs Géza rögtön megadta a »nagyon is megérdemelt« jelest.*⁴⁹

Tanártársai és diákjai is azt emelték ki a visszaemlékezéseikben, hogy Hegedűs igényes tanár volt, a minőségelv vezérelte az oktatói munkában. Nem titkolta, hogy a magára valamit is adó színészhez méltó humán műveltség megszerzése hosszú időt vesz igénybe, de azt is tudatosította hallgatóiban, hogy ez a műveltség szakmai pályájukon biztos iránytűként szolgál majd. Gyárfás Miklós, aki három évtizeden át tanártársa volt Hegedűsnek a főiskolán, a túlzás eszközéhez nyúlva így szemléltette kollégája követelményrendszerét: „*A pedagógiánk is ellentétes volt. Te megkövetelted, hogy hallgatód legalább húsz Balzac-regényt olvassanak el, én kettőt is elegendőnek tartottam. Ragaszkodtál az irodalomtörténeti évszámok pontos ismeretéhez, én annak is örültem, ha az évszámot nem tévesztették el.*”⁵⁰

Hegedűs Géza tehetsége, tudása beépült a Színház- és Filmművészeti Főiskola falába. A Színház- és Drámatörténeti Tanszék vezetésének nyűgétől ugyan 1973-ban, 61 évesen megszabadult, viszont utána még másfél évtizedig több tárgyat tanított, utána pedig tanévenként egy-egy kurzust tartott késő aggkoráig. Majdnem fél évszázad nagy idő: a kiváló pedagógus több színész- és rendezőgenerációt is látott felnőni, zöldfülű golyából színművésszé érni. A színészképzésben töltött hosszú évtizedek a pedagógiai szemléletén is nyomot hagytak. Számos iskolai jelenséget próbált színházi analógiával megközelítve megérteni, megvilágítani, egyébként igen helyesen, hiszen voltaképpen az osztályterem is csak egyfajta színpad, az ottani jeleneteknek, az ottani „*színjátékoknak*” is megvannak a maguk dramaturgiai szabályai, ívei.⁵¹ Nemcsak a gondolkodásmódjára hatottak a színészpalánták körében eltöltött évtizedek. Megismert belülről egy szakmát, amely a civilek előtt féltékenyen őrizte titkait. Megismert kiforratlan fiatalokat, akik a tanáraiktól

⁴⁹ Kovács 2002, 111-112.

⁵⁰ Gyárfás 1982, 10.

⁵¹ Erre megközelítésmódra nyújt kitűnő példát *A felelés mint szerepjátékozás* című cikke is (Hegedűs 1961). Sajnálattal állapítja meg ebben az írásában Hegedűs, hogy minden iskolás évfolyam számára a felelés a legrettegettebb szituáció, pedig játék és így öröm is lehetne ez a helyzet a gyerekek számára, ha észrevennék a felelésben rejlő kiváló önmegmutatási lehetőséget, ha felébresztené ez a számonkérési forma a mindegyikükben bujkáló egészséges exhibicionizmust. Persze Hegedűs azt is hangsúlyozta, hogy a felelés ilyen jellegű felemeléséhez, játékosá tételéhez olyan tanárok kellenek, akikben van egy kis rendezői hajlam, alkotókészség.

vártak iránymutatást tétova ambícióiknak. Olyan ifjakat taníthatott, akik a dráma-irodalom legsúlyosabb üzeneteinek tolmácsolására, közvetítésére készültek, de belül még nem voltak készen, keresték a hangjukat, dolgoztak önmagukon, a színészi eszköztárukon. Hegedüs emberismerete sokat finomodott ebben a közegben, különleges karakterek első szárnypróbálgatásainak lehetett a szemtanúja.⁵² Próbált minden színésznövendéknek valami személyes útravalót adni, az egyes fiatalok habitusát, ízlésvilágát, műveltségét feltérképezve hasznos tanácsok fogalmazódtak meg benne. Derzsi Jánost például az alábbi életre szóló jó tanáccsal, atyai intelemmel ajándékozta meg az egyik vizsgán: *„Nézzé János, maga nagyon sok szép szerepet fog még eljátszani. Tudom. Látom. Ígérjen meg nekem valamit. Bármilyen darab kerül a kezébe, olvasson még a szerző kortársaitól is, nem mindent, egyet-kettőt. Olvasson verseket, amiket akkor írtak, nem sokat, egyet-kettőt. Járjon utána, kik voltak akkor a nagy zeneszerzők, festők, nem mindnek, csak egynek-kettőnek. Ha maga ezt most megígéri nekem, ötöst adok, nem kell felelnie.”*⁵³ Nem Derzsi János az egyetlen, aki kezdő színész kora óta szüntelenül bizonyítja, hogy nem érdemtelenül kapott Géza bácsitól jelest.

Olvasóvá nevelés, olvasásnépszerűsítés

Hegedüs Géza nem csupán a Színház- és Filmművészeti Főiskola hallgatóit akarta beoltani az olvasás szeretetével. Jóval szélesebb körben kívánta megszerettetni az olvasást, olvasó nemzetet szeretett volna látni maga körül, s leginkább azokat a társadalmi rétegeket akarta megfertőzni az írott betű iránti éhség szenvedélyével, amelyek addig el voltak zárva a művelődéstől. Kétféle módon kísérte meg átadni másoknak a benne tomboló olvasásszeretetet. Egyrészt az olvasómozgalomban való közreműködése által, másrészt a magukat könnyen megkedveltető, kellemes olvasmánynak bizonyuló regényei által.

Először nézzük meg az író másodikként említett érdemét. Mivel Hegedüsnek fontos volt, hogy ismeretterjesztő munkái is szórakoztatók, élvezetesek legyenek, tulajdonképpen új műfajt teremtett, a „*regényesített*” történelmi olvasmányok műfaját. Ezekben a múlt jeles szereplőinek fiktív dialógusokat adott a szájába, és úgy ismertette a történelem nagy eseményeit, mintha azok egy izgalmas regény fordulatai

⁵² Volt, amikor a tragikus jövő is fölsejlett egy-egy színésznövendék első szárnypróbálgatásakor. Így volt ez például Domján Edit esetében is. Amikor drámatörténet-tanáruk, Hegedüs Géza azt kérte, hogy válasszon minden hallgató egy szerepet a görög drámairodalomból, ő a halálba szelíden, önként siető Iphigeneia szerepe mellett döntött.

⁵³ Kóvári 2008, 33.

lennének. Vajda Kornél így méltatta ezt a Hegedűshöz köthető, általa népszerűsített irodalmi műfajt: „... ez az olvasásra csábítás, ez a megszállott olvasáspedagógia találta meg a maga – talán világvizonylatban is páratlan – műfaját a Hegedűs-regényekben. [...] Szinte beláthatatlanul sokat tud Hegedűs Géza a legtágabb értelemben vett kultúra, művelődés történetéről, és mindezt olyan kedvesen, vonzóan, izgalmasan adja elő, meséli el kicsinynek és nagyoknak, hogy azok szinte észrevétlenül maguk is otthonossá válnak a magyar és világtörténelem legkülönbözőbb korszakaiban, világában. És külön rafinériája ez az írónak, ezt a hallatlan mennyiségű ismeretanyagot mindig valamiféle általában izgalmas, érdekfeszítő eseménysorba, »regénybe« ágyazza. [...] Ez a műfaj egyszerre ad példát arra, hogy hogyan lehet könnyedén, minden tudóskodást messze elkerülve művelődéstörténetre tanítani és arra is, hogy hogyan lehet olvasóvá nevelni, a legnehezebb anyagon át, a nehezégeket mintegy eltitkolva, kikapcsolva. Ha a száz éve született Hegedűs Gézát ünnepeljük, akkor elsősorban ezért kell ünnepelnünk. A nagy olvasóvá nevelőt kell látnunk benne, azt az embert, aki a könyv és nevelés páratlan egybekapcsolását valósította meg.”⁵⁴

Hegedűs nemcsak történelemre tanította regényei olvasóit, hanem az ízlésüket is fejlesztette, a látásmódjukat is szélesítette, de oly módon, hogy nem váltak a művei észrevehetően (vagy pláne zavaróan) didaktikussá. Az *Aszfaly* című kisregényben például a giccs fogalmát bontja ki az olvasó előtt, jól kiválasztott példákon szemléltetve. A *Kié vagy, mondd?* című tangó édeskés-szirupos szövegén keresztül mutatja be, mennyire hamis, közhelyes és valójában semmitmondó tud lenni egy-egy felkapott sláger. Indulatosan, dühösen idézte az író az egykor oly népszerű tangó stílustalanságait. Ugyancsak ingerülten, bosszúsan írt a giccses álnépdalok ízlésmérgező, ízlésficamító hatásáról. Gondolatai Lakos Bertalan nevű hősének töprengéseiben jelennek meg. Nagyon szép példa az alábbi részlet arra, hogy milyen ügyesen, prédikációmentesen formálta olvasói ízlését Hegedűs: „Egy férfi álmagyar nótákat énekelt. Ezek az aszfalton kelt népdalok mindig is haragosra ingerelték. Most is azt kőzli ez a borízű bariton, hogy

Nyáreste volt, pacsirta szólt a fán ...

A mennykő csapjon bele, aki kitalálta ezt a hülye szöveget! Ez életében nem hallott még pacsirtát. Hiszen a pacsirta nem száll a fára! És különben is, miféle népdal születik jambikus versformában? – Lakos néprajzos korában a népdalok verselésével is foglalkozott, ezért fokozottan érzékeny volt az ilyen elvétésekre, s a műnépdalok legnagyobb része már ritmikájánál fogva sem

⁵⁴ Vajda 2012, 110–111.

keltette számára a népdal benyomását, csak bosszúságot ébresztett benne, s mérges volt azokra is, akiknek tetszik ez az émelygős nótázás.”⁵⁵

A kiváló írótanár az állandó olvasást életformának tartotta, s erre az életformára minél több embert rá szeretett volna nevelni. Hegedüs értelmezésében a művelt ember életében az olvasás mindennapos, kedvelt, várva várt tevékenység. Nem hitt abban a sokat hangoztatott kifogásban, hogy az egyre inkább rohanóvá váló világban nincs idő az olvasásra. Így polemizált azokkal, akik ezzel védekeztek: *„Az időhiány az önszervezés hiánya. Az a fontos, hogy az ember be tudja magát állítani az olvasásra, úgy mint a reggelire: ennyi és ennyi idő. Számomra a jó olvasó nem feltétlenül az, aki sokat olvas, hanem aki állandóan benne van egy könyvben, mindig van kapcsolata a könyvvel. Aki tíz év alatt elolvas 80–100 könyvet, kialakul a megfelelő olvasói magatartása, szokása. Persze, csak ha igazi irodalom az a szász.”⁵⁶* Hegedüs az olvasmányok megfelelő megválasztását, megszűrését is lényegesnek tartotta. Egyáltalán nem mindegy szerinte, hogy milyen könyvekre áldozzák az emberek a szabadidejüket. *„Az olvasás az a tevékenység – jelentette ki határozottan –, amely egyszerre ad gyönyörűséget, pihenést és szüntelenül műveltebbé tesz... Persze, csak az esetben, ha könyvet olvasunk... és nem könyvformájú egyéb betűtengert, például a ponyvaregény olykor lehet súlytalan pibentető, de nem olvasás, és elveszi az időt az olvasótól. Az sem jelent rendszeres olvasást, ha valaki mindennap elolvassa a Népsportot, vagy az egyéb napilapok lakáshirdetéseit. Szépirodalmat kell olvasni.”⁵⁷* Hegedüs az értékes művek pártján áll, a ponyvától óv, de az értékes irodalom körén belül bármit jó szívvvel ajánl. Kifejezetten a *„vegyes kósz”* híve az olvasás terén, azt javasolja, hogy ne csak történelmi regényeket olvassunk, hanem a jelen problémáit boncolgató műveket is, s ne csupán romantikus írók könyveit, de a realizmus jeles alkotásait is. *„A nagy romantikusok – írta – (Scott, Hugo, Jókai) hamarabb és közvetlenebbül adják kincseiket, mint a nagy kritikai realisták (Balzac, Tolsztoj), és ezeknél is több lelki befektetés kell a nagy modernekehez (Thomas Mann, Marcel Proust stb.). De megéri a befektetés. Lehet, hogy igazán csak harmadik olvasásra vesszük birtokba a bonyolultabb olvasmányt. De akkor nagyobb lesz az örömünk is, mélyebb lesz az élményünk, s magunk is többek leszünk az olvasás által.”⁵⁸*

Hegedüs azonban nemcsak közvetve, a legjobb kulturális csalétekként működő regényeivel bővítette a magyar olvasók táborát, hanem egészen közvetlenül, az olva-

⁵⁵ Hegedüs 1962, 272.

⁵⁶ G. B. 1970, 7.

⁵⁷ Hegedüs 1960b, 23.

⁵⁸ Hegedüs 1980, 27.

sómozgalomban való részvételével is. 1946 és 49 között az olvasómozgalom „országos felelőseként” járta az országot, és színészekkel együtt ismertette könyvtárakban, művelődési házakban, klubokban a legnagyobb magyar írók regényeit azzal a céllal, hogy rákapassa a vidéki lakosság minél szélesebb rétegeit az olvasásra. Bár nem volt kifejezetten szervező típusú ember, szépen beletanult ebbe a feladatba is. Szerencsére nem volt egyedül: a könyvtárügy jeles hazai szakértői segítették a misszióját. A nagy reményekkel elindult kezdeményezés emlékét így idézte fel az író 1982-ben: *„Valamikor 1946 első felében Boross Elemér, aki akkor még az írószövetség főtitkára volt, azt mondta nekem, hogy meg kell szervezni mozgalomszerűen az olvasást. Ez koalíciós feladat. Eddig igazán csak a polgárság és a polgáriassult nemesség olvasott és itt-ott a szociáldemokrata szervezett munkásság, ez azonban semmi az ország millióihoz képest. Most már rá kell szoktatni a magyar népet az olvasásra. [...] Azután nemcsak olyan írókra, tanárookra és egyetemistákra van szükség, akik rendszeresen járnak országszerte irodalomról beszélni, hanem színészeket is kell vinni, hogy verseket mondjanak, prózarészleteket olvassanak fel vagy jeleneteket játsszanak. [...] A következő évben már egyes kiadók is bekapcsolódtak (ez még a kiadók államosítása előtt volt) és némi honoráriummal járultak az írók és előadóművészek munkájához, ha újonnan megjelent kiadványaikról beszélnek az ország különböző vidékein. A Belügyminisztérium (azaz személyesen Rajk László, a belügyminiszter) pedig gyakran kölcsönzött autót, hogy a vállalkozó írók és színészek minél rövidebb időn belül minél több helyütt tarthassanak olvasásra buzdító előadást. [...] Persze, hogy még nagyon döcögős volt ez a lelkes mozgalom. De már három év után le lehetett mérni, hogy jó hatással volt az olvasó kedv növelésére.”*⁵⁹ Később aztán létrejöttek azok az intézmények, amelyek átvették az olvasásnépszerűsítés fontos feladatát. Az intézmények által végzett olvasónevelés mellett természetesen később is megjelentek olyan mozgalmak, amelyek intenzívebb olvasókedv-ébresztő tevékenységet folytattak. Az Olvasó Népért mozgalom, amely 1968-ban született meg, némileg elődjének tekinthette a Hegedüs koordinálásával indult koalíciós időszakbeli kezdeményezést.

Egy „képesítés nélküli” pedagógus munkájának súlya a neveléstörténet mérlegén

Bár tanulmányunk végére értünk, a téma teljes körű feldolgozását nem sikerült elvégeznünk. Nem is biztos, hogy egy tanulmány kínálna ehhez megfelelő keretet: egész könyvet igényelne a pedagógus Hegedüs Géza portréjának megrajzolása. Most egyelőre csak egy kusza vázlat készült el a későbbi portréhoz. Egy olyan tanár

⁵⁹ Hegedüs 1982, 10–20.

munkásságát igyekeztem feltárni, aki a történelem sodrában vált tanárrá, nem képezték erre a munkára. Nem képezték valóban, de ő készült rá már gyermekkorától kezdve. Külső adottságai ehhez nem voltak igazán szerencsések: alacsony termetű (168 cm-es magasságú), köpcös, beszédhibás (enyhén raccsoló) férfi volt, egyébként azonban abba a típusba tartozott, akire azt mondjuk: Isten is pedagógusnak teremtette. Kiváló mesélőtehetségével le tudta kötni bármilyen életkorú és különböző képzettségű egyénekből álló hallgatóságát, szerette is megosztani a gondolatait másokkal, az elvontabb témák iránt is fel tudta kelteni a közönség érdeklődését. Ezt a pedagógusi hajlamot korán felismerte magában. „*No persze – írta A tanítás bűvöletében című visszaemlékezésében –, nyilván eleve megvolt bennem a jó memória lehetősége, és a magyarázás-tanítás-szereplés gyönyörűsége. Akiben ezek a tulajdonságok nincsenek meg, az ne menjen tanítónak. Én azonban már a tízes éveim elején tanár akartam lenni.*”⁶⁰

Hegedüs serdülőkorában arról álmodozott, hogy történelem–latin szakos tanár lesz, majd Vajthó László, a magyartanára⁶¹ felébresztette benne az irodalom iránti lelkesedést. Vajthó inkább magyar–francia szakos tanárnak tudta volna elképzelni tehetséges diákját, akit a könyvkiadás rejtelseivel és irodalomtörténeti kutatómunkával is megismertetett. Mégsem mehetett bölcsészkarra, családi nyomásra jogi tanulmányokat folytatott, de ekkor is leginkább a jogtörténeti stúdiumok, a történelem érdekes jogesetei kötötték le a figyelmét. Az egyetem elvégzése után négy évig ügyvédbojtárkodott, de már ekkor szívesen írt ismeretterjesztő jellegű cikkeket különböző újságokba. A pedagógiai hajlam ki-kitört belőle, de a kor egyelőre nem kedvezett annak, hogy belső szükséglete megfelelő medret találjon magának. Zsidó fiatalemberként megjárta öt éven keresztül azokat a poklokat, amelyek sokak számára nem csupán tragikus mellékmondatot jelentettek életük nagy mondatában, hanem mondatzáró írásjelet is. Hegedüs hazatért a megpróbáltatásokból, és munkába temetkezve igyekezett feldolgozni azt a nehezen elfogadható ténytet, hogy egész családját elvették tőle, mindenkit elpusztítottak a szerettei közül. De ekkor

⁶⁰ Hegedüs 1973, 93.

⁶¹ Hegedüst kiváló magyartanárral ajándékozta meg az élet Vajthó László (1887–1977) személyében. Vajthó Hegedüs Géza szellemi édesapja volt ugyanúgy, ahogy a tanulmány szerzője is szellemi atyját tiszteli Brezsnnyánszky professzor úrban. Örök hála illesse Brezsnnyánszky tanár urat mindazért, amit a szakmai fejlődésemért tett. Ha ötször újra megszületnék, az öt új élet is kevés lenne arra, hogy méltóképpen megháláljam emberségét, baráti gesztusait. Hegedüs ezt írta egykori tanáráról: „*Vajthó – aki huszonöt évvel volt idősebb nálam – megmaradt mesternek, sok mindenben embereszménynek és nem utolsósorban szakadatlan jelenlévő jó barátnak.*” (Hegedüs 1984, 215.) Ugyanezt (szinte ugyanezekkel a szavakkal) én is elmondhatom Brezsnnyánszky Lászlóról.

már nem kötött kompromisszumot: végre ki akarta élni a pedagógiai hajlamát, tanítani akart. Meg is kapta hozzá a megfelelő kereteket, állásokat, a negyvenes évek második felében egyszerre több helyen, nagy óraszámokban oktatott.

Később már csak a színész- és rendezőképzésben működött hivatalosan tanárként, de lassan a regényei, rádiójátékai, televíziós szereplései, előadásai révén az egész ország tanára lett. Ebben a minőségében egyre gyakrabban megkérdezték a véleményét oktatási kérdésekről, és ő szívesen elmondta nézeteit a 60-as, 70-es, 80-as évek hazai oktatásügyének problémáiról, hiányosságairól. Nem volt kibékülve a középiskolai műveltséganyag átalakulásával, nem tudta elfogadni a természettudományos tárgyaknak biztosított nagyobb – valójában nem is olyan nagy – óraszámot. „*Az én egyik fő pedagógiai bánatom – nyilatkozta a 70-es évek elején – a klasszikus műveltség hanyatlása. Én valamikor úgy képzeltem, hogy ha megvalósítjuk a szocializmust, akkor végre mindenki fog latinul tanulni.*⁶² *Ehelyett ma már alig tanul valaki. Én lelkem mélyéig sajnálom minden humán érdeklődésű embert, aki legalább egy kicsit nem tud latinul. Latin nélkül összeszűkül a látóhatár. [...] Tebát inkább mérsékeljük egy kicsit a természettudományos–matematikai oktatás mértékét, tanítsuk meg a nélkülözhetetlen alapismereteket, de adjuk vissza a történelmi–irodalmi–esztétikai oktatásnak a maga jogait.*”⁶³

A hosszú tanári pálya alatt kikristályosodtak a sikeres, hatékony tanári munkáról alkotott nézetei is. Megalkotta a „pedagógiáját”. Németh Lászlóhoz hasonlóan Hegedüs is úgy gondolta, hogy az igazán jó tanár örök tanulóként éli az életét. „*Az örömteli tanítás előfeltétele – írta egy 1977-es cikkében –, hogy aki tanít, az szíve szerint szívesen tanulni is. A tanítás gyönyörűsége a tanulás gyönyörűségével kezdődik.*”⁶⁴ Írónk szomorúan konstataulta a pedagógusok társadalmi megbecsülésének csökkenését, úgy vélte, az iskola legtöbb problémája ebből eredeztethető. Saját ifjúkori tanárainak megbecsültségével vetette össze a 70-es, 80-as évek hazai pedagógustársadalmának értékelését. Az összevetés elkeserítő következtetésre juttatta. „*A tanár csak akkor állhat hivatása magaslatán – szögezte le egy interjúban –, ha az egész pedagógiai közvélemény – beleértve az illetékes felsőbbiséget is – határozottabban mellette áll. Amíg a pedagógusnak nincs igazi tekintélye, amíg például nem zárhatja ki az iskolából azt, aki immorális, törvénytörő módon viselkedik, addig nem is lesz igazi becsülete és valódi hatalma. Mivel a diák is*

⁶² Ugyanezt a bánatát fogalmazta meg *A titkosírás titka* című kisregényében is, Valló Bonifác gondolatai közé csempészve. „*Ábrándos ifjúkoromban azt reméltem – töprengett Valló –, hogy ha egyszer végre megvalósítjuk a szocializmust, akkor a proletár- és a szegényparaszt-gyerekek is megtanulnak latinul, az európai ember öröklött internacionális nyelvén. Ehelyett ma már az értelmiség számára is idegen a római költők és a középkori hazai krónikások nyelve.*” (Hegedüs 1981, 42.)

⁶³ Hegedüs 1973, 127.

⁶⁴ Hegedüs 1977, 6.

*lebecsüli őt. [...] A pedagógia tekintélyéhez tartozik a tanár önbecsülése. [...] És éppen ezért alapkérdés a pedagógia értékelése, mert amíg ennek a pályának nem lesz igazi becsülete, addig a pedagógus-művész is ritka lesz, mint a fehér holló.”*⁶⁵

Hegedüsről elmondható, hogy a pedagógus-művészek kivételes kasztjába tartozott Vajthó Lászlóval, Németh Lászlóval, Földessy Gyulával együtt, ritka és különleges színárnyalatot képviselt a hazai művelődéstörténet, ismeretterjesztés-történet palettáján. Pedagógiai cikkeiből a mai tanárok is sokat tanulhatnak, ha ismernék és forgatnák ezeket a gondolatgazdag írásokat.

Irodalom

BATA Imre (1999): Hegedüs Géza halálára. *Élet és Irodalom*, 43. évf. 15. sz. 4.

CSONTOS MAGDA (1989): A visszanyert élet. Hegedüs Géza könyve. *Új Tükör*, 26. évf. 32. sz. 2.

G. B. (1970): Vendégünk volt Hegedüs Géza. Az igazi művészet erkölcsi nevelő erő. *Kisalföld*, 15. évf. 251. sz. 7.

GYÁRFÁS Miklós (1982): Hegedüs-mozaik. Az író hetvenedik születésnapjára. *Élet és Irodalom*, 26. évf. 20. sz. 10.

GYŐRI György (2003): Jogász, tanár, író, polihisztor. *Köznevelés*, 59. évf. 10. sz. 24–25.

HEGEDÜS Géza (1961): A felelés mint szerepjátás. *Család és Iskola*, 12. évf. 1. sz. 8–9.

HEGEDÜS Géza (1995): A hőskor. *Népszava*, 123. évf. 98. sz. 8.

HEGEDÜS Géza (1964a): A monori iskola. *Új Írás*, 4. évf. 5. sz. 590–594.

HEGEDÜS Géza (1948): A Népi Kollégiumok nevelési és oktatási rendszere. *Embernevelés*, 4. évf. 2. sz. 53–63.

HEGEDÜS Géza (1964b): A művelt színművész. In CSILLAG Ilona (szerk.): *A száz-éves színésziskola*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 166–174.

⁶⁵ Lukácsy 1987, 4.

- HEGEDÜS Géza (1973): A tanítás bővületében. In HERMANN István (szerk.): *Üzemet az iskolának*. Tankönyvkiadó, Budapest, 92–130.
- HEGEDÜS Géza (1977): A tanítás gyönyörűsége. *Köznevelés*, 33. évf. 16. sz. 6–7.
- HEGEDÜS Géza (1981): *A titkosírás nyelve. Valló Bonifác újabb történetei*. Kozmosz Könyvek, Budapest
- HEGEDÜS Géza (1989): *A visszanyert élet*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- HEGEDÜS Géza (1983): Az élő Jókai. *Irodalomtörténet*, 15. (65.) évf. 2. sz. 385–395.
- HEGEDÜS Géza (1947): Az iskolán kívüli nevelés újabb feladatai. *Új Szántás*, 1. évf. 9–10. sz. 548–551.
- HEGEDÜS Géza (1982): Az olvasómozgalom emlékezete. *Olvasó Nép*, 4. évf. 11. sz. 7–20.
- HEGEDÜS Géza (1984): *Egy jól nevelt fiatalember felkészül*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- HEGEDÜS Géza (1960a): Elmélkedés egy jelzőről. *Élet és Irodalom*, 4. évf. 21. sz. 5.
- HEGEDÜS Géza (1960b): Mi a műveltség? Ki a művelt ember? *Munka*, 10. évf. 6. sz. 22–23.
- HEGEDÜS Géza (1962): *Párbuzamos életrajzok*. Két regény és egy elbeszélés. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- HEGEDÜS Géza (1980): Szavak szépségéről... *Magyar Ifjúság*, 24. évf. 22. sz. 26–27.
- HERMANN István (1972): Hegedüs Géza 60 éves. *Élet és Irodalom*, 16. évf. 20. sz. 12.
- HUSZÁR István (1987): A NÉKOSZ évfordulója. *Magyar Pedagógia*, 87. évf. 1. sz. 3–21.
- ILLÉS György (1985): *Címzett az ifjúság*. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest
- ISZLAI Zoltán (1989): Az optimizmus professzora. *Könyvvilág*, 34. évf. 3. sz. 26.
- JÓZSA Ágnes (1994a): Fehér Rózsa harmadszor. *Privát Profit*, 5. évf. 12. sz. 129.

- JÓZSA Ágnes (1994b): Tanulva, tanítva, szórakoztatva. *Dunaiújvárosi Hírlap*, 5. évf. 280. sz. 7.
- KARTAL Zsuzsa (1999): Nemzedékek tanítója. *Köznevelés*, 55. évf. 16. sz. 9.
- KESZI Imre (1948): Jobb- és baloldali hibák a marxista irodalomkritikában. *Szabad Nép*, 6. évf. 140. sz. 13.
- KOVÁCS Lászlóné Vermes Stefánia (2002): *Hegedüs Géza*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- KÓVÁRI Orsolya (2008): Te vagy a „hös”. Beszélgetés Derzsi Jánossal. *Critikai Lapok*, 17. évf. 12. sz. 28–33.
- LOVASS Ildikó (1997): Géza bácsi mesél. *Szabad Föld*, 53. évf. 46. sz. 14.
- LUKÁCSY András (1987): „Felmehetnék egy Hegedüs-órára?” *Magyar Hírlap*, 20. évf. 112. sz. 4.
- MADARÁSZ Imre (2007): *Antiretró. Portrék és problémák a pártállami korszak irodalmi és tudományos életéből*. Hungarovox Kiadó, Budapest
- MÜLLER Tibor (1986): Mulatságos dolog sok mindent tudni. *Budapest*, 24. évf. 12. sz. 24.
- NÉMETH László (1980): *Pedagógiai írások*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- THÚRÓCZY Katalin (1997): Géza bácsi. Egy 85 éves fiatalember. *168 óra*, 9. évf. 19. sz. 19–20.
- UDVARHELYI András (1992): A pipafüstben vannak az eszmék. *Pedagógusok Lapja*, 48. évf. 10. sz. 10.
- UNGVÁRI Tamás (1985): Egy jól nevelt fiatalember felkészül. *Magyar Nemzet*, 48. évf. 2. sz. 8.
- UNGVÁRI Tamás (2007): Szélmalmok ellen. *Amerikai Magyar Népszava – Szabadság*, 117. évf. 13. sz. 13.
- VAJDA Kornél (2012): Száz éve született Hegedüs Géza. *Könyv és Nevelés*, 14. évf. 1. sz. 109–111.

VISSZAEMLEKEZÉSEK

BUDA MARIANN:**Régi időkről**

Amikor tanársegédként bekerültem az egyetemre – még a múlt évezredben, hajhaj –, fiatal ugyan nem voltam, de tapasztalt sem. Nagy szerencsém volt, hogy Brezsnayánszky Tanár Úr mellé kerültem, fizikai és szakmai értelemben egyaránt. Sok munkájában vehettem részt; születtek új tantárgyak, képzési programok, kötetek. Átéltünk költözéseket, átszervezéseket, átnevezéseket, politikai és szakmai viharokat. Ma már mindez történelem, és talán nem is annyira izgalmas.

Hogyan is folytassam? Hogyan lehet összefoglalni több, mint 20 évet? Hogyan mutassam meg, milyen volt ez az egész? Jó lenne valami jó történet, valami vidám história... de sose voltam valami jó történetmesélésben. Most is inkább képek, hangulatok jelennek meg bennem. A komoly, figyelmes tekintet, a mindig nyugodt hang, történjen bármi. A ritka, de ragadós nevetés. Mindig zakó, sosem pulóver. A papírhegyekkel beborított íróasztal, ami mégis sokkal rendezettebbnek tűnt, mint az enyém. A véget nem érő beszélgetések, papírok fölött, kávé fölött – sok kávé! és mindig feketén! –, menzai tálcák fölött.

Engem később az élet arrébb sodort – másik szoba, másik résztudomány –, így a szakmai kapcsolatunk már nem volt olyan szoros, de ma is úgy gondolok a Tanár Úrra, mint akitől a legtöbbet tanultam. Nem mintha valaha kioktatott vagy preszszionált volna – ilyesmit senkivel nem tett. Azzal tanított, ahogy élte az életét. Számomra fontos példa volt az az elkötelezettség, ahogyan minden feladatát végezte. Felkészületlenség? Pontatlanság, felületesség? Kicsúszás a határidőből? Csapjuk össze, ugyanmitszámít? Mindez elképzelhetetlen vele kapcsolatban. Elég bele nézni egy dolgozatba, amelyet ő javított, véleményezett, vagy akármelyik írásába.

Mindenkivel egyformán bánt, korrekten és tisztelettel, főnökökkel és lógós diákokkal egyaránt. Nem emlékszem, hogy bárkiről rosszat mondott volna; nem pletykált, nem fitogtatta sem az érdemeit, sem a jólétesültségét. Csendes és mindig fegyelmezett viselkedése mögött valami kérlelhetetlen makacsság húzódott meg:

egy jottányit sem engedett sem az emberi, sem a szakmai tisztességéből. A legzavarosabb helyzetekben is tudta, mi a tisztességes út, és képviselte is azt, bárkivel szemben. (Hiába, egy Oroszlán mindig Oroszlán marad!)

Engem mindig is bámulatba ejtett hatalmas lojalitása és az az alázat, ahogyan a tudomány és a tanítás ügyeihez hozzáállt. Bár tudtuk, milyen érzékeny ember, végül mindig képes volt felülemelkedni a személyes érzelmein. Az Ügy mindig fontosabb volt, mint az, hogy a saját elképzelései diadalmaskodjanak, vagy hogy feladja és félreálljon. Azért dolgozott, hogy meglegyen a vállalható kompromisszum, a megoldás, az együttműködés a sokszor valóban igen nehéz helyzetekben.

Ma is örömmel tölt el, hogy ilyen mesterem lehetett.

Köszönöm.

V. GÖNCZI IBOLYA:**Azok a 80-as évek...**

Kedves Laci!

Születésnapodon tisztelettel és szeretettel köszöntelek. Engedd meg, hogy ezen ünnepi alkalommal felvillantsam a közös munkánk kezdeti időszakát, ami számomra, szakmai életutam alakulására nagyon meghatározó volt, sokat jelentett! Köszönöm Neked. Kívánok további élménydús mindennapokat, jó egészségben szeretteid, tisztelőid körében.¹

A legtöbb ember életében vannak meghatározó fordulópontok, időszakok, feledhetetlen évek. Azt gondolom, kedves Laci, hogy számodra ilyen fordulópont lehet a nyolcvanas évek. A magad szempontjából egyfelől azért, mert a nyolcvanas évek idbe lépsz, léptél, másfelől, mert a nyolcvanas években rengeteg fantasztikus dolog történt a világban is, mint pl. az első magyar kozmonauta világűrbe utazása; a első CD-lemezek megjelenése hazánkban; az iskolákban a szombati tanítási nap megszűnése; lakótelepek épülése országszerte; a csernobili atomerőmű egyik reaktorának felrobbanása; a mexikói foci világbajnokságon a magyar válogatott hat–nullás veresége; az országszerte megszokott kollektív nevelés, azaz idegen felnőttek bárhol rászóltak a rendetlenkedő gyerekekre; Freddie Mercury-nak a Népstadionban 70 ezer ember előtt tartott koncertje; a tanulók számára kötelező orosz nyelv tanulása; az első magyar McDonalds’ megnyitása Budapesten; ritkán ugyan, de néhány „szigorúbb tanár” nevelő célzattal lekevert egy-egy maflása, amelyek semmilyen jogi következménnyel nem jártak; az írásvetítő mint az iskolákban használatos csúcstechnika; a tanköteles lányok számára a hajfestésnek és körömlakkozásnak, a fiúk hosszú hajviseletének tiltása; egy januári napon a hosszan tartó havazást követően az egész ország közlekedésének megbénulása; Nagy Imre és mártírtársainak újratemetése; a Magyar Népköztársaság elnevezés megszűnése; és vélhetően még sorolhatnánk érdekes történeteket.

¹ Lásd Szakály Éva: *Alkudozás*.

De amik mindezek mellett igazán fordulatos és gazdagon eseménydús történései eddigi életed folyamatának, azok sokunk számára, így számomra is csak mozaikszerű képet mutatnak. Az én mozaik-montázsom Rólad, munkásságodról, kedves Laci, szintén azokban a nyolcvanas években kezdett kialakulni. Egyetemista koromban, az 1974–75. tanévben ismertelek meg, Laci, mint látszatra szigorú oktatót, amikor is felvettem a Pedagógia Tanszék által meghirdetett propedeutikai szemináriumot. Azok számára szerveződött ez a felkészítő előadássorozat, akiknek a pedagógia többet jelentett egy kötelezően teljesítendő kurzusnál. Ezek után lettem pedagógia szakos hallgató, majd később, a nyolcvanas évek végétől a Tanszék oktatója. Úgy adódott, hogy hallgatóként nem jártam a szemináriumaidra, nem volt alkalmam vizsgázni Nálad. Azonban egy korabeli, akkori tanszéki kutatásba több csoporttársammal együtt bekapcsolódtam. Ennek nyomán a biztatásodra, valamint egy másik oktató/tanár nő inspirálására elkészítettem egy TDK-dolgozatot, amelyet Kaposváron II. helyezéssel ismertek el.

A végzésem után, 1979-től különböző munkahelyeken dolgoztam. Azokban az években, az 1970-es évek közepétől a társadalmi folyamatokban kitapintható változások hatására és valamelyest kezelésére az Oktatási Minisztérium irányelvei alapján, valamint az Országos Pedagógiai Intézet főosztályai által már kidolgozásra került a gimnáziumokban bevezetendő fakultatív oktatás programja. Ilyen formán a pedagógiai/nevelési fakultáció két éves tanterve bevezetésre került egy debreceni gimnáziumban is. Ebbe a munkába hívtál, ebbe kapcsolódhattam be óraadóként, amit örömmel elfogadtam, látva benne a szakmai kihívást. Igaz, még kevés oktatási-nevelési tapasztalattal, gyakorlattal rendelkeztem, de örömteli, felelősségteljes szakmai próbatételként éltem meg. A készen kapott tantervi tartalmak és követelmények alapján nagy szabadságfokkal állíthattam össze a saját tanmenetemet, és alakítottuk ki, szerveztük meg közösen a gyakorlati feladatokat, intézménylátogatásokat, az akkor még szokatlannak tűnő team-órákat, majd dolgoztuk ki a szintén formabontónak mondható záróvizsga elméleti kérdéskörét és pedagógiai helyzetmegoldási, helyzetértelmezési szituációkat. Két éven át, heti hat óra keretében, 16–18 éves lányokkal együtt dolgozni, szemléletük formálódásához hozzájárulni komoly munka volt, miközben számomra is fontos tanulási folyamatot jelentett. Sokat, nagyon sokat tanultam Tőled, Laci. Mit is, hogyan is? Beszélgetéseink során bevezettél az oktatás gyakorlati világába, rámutattál a közoktatás és felsőoktatás sajátosságaira. Véleményemet meghallgattad, véleményeddel terelgettél, gondolkodtattál a magad szerény, csendes módján, ugyanakkor rendkívüli határozottsággal.

A gimnáziumi tanítás két éve után a felsőoktatási feladatok kerültek fókuszba szakmai tevékenységünkben. Továbbra is bátran és bármikor fordulhattam Hozzád a kérdéseimmel, évek hosszú során át a szakmai munkánk gazdagodása mellett bármikor megkereshettelek már nemcsak a pedagógiai problémáimmal, dilemmáimmal. A tudásodból, emberi tartásodból, fanyar humorodból, mélyen humánus élet-szemléletedből sokat táplálkoztam.

Debrecen, 2025.

Barátsággal és szeretettel:

Ibolya

KOZMA TAMÁS:**Tanár, főállásban**

Akkor (2000) már hat éve voltam tanár a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, hetente ingázva a pesti Oktatókutató és a debreceni Neveléstudományi Tanszék között. Úgy éreztem, mintha két párhuzamos osztály főnöke volnék: az egyikben élénk eszű, de rettentő fegyelmezetlen, a másikban csöndes, összeszorított fogakkal dolgozó tanulókkal. Magam sem tudtam, melyikhez kötődöm inkább: a pestiekért felelősséget éreztem – a sokszor értelmetlen ellenzékieskedésük miatt –, a debreceniekhez viszont mind jobban vonzódtam. Az Oktatókutató egyre több kihívást jelentett – minden miniszterváltáskor kapaszkodni kellett, nehogy kiesünk az új miniszter kegyeiből. Az egyetem viszont mindinkább a megállapodottságot és a biztonságot ígérte (egy csipetnyi maradisággal), ahová jöttment létemre reménytelenül szerettem volna odatartozni. A döntő lépést egyre csak halogattam: jó volt Debrecenbe járni, de szégyelltem volna egészen átkérni magam. A dilemma magától látszott megoldódni: az új miniszter közölte, hogy megszünteti az Oktatókutatót.

Talán egy konferenciára mentem Szegedre, ifjúságom színhelyére, amelyet egykor szinte megmagyarázhatatlan szerelemmel szerettem. S bár a szerelem akkorra elmúlt már, azért sok minden felelevenedett, s én – dilemmáimmal küszködve is – egy percre ismét a múltban éreztem magam. S akkor szembe találok Brezsnnyánszky Lacival, aki Imre Lászlót, az akkori debreceni rektorhelyettest kísérte; együtt konferenciáztak.

Megzavarodtam, mint akit tetten értek. Hogyan kerülnek ide Szegedre, mikor ők ott Debrecenben kellene, hogy legyenek? Szeged és Debrecen az én mentális térképemen térben-időben messze estek egymástól (a valóságban is elég messze voltak), s nem sokan akadtak, akik át tudták hidalni köztük a távolságot, közlekedést, történelmet, jelent, mindent. Hogy én itt is, ott is jól éreztem magam, az mintha csak a magánügyem lett volna, amivel nem büszkélkedni kellene, inkább rejtegetni. Mégis, itt jönnek szembe velem.

S nemcsak szembejöttek, de épp engem kerestek, Imre László a debreceni egyetem nevében, Brezsnýánszky László pedig a Tanárképzési Kollégium vezetőjeként. S bár a tanárképzésnek messze nem voltam élharcosa – pedig lehetett és illett volna is mint pedagógiaprofesszornak –, ők mégis úgy könyveltek el, mint aki nélkülözhetetlen Debrecennek, ahol a tanárképzés eredetileg és akkor is (mint ahogy most is) nagyon fontos volt. Álljunk meg egy percre, javasolták, jó, hogy végre hármásban találkozunk. Már régebben akartak hívni, de most itt az alkalom: menjek egész állásba Debrecenbe.

Szinte megfordult velem a világ. Itt a megoldás, hogy mit kezdek, ha tényleg lemegy rólam a kötelesség: az Oktatókutató. Hogyan valljam be nekik, hogy nemcsak vágyom Debrecenbe, de menekülök is oda? Mondjam-e, hogy gyerünk rögtön – pedig Szegedre nosztalgiazni jöttem –, nehogy elfelejtsék, amit az előbb mondtak?

Arra már nem emlékszem, hogyan vágtam ki magam. Csak Laci kedves, kíváncsi, kissé (mint szokott) bizonytalan mosolyára emlékszem, amellyel biztatott; komolyságára, amellyel mindig is fordult a tanárképzés ügye felé; és kitartására, amellyel a pedagógia ügyét képviselte az idők változásai során, bárhogyan fújtak is az egyetemi és minisztériumi szelek szakmánk javára vagy ellenére.

Laci talán tudja, talán nem, mekkora szerepe volt abban, hogy én főállású tanár lettem a debreceni Kossuthon. Nem biztos, hogy elégszer megköszöntem neki. Szeretném most pótolni. Köszönöm, kedves Laci.

KOZMÁNÉ SIKE EMESE:**38 év – szemüvegen át**

1986 augusztusában az életem egyik legfontosabb állomásához érkeztem. Ekkor kerültem a KLTE Pedagógia Tanszékére mint tanszéki könyvtáros. Mivel – az akkori, a kollégái körében nem túl népszerű tanszékvezető – Petrikás Árpád hívására érkeztem ide, elég megosztó volt a fogadtatásom. A leendő munkatársaim egy része meglehetősen hűvösen viselkedett velem, míg mások hamar megkedveltek és befogadtak. Mindenkiről tudni véltem, hogyan viszonyul hozzám.

Csak egy valaki maradt kiismerhetetlen: Brezsnay László tanár úr. Alakját rendkívül rejtelmessé tette számomra a jellegzetes, nagy és vaskos keretű, valószínűtlenül vastag, sokdioptriás lencsés szemüvege. Ez az óriás okuláré nemcsak a vékony arca nagy részét takarta el, hanem a szemét is megóvta a fürkésző tekintetektől – miközben ő éppen e miatt háborítatlanul szemlélhette a körülötte levő világot. Úgy éreztem, az a szemüveg egy gonosz páncél, ami folyamatos távolságot szül, ami távol tartja őt tőlem és mindenki mástól is. Zavart, hogy emiatt például lehetetlenség volt a szemébe nézni.

Tanár úrnak volt/van egy másik, különös ismertetőjegye is, amellyel pedig mintha éppen a szemüvege távolító hatását kompenzálná. Ez a beszédstílusa. Mindig olyan halkán beszélt, hogy önkéntelenül közeledni kellett felé, már-már muszáj volt belépni a személyes terébe, hogy értem, halljam a szavait.

A köztünk levő távolság – amiben a szemüvegnek mindig nagy szerepet tulajdonítottam – tényleges leküzdése végül nem is feltétlenül az egyetem/munkahely falai között történt. Sokkal inkább megmaradtak bennem az azokon túli, élményszámba menő emlékek. Ezek azok, amik végül igazán „összehoztak” bennünket. Ma is mosolyogva gondolok vissza például a hajdani menzai ebédekre. A nyolcvanas évek második felében együtt járt az egész tanszék étkezni, és minden kedden töltött káposzta volt – mindkettőnk rettentő nagy öröme. Emlékeimben az első híd köztünk ez a menzai töltött káposzta volt – meg egy vöröshagyma... Gyakran eszembe jut ugyanis az a kép, amikor olyan kulináris élvezettel mesélt Tanár úr a húslevesben megfőtt zöldségek, kiemelten is a lassan gyöngyöző húsleves zamatos

levével átjárt vöröshagyma fenséges ízéről, amihez foghatót eddig csak Huszárik Zoltán *Szindbád* filmjében láttam vagy Krúdy regényeiben olvastam. Ez a hagyma lett az én madeleine teasüteményem, ami azóta is kiváltja bennem az akaratlan emlékezést...

Az egyetemi étkezde mellett a másik állandó „találkahelyünk” a színház vált! Alig létezett olyan előadás, amelyen ne futottunk volna össze véletlenszerűen a Csokonai Színház folyosóján a szünetben. A sokadik alkalom után köszönés helyett elég volt már egy cinkos összekacsintás is. Többnyire azért pár szót is váltottunk. Persze nem a műsorról...

Ma már nincs szemüvege Tanár úrnak. Ma már nincsenek közös ebédek. A jó töltött káposzta otthon készül. A színház se a régi. Csak az a finom, alig hallható, összetéveszthetetlen beszédmód maradt változatlan. De már az sem az igazi. Így nem. Mert hiányzik mellőle az évek alatt az emlékeimben szorosan hozzá nőtt, védjeggyé vált, vastag szemüveg. Csak e kettő együttesének jelentése volt számomra: Brezsnnyánszky László, a Tanár Úr.

PETŐ ILDIKÓ:

Nyílt levél az Ünnepelthez

Tisztelt Tanár úr!

Kedves Laci!

Örömmel vállaltam, hogy írok néhány gondolatot a nyolcvanadik születésnapod alkalmából (Nyolcvanadik? Nehéz elhinni.) Néhány régi történetet szerettem volna megosztani, de rájöttem, hogy nem emlékszem történetekre, csak benyomásokra, pontosabban egy benyomásra, a halk beszédedre. A halk hangerőd mindig azt juttatta eszembe, hogy én milyen hangosan beszélek és tanítok. Meg is próbáltam csendesebben beszélni, halkabban tanítani, de hamar kudarcba fulladt a „*mintakövetés*”.

A pedagógia szakos tanulmányaim alatt két tantárgyat tanítottál nekem, nekünk. Szerencsére, mindkettőnek már a címét is értettem, aztán a tartalmát is tudtam követni (volt olyan tantárgy, ami nem volt annyira konkrét, hogy folyamatosan tudjak jegyzetelni).

A két tantárgy, a *Nevelők és nevelési rendszerek* és a *Pedagógiai eredményvizsgálat* közül az előbbi volt meghatározó a számomra. A gyógypedagógus-képzésben kaptunk általános pedagógiai alapokat, de ezekre hamar ráépültek a speciális gyógypedagógiai tartalmak. A saját „*mindennapi*” tapasztalataimon kívül, valójában, ha nem is fehér folt volt (hanem középszürke) az „*általános pedagógia*”, a sok részterület, a belső tagolódás, a részletkérdések ... hm... nem voltak ismertek addig a számomra (annak ellenére, hogy már a tanítóképzőben dolgoztam, igaz, elsősorban a gyógypedagógia szakkollégistákkal).

A „*Nevelési rendszerek*” azért vált meghatározóvá, pontosabban „*élménnyé*”, mert logika volt/van benne, ok-okozat, minek mi a következménye, stb., ami az elemző gondolkodásomhoz jól illeszkedett. Azóta szeretem és keresem a különböző intézmények és országok rendszereit, még akkor is, ha nem tanítom. (A kurzusnak köszönhető felismerésnek és megkedvelésnek a későbbi és jelenlegi tanítványaim kevésbé örülnek.)

Egészen más „kép” alakult ki rólad bennem akkor, amikor hosszan meséltél a fiatalkori német kalandozásodról. Irigykedtem, csodálkoztam. Talán ez az alkalom segített abban, hogy kevésbé feszengjek előtted, mert a tanáromként láttalak akkor is, amikor már évek óta kollégák voltunk. (Mert az nem segített, hogy jóval korábban javasoltad, hogy tegeződjünk.) Utána mertem csak kimondani azt, hogy „Brežsi”, amikor szóba kerültél, és nem ragaszkodtam a „Brežnyánszky Laci/László”-hoz vagy a „Laci”-hoz. Köszönöm azt a beszélgetést! De azóta is szívesebben emlegetlek „Brežnyánszky Laci”-ként, de már nem a feszengés miatt, hanem az irántad érzett tisztelet okán.

Hálás vagyok az életnek, hogy tanítványod és kollégád lehettem (továbbra is nagyon figyelve, hogy mit mondasz, miről mi a véleményed).

Jó egészséget és a legjobbakat kívánom,

köszönettel:

Ildikó

RÉBAY MAGDOLNA:

„Tue Deine Pflicht und gib Gott allein die Ehre!”¹

Breznysnyánszky Tanár Úrral közös történetünk immár 25 évre nyúlik vissza. 2000-ben jártam először Debrecenben, egyben először a Debreceni Egyetemen. Meleg nyári nap volt, a doktori felvételre érkeztem. *A nevelés történeti és társadalmi összefüggései* c. programba jelentkeztem, amelyre a felvételi tájékoztatóban bukkantam rá. Nem ismertem senkit, se oktatót, se hallgatót. A program neve fogott meg. A felvételi beszélgetésen Tanár Úr nem volt jelen. Történeti kutatási témával jelentkeztem, így Orosz Gábor kérdezett, aki a témavezetőm lett. Breznysnyánszky Tanár Úrral sokáig a közös irodájukban találkoztam, a kötelező szerdai debreceni napok egyikén, amikor konzultációra került sor.

Az idegen nyelvi összehasonlító szemináriumból a doktori képzés során kettőt kellett teljesíteni, ugyan angolul is beszéltem, germanistaként csak a német jött komolyan szóba. Végül a két féléből egyetlen lett, mivel egy szemesztert a berlini Humboldt Egyetemen töltöttem, s elismertettem az ottani kurzusaimat. A német szeminárium Debrecenben volt, helyszíne Tanár Úr említett irodája, a 209-es szoba. Barátságos hangulatú, családias együttlétek voltak, kollegiális hangvételű beszélgetésekkel. Kapott szövegeket dolgoztunk fel, ezekről beszélgettünk, még lassabb volt a tempó, nem kellett mindent alárendelni a doktori kutatásnak, hogy elkészüljön időre a disszertáció. Ha nem is gyorsan, az is kész lett, s Tanár Úr nem témavezetőként, hanem bizottsági tagként kísérte végig ezt a folyamatot. A szigorlaton a gyermekkor-történeti tételt ő kérdezte, a védésen a koedukációval kapcsolatban tőle kaptam kérdést. Igazi pedagógus vizsgáztató volt: a korábbi szakmai beszélgetésekben már felmerült problémára várta a választ, állandó fejlődésre ösztönzött ezzel.

A doktori védés után bekapcsolódhattam a *Vergleichende Pädagogik* szeminárium munkájába. Azóta is Tanár Úrral közösen vezetjük a kurzust. Kötelességtudata, lelkiismeretessége, korrektsége, empatizmusa (pedagógiai tapintata), szerénysége

¹ Idézet Clemens Brentano: *Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl* c. novellájából.

mintául szolgál mindannyiunk számára. Széles körű és mély tudása nem „csak” a neveléstudomány, hanem a pszichológia különböző területeire is kiterjed.

2005-ben a Debreceni Egyetemre kerültem tanársegédnek. A 209-es szobában kaptam helyet, az Elméleti-Történeti Pedagógia Tanszékcsoport (később intézeti Tanszék) irodájában, Brezsnýánszky László, Fenyő Imre, Orosz Gábor társaságában. Pár év alatt specializálódhattam a neveléstörténeti tárgyak oktatására, ezek mellett a tanulmányi kirándulás tartozott hozzám. Ezt is Orosz Gábor tanár úrtól örököltem. Vele jártam az első buszos úton, ezeket háromnapos programokká alakítottam át – Brezsnýánszky tanár úr szakfelelősi támogatásával. Néhány kolléga gyakran és szívesen vett részt az utazásokon. A „*törzskésérők*” közé tartozott Brezsnýánszky László és Gönczi Ibolya. Már az előkészületekbe bekapcsolódtak, velük vitattam meg az úticélokot. Szívesen jöttek, soha nem volt extra igényük, mindig segítettek az intézménylátogatásokon, a hallgatókkal történő kommunikációban, s finoman jelezték, ha túl gyors lett a tempó. Akkor még nem tudtam, hogy a kirándulásoknak hosszú tanszéki hagyománya volt. Identitásának részét képezte. Ezért is sajnáltam, mikor megszűnt ez a kar által anyagilag is támogatott kurzus. Sok helyen jártunk együtt: Nagyszalontán, Gyulán és Szarvason; Kecskeméten és Szabadkán; Nagyváradon, Szatmárnémetiben, Nagybányán és Koltón; Kassán, Eperjesen és Bártfán...

A neveléstörténeti tárgyak közt központi helyet foglalt el a tanárképzésben kötelező *Gondolkodók a nevelésről* c. előadás. Az osztatlan rendszerre történő áttérés után is megmaradt – igaz összevontan – *A nevelés elméleti és történeti összefüggései* néven². Távozásáig Fenyő Imre oktatta, ezután én vettem át. Imre otthonosan mozgott mind a két területen, nekem viszont szükségem volt segítségre, amelyet Tanár Úrtól kaptam meg. Nagy önzetlenséggel elküldte releváns (nevelés- és iskolaelméleti) előadásainak anyagát, és szóban is többször konzultáltunk. Egy új kurzus kialakítása óriási munka, hálás voltam a segítségéért. Annak is örültem, hogy ekképpen folytathattam munkáját, szellemi örököse lehettem, tovább vihettem az általa felhalmozott tudást. Eleinte 4–5 órán Tanár Úr gondolatmenetét követtem, majd rátértem a neveléstörténeti részre. Utóbb átalakítottam a tananyagot, az iskolaelméleti trendeket mutattam be történeti dimenzióba ágyazva.

² Az elnevezés többször változott, a kurzus pedig pár éve átkerült a választható tárgyak közé.

A doktori védést követően a kutató hirtelen magára marad, nem éri ez felkészületlenül, végül is a disszertációval pont azt bizonyítja, hogy képes az önállóságra. Református oktatástörténeti kutatásaimban továbbra is élvezhettem Kósa László ELTE-s témavezetőm figyelmét, más kutatási témában azonban Brezsnyánszky tanár úr volt az, akinek a tanácsát kérhettem. A tanszéken ketten maradtunk történészek. S noha ő már nyugdíjba vonult, doktori oktatóként és neveléstörténeti kutatóként aktív maradt. Az általa kezdeményezett és vezetett *Debreceni Iskola* kutatócsoport, amelynek célja a Neveléstudományi Tanszék és a debreceni tanárképzés történetének feltárása volt, ugyan formálisan már nem működött, de a *Gyűjteményi szimpóziumok* című rendezvénysorozatunkkal folytattuk a kutatásokat. A tanszék – intézet – két gyűjteményéhez (Kiss Árpád- és Karácsony Sándor-gyűjtemény) tematikailag kapcsolódó kutatások eredményeit hallgattuk meg. Tanár Úr több alkalommal is vállalt előadást. Az elhangzott szövegek a *Gyűjteményi füzetek* sorozatban publikálásra is kerültek.

Hálás köszönet a közös munkáért, hogy Brezsnyánszky Tanár Úr tanítványa, mentoráltja, munkatársa lehettem és lehetek ma is.

TABULA GRATULATORIA

Bacskai Katinka	Fekete Ilona Dóra
Bajusz Bernadett	Fekete Károly
Baracsi Ágnes	Fenyő Imre
Baska Gabriella	Fodor Katalin
Bicsák Zsanett	Forray R. Katalin
Bíró István Ferenc	Gortka-Rákó Erzsébet
Bocsi Veronika	Györgyi Zoltán
Bognárné Kocsis Judit	Harsányiné Petneházi Ágnes
Bolvári-Takács Gábor	Hegedűs Roland
Buda András	Holik Ildikó Katalin
Buda Mariann	Hollósi Hajnalka Zsuzsanna
Buhály Attila	Hornyák Ágnes
Ceglédi Tímea	Jenei Teréz
Chrappán Magdolna	Juhász Erika
Csépes Ildikó	Karlovitz János Tibor
Csók Cintia	Kattein-Pornói Rita
Darvai Tibor	Kerülő Judit
Dráviczki Sándor	Kéri Katalin
Engler Ágnes	Kézi Erzsébet
Erdeiné Nyilas Ildikó	Kiss Lajos András

Kissné Rusvai Julianna	Pornói Imre
Kocsis Zsófia	Pusztafalvi Henriette
Koi Balázs	Pusztai Gabriella
Kozma Tamás	Rábai Dávid
Kozmáné Sike Emese	Rébay Magdolna
Márkus Edina	Revákné Markóczi Ibolya
Márton Sára	Sávai-Átyin Regina
Molnár Béla	Schmercz István
Molnár-Tamus Viktória	Sebestyén Krisztina
Mudrák József	Sinka Edit
Nagy Péter Tibor	Sümeginé Törőcsik Tünde
Németh András	Szabolcs Éva
Németh Nóra Veronika	Szabó László Tamás
Nóbik Attila	Szatmáry Ágnes
Novák Ildikó	Szekeres Melinda
Óbis Hajnalka	Szekszárdi Júlia
Papp János	Szerepi Sándor
Pauwlik Zsuzsa Orsika	Szélesné Ferencz Edit
Pálfi Sándor	Szigeti Fruzsina
Perjés István	Szokolszky Ágnes
Pető Ildikó	Szűcs Tímea
Pénzes Dávid	Takács Tamara
Polonkai Mária	Torkos Katalin
Polónyi István	Tóth Zoltán

Ugrai János

Venter György

V. Gönczi Ibolya

Vincze Beatrix

Vargáné Nagy Anikó

Vincze Tamás

Az Oktatókutatók Könyvtára sorozat korábban megjelent kötetei

1. Engler Á. (2014). Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H.
2. Kovács K. (2015). A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
3. Engler Á. (szerk.) (2018). Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Debrecen, CHERD-H.
4. Ceglédi T. (2018). Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
5. Tóth D. A. (szerk.) (2018). Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Debrecen, CHERD-H.
6. Kovács K. (szerk.) (2019). Lemorzsolódott hallgatók 2018. Debrecen, CHERD-H.
7. Dabney-Fekete I. (2020). Nemzetköziesedő tudomány – A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása. Debrecen, CHERD-H.
8. Kovács K. E. (2020). Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. Debrecen, CHERD-H.
9. Mónus F. (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
10. Markos V. (2020). Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai. Debrecen, CHERD-H.
11. Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.) (2021). Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
12. Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.) (2021). Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban. Oktatókutatók könyvtára 12. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
13. Novák I. (szerk.) (2021). Felemelő oktatás. Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 13. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
14. Kovács K. (szerk.) (2022). Értékközvetítés és iskola. Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 14. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
15. Szűcs T. & Bartalis I. (szerk.) (2022). Zenepedagógia generációkon át. Tanulmányok Duffek Mihály 70. születésnapjára. Oktatókutatók könyvtára 15. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
16. Kun A. I. & Csók C. (szerk.) (2022). Mesteri erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 16. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
17. Pallay K. (2024). Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátjai hallgatói. Oktatókutatók könyvtára 17. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.

18. Pusztai G., Engler Á., Hrabéczy A. & Bencze Á. (szerk.) (2024). Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Oktatáskutatók könyvtára 18. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
19. Pallay K. et al. (szerk.) (2024). Felsőoktatók a Kárpát-medencében. Oktatáskutatók könyvtára 19. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
20. Kovács K. & Pallay K. (szerk.) (2024). Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség. Oktatáskutatók könyvtára 20. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
21. Pusztai G., Ceglédi T., Bacskai K., & Pallay K. (szerk.) (2024). Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak. Oktatáskutatók könyvtára 21. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
22. Sebestyén K. (szerk.) (2024). Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban. Oktatáskutatók könyvtára 22. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
23. Kocsis Zs. (2024). A hallgatói munkavállalás mint kétélű kard. Tanulás mellett dolgozó hallgatók pályafutása egy regionális egyetemen. Oktatáskutatók könyvtára 23. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
24. Pusztai, G. (szerk.) (2025). A család-iskola partnerség szülői nézőpontból - Vizsgálatok három országban, Oktatáskutatók könyvtára 24. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
25. Markos, V. & Bencze, Á. (szerk.) (2025). 50 éve családban – 20 éve családkutatásban – Tanulmányok Engler Ágnes tiszteletére. Oktatáskutatók könyvtára 25. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
26. Rébay, M. & Vincze, T. (szerk.) (2025). A bátorító pedagógus. Ünnepi kötet Brezsnaynszky László 80. születésnapjára. Oktatáskutatók könyvtára 26. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.

A bátorító pedagógus

„Jubileumi kötetet vesz kezébe az olvasó, mellyel a 80 éves Brezsnnyánszky László professzort, vagy ahogy évtizedek óta emlegetjük, Brezsnnyánszky tanár urat köszöntjük. Eddigi pályafutásának nyolc évtizedéből hat egyetemünkhöz, sőt, tanszékünkhöz köti. [...] Az 1980-as években a Kossuth Lajos Tudományegyetem tanárképzésében találkoztam vele először. Kevés tárgyunk volt a tanárképzésben, s sajnos, ezek többsége ideológiailag terhelt üzenetek célba juttatására volt tervezve, s a tanári pályaszocializáció szempontjából jelentéktelen hozzájárulást jelentett. Rezignáltan estünk túl sorra ezeken a kurzusokon. Kivételt képeztek ez alól Brezsnnyánszky tanár úr órái. [...] Olyan pedagógiai nézőpontokat mutatott be nekünk, melyekből kiderült számunkra, hogy az iskola világa és a pedagógus szerepe lehet nagyon más, és sokkal több, mint amit diákként megtapasztaltunk, s mint amire a többi kurzus alapján számítottunk.” (Pusztai Gabriella)

„Brezsnnyánszky László professzor úr iránti barátságomat ezek a rokonszenvre épülő, a közös munka során megismert szakmai és emberi kiválóságai alapozták meg: alapos szakmai tudása, megnyilatkozásainak felelős komolysága, nagyfokú szakmai érzékenysége és rugalmassága, ügyessége a szükséges kompromisszumok kiküzdésében (ez par excellence demokratikus képességegyüttes), sokirányú tájékozottsága és érdeklődése, empatikus tapintata a fiatal kollégák, a leendő tanárok iránt.” (Szabó László Tamás)

„Csak Laci kedves, kíváncsi, kissé (mint szokott) bizonytalan mosolyára emlékszem, amellyel biztatott; komolyságára, amellyel mindig is fordult a tanárképzés ügye felé; és kitartására, amellyel a pedagógia ügyét képviselte az idők változásai során, bárhogyan fújtak is az egyetemi és minisztériumi szelek szakmánk javára vagy ellenére.” (Kozma Tamás)