

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



1992

100 ÉVES A MAGYAR PEDAGÓGIA
1892–1992

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219–98636, 021–02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Snódium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magister Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: 36-62-321034

TARTALOM

TANULMÁNYOK

R. Doyle Slater: Az iskolai változások folyamata	245
Medgyes Péter: Angol – a kommunikáció pótnyelve	263
Tóth Gábor: Az Apponyi Kollégium hallgatói	285

SZEMLE

Az iskolai innováció intézményesítése	309
---------------------------------------	-----

KÖNYVEKRŐL

Alfred Schirlbauer: Junge Bitternis – Eine Kritik der Didaktik (Réthy Endréné)	319
Pukánszky Béla: Neveléstörténet (Szabolcs Éva)	321
Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1992. évi üléseiről (Pukánszky Béla)	325
Beszámoló az 1992. évi neveléstörténeti felolvasó ülésről (Nagy Péter Tibor)	326
Támogatott OTKA pályázatok a neveléstudomány terén	328

AZ ISKOLAI VÁLTOZÁSOK FOLYAMATA

R. Doyle Slater

*School of Education, Eastern Oregon State College
József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék (1991/92)*

Az iskolai reformok összetettsége és kivitelezésének nehézségei

Az iskolák a világon mindenütt új utakat keresnek nevelési programjaik fejlesztése és a tanulók eredményeinek javítása érdekében. Az iskolai gyakorlat és nevelés megváltoztatása és javítása azonban a vállalkozás bonyolultságából eredően igen nehéz. Az utóbbi években több vizsgálat is foglalkozott az oktatási rendszerekben zajló változtatásokkal (pl. *Fullan*, 1982; *Hord*, *Rutherford*, *Hulling-Austin* és *Hall*, 1987; *Huberman*, 1984; *Purkey*, 1984), amelyek alapján megérthetjük, milyen folyamatok játszanak szerepet a hosszú távú iskolai reformokban. A jelenlegi iskolai gyakorlat megváltoztatására irányuló törekvések gyakran ütköznek ellenállásba, mert nem ismerik fel és nem tulajdonítanak kellő figyelmet az alábbiaknak:

1. *A nevelési reformok összetettsége.* A nevelés és az iskola belső folyamatainak komplexitását gyakran alábecsülik. A kívülállóknak gyakran úgy tűnik, hogy egy új ötlet, módszer vagy új eszközök bevezetéséhez elegendő egy rövid magyarázat és egy tanfolyam a tanárok valamint az iskola vezetői számára, és ezzel biztosítva van a reformok elfogadása és kivitelezése. Az érintettek számára azonban szinte minden az egész iskolára kiterjedő változás együtt jár azzal, hogy jelentősen változtatni kell az osztálytermi tanítás menetén, az iskola napirendjén és az órarenden, a tanároknak jóval többet kell készülniük, a tanulók tudásának felméréséhez új módszerekre vagy a régiék átalakítására van szükség és mindemellett a szülők bizalmát is meg kell nyerniük. Például, egy tantárgy megváltoztatása vagy egy új vizsgarendszer bevezetése kihat az oktatás egészére, az iskola szervezetére és irányítására, továbbá többletköltséggel is jár. A változtatásnak már a gondolata is nyomasztó lesz, és a helyi vezetés problémái olyan súlyossá válnak, hogy egy jelentős és maradandó reformra való felhívást gyakran figyelmen kívül hagynak vagy halogatnak.

2. *A változtatás vélt sürgőssége.* Általában elvárják, hogy a gyakorlat megváltoztatása, egy szervezet átalakítása, egy új tanterv vagy tananyag bevezetése rövid idő alatt történjen. A nevelési szakembereknek gyakran kell megfeszített tempóban, rövid határidőkkel dolgozniuk. Politikai és közigazgatási nyomással próbálják biztosítani a reformok vagy módosítások bevezetésénél az előre megszabott, alig teljesíthető határidők betartását.

3. *A változtatás folyamatai gyakran nem világosak.* Az iskola egy dinamikus, rendkívül interaktív, emberközpontú vállalkozás. Azonban csak ritkán írjuk le vagy tervezük meg a résztvevők szerepét vagy a munkatervet, a programot úgy hogy a rendszer dinamikus jellegét szem előtt tartanánk. A változtatás hagyományos szemlélete szerint annak kívülről kell jönnie, gyakran a helyi feltételek vagy a változtatások végrehajtására kijelölt emberek mellőzésével.

Nem ismerjük fel, hogy a jelenlegi helyi iskolai feltételek, körülmények egy hosszú fejlődés eredményeképpen alakultak ki és hatalmas emberi munkát, erőfeszítést képviselnek. A kialakult gyakorlat módosítását vagy megváltoztatását az érintett fél gyakran személyes fenyegetésnek tekinti. Esetleg úgy fogja fel, hogy munkája rossz volt vagy eredménytelen, és ez erős ellenálláshoz vezet a javasolt változtatással szemben. A szembenállásra fokozott adminisztratív vagy külső nyomás a válasz, illetve figyelmen kívül hagyják a helyi körülményeket és feltételeket és elkerülik vagy felhagynak a változásra irányuló törekvésekkel.

E tanulmány azt a felismerést hangsúlyozza, hogy fokozott figyelmet kellene szentelni az oktatási reform folyamataira is, és nem csupán annak célul kitűzött eredményeire. Bemutat egy tíz lépésből álló, a folyamatra koncentrálni programot, amely a fent említett problémákat veszi célba és az iskolák reformtörekvéseinek irányításában eredményesnek bizonyult (Blum, 1990, 1991). A folyamat lényegének megértése fontosabb, mint az eljárásokhoz való szigorú ragaszkodás. Amikor az iskolák saját magukra alkalmazzák az átalakítás eljárásait, elengedhetetlenül előfordulnak kisebb változtatások, amelyek az iskola sajátosságaiból adódnak. A következőkben ismertetendő, tíz lépésből álló folyamat-modell olyan alapvető fogalmakra és átfogó filozófiára épül, amelyek az iskola megjavításával kapcsolatos törekvések mélyebb megértéséhez is keretet nyújtanak.

Fogalmi keretek

(A) A nevelési és iskolai reformok elsődleges célja a tanulók teljesítményének növelése

Ez az állítás először feleslegesnek tűnhet, mert annyira nyilvánvaló. A pedagógiai szakemberek többsége bizonyára egyetért azzal, hogy ez (kellene, hogy legyen) az iskola legfontosabb feladata. Egy szervezet felülvizsgálatánál, egy új tanítási módszer vagy tananyag kipróbálásánál lelkesedésünkben gyakran elfelejtkezünk arról, hogy a tanulói teljesítmény javításának kell a nevelési célok középpontjában állnia. A tananyag, a tanítási stratégiák vagy az iskola szervezetének megváltoztatása mögötti várakozásnak mindig arra kell irányulnia, hogy ezek a változtatások végül a tanulók jobb teljesítményét fogják eredményezni. E központi cél elfogadása és megértése valamint szem előtt tartása kulcsfontosságú a tíz lépésből álló folyamatorientált modell sikeréhez.

A modellnek ebben a kontextusában a *tanulói teljesítmény* tág fogalom. Magában foglalhatja a tanulók tanulmányi eredményeinek, magaviseletének vagy attitűdjének javulását. Ebben a folyamatban a javulásra irányuló törekvések egyszerre csak egy fajta teljesítményt vesznek célba. Ugyanakkor, mivel a tanulói teljesítmény mindhárom te-

rülete szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban áll egymással, ha a célba vett területen kedvezőek a változások, az a másik két területre is kihat. Ha javul a tanulók attitűdje, a teljesítményük is jobb lesz, és amikor a tanulók viselkedésének javítására kerül a hangsúly, az attitűd és a teljesítmény is kedvezően alakulnak.

A tanulók teljesítményében akkor áll be javulás, ha változik az iskola gyakorlata: az osztálytermi munka, az iskola szervezete és élete, a tanterv, a kötelező és kiegészítő anyagok. A tanulói eredmények javulásának kulcsa néhány kiválasztott módszer egyidejűleg, az egész iskolára kiterjedő bevezetésében van. A javítást célzó módszereknek kutatásokra kell épülniük, és gondosan kell kiválasztani, melyek a legmegfelelőbbek az egész iskolát átfogó javításokra.

A változások eredményeit mérni kell. Nem elegendő feltételezni, hogy a tanulók javultak, vagy pusztán alkalmi megfigyelésekből arra következtetni, hogy a teljesítményük nőtt. Az iskolai reform bizonyítékaul a tanulmányi munka, viselkedés vagy attitűd terén elért eredményeket mérni kell, amihez elengedhetetlen a korábbi értékelési gyakorlat módosítása, vagy egy új kidolgozása.

(B) A hangsúly a nevelői munka javításán legyen és ne a reformon

A fennálló viszonyok bizonyos szempontból mindig kényelmesek, és aggodalmat kelt, ha a status quo-t megzavarjuk, és bejelentjük, hogy az embereken és az iskolákon változtatni kell. A jelenlegi iskolai gyakorlat hosszú fejlődés eredményeképpen alakult ki. Ha azt javasoljuk, hogy az osztályoknak vagy iskoláknak szakítaniuk kell valamely megszokott gyakorlattal, illetve helyette újat kell kezdeniük, valószínűleg jelentős ellenállásba ütközünk. Az átalakítások tíz szakaszból álló folyamatánál a kiindulási pont az iskolák jelenlegi körülményei és működésük, a cél pedig a fokozatos javulás és olyan módszerek lépcsőzetes bevezetése, amelyek a kutatások szerint emelik a tanulók teljesítményét. A változásokhoz időre van szükség. Egy 3–5 éves terv évenkénti javulásokkal igen reálisan hangzik. A modell feltételezi, hogy a kialakuló reformfolyamat nem marad ideiglenes, hanem az iskola működésének részévé válik. Amennyiben az iskolák a fiatalok nevelésének jelentős színterei kívánnak lenni illetve maradni, állandóan változniuk kell, és nyitottnak kell lenniük az új ötletek és kutatások felé. A cél nem egy egyszeri, időleges változás, hanem folyamatos átalakulás és fokozatos javulás.

(C) Az iskolai reformot irányítani kell

Az iskola nem javul meg önmagától, a változást irányítani kell. Régebben, ha változásokat vezettek be, feltételezték, hogy azokat egyhangúlag elfogadják és a kivitelezéshez csekély külső támogatásra vagy belső segítségre van szükség. Csupán elrendelni a változásokat vagy utasításokat adni nem elegendő. Az átgondolt bevezetés, átképzés és folyamatos segítségnyújtás nélkülözhetetlenek a reformok sikeréhez.

Az itt javasolt iskolai reformfolyamat az irányítás felelősségét egy olyan csoportra bízta, amelynek tagjai az iskola igazgatója, és a munkájuk alapján legnagyobb tekintélyt élvező tanárok. A csoport tagjai lehetnek még a szülők képviselői, az iskola egyéb dol-

gozói (pl. titkárságról, szakemberek) és a központi oktatási irányítás vagy a helyi önkormányzat nevelési bizottságának képviselője. Az irányító csoport, amely egyesek számára új fogalom a nevelésben, felelős a reformfolyamat működéséért, míg az igazgató továbbra is felelős az iskola vezetéséért. A tanárok bevonása biztosítja, hogy részt vesznek a döntések meghozásában, hogy tapasztalatuk és fontosabb ötleteik helyet kapnak, és hogy az egész tanári közösség részt vesz a reformok kialakításában. Az igazgató részvétele a reformok irányításában azért fontos, hogy az egész iskolát érintő változások bevezethetők legyenek. A szülők bevonásával értékes információhoz jutunk a reformoknak a családokra való hatásáról és kitűnő alapot teremtünk az iskola és lakóközösség közötti párbeszédhez. A központi vagy helyi nevelési osztály képviselője biztosítja a lakóhely iskolapolitikájának megfelelő koordinációját és közreműködésével más iskolák is megismerhetik a kedvező tapasztalatokat.

(D) A reform alapegysége az iskola

Az egész iskola közös célja a tanulók nevelése. Minden tanár érdekelt a reform rövid és hosszú távú céljaiban. Noha a tanítás az osztályokban folyik és a reformok végső következményei is az ott folyó munkát érintik, az egész iskolának részt kell vennie bennük és biztosítani kell a feltételeket. A teljes iskola dinamikája olyan, hogy a kölcsönös egyetértés a csoport erőfeszítéseinek eredményeképp alakul ki, és az együttműködés élménye támogatást nyújt az egyéni erőfeszítésekhez is.

Jóllehet egy település vagy egy város a körzetébe tartozó összes iskolában szeretne változásokat bevezetni, a reform megvalósításában minden iskolának garantálni kell az autonómiát, mert a javulás az iskola sajátos körülményeiből, szükségleteiből, jellemzőiből és tulajdonságaiból bontakozik ki. A megyei vagy városi szintű oktatásirányítási adminisztráció feladata a támogatás. Ezeknek a szervezeteknek a szakértelme és határozott irányító szerepe fontos az iskolák számára, de a gyermekek tanulásának kulcsa az iskolák és a tanárok kezében van.

(E) Az iskolák átalakítása kutatási eredményekre épülő, hatékony gyakorlat

A pedagógia régóta szenved attól, hogy nem támaszkodik a kutatások eredményeire, a tudományos alapossággal megvizsgált módszerekre. A múltban a pedagógiai kutatás eszközeit gyakran megbízhatatlannak tartották és eredményeit, megállapításait gyakran megkérdőjelezték. Az eredményesen működő iskolákról szóló kutatási anyag egyre nő. Sokat tudunk arról, hogyan tanulnak a gyerekek és melyek azok a hatékony iskolai módszerek, amelyek a tanulókat jobb teljesítményre ösztönzik. A nemzetközi közösség rendkívül gyorsan bővíti ezt a tudásunkat és egyre több iskola vesz részt a tanulás és tanítás kutatásában és szisztematikus tanulmányozásában.

Ma már nem támaszkodhatunk kizárólag a tapasztalatból származó szaktudásra. Jóllehet ez a fajta tudás és megközelítés fontos marad, a nevelési ötletek piacán a hatékonyságot bizonyítékokkal kell alátámasztani. Az új oktatási módszerek, tananyagok és

szervezeti keretek bevezetésének indoklásához egyre inkább nélkülözhetetlen a kutatók által nyújtott információ és támogatás.

Az iskolai változások folyamata tíz lépésben

Az alapvető koncepciók megértése és elfogadása elengedhetetlen a reformfolyamat sikeréhez. A változások céljait és folyamatát széles körben, élénk vita keretében tisztázzuk, és a párbeszédnek azután sem szabad megszakadnia, amikor a tantestület hozzákezd a reformok megvalósításához. A reform nem lehet egy kiadott feladat, amelyet a tanároknak csupán végre kell hajtaniuk, hanem olyan tevékenység-sorozat, amit gondosan meg kell vizsgálniuk, elfogadniuk és a helyi viszonyokra alkalmazniuk. Bár a résztvevők között általában nincs teljes egyetértés az iskolán belül, és számíthatunk valamekkora ellenállásra, ez legyőzhető, ha a folyamat nem túl gyors, ha biztosítva van a széles körű és személyes részvétel, a párbeszéd, és ha helyet adunk az egyéni véleménynek.

Az alábbiakban ismertetjük a folyamatot, amely adaptálható szinte bármilyen, a változásokban érdekelt környezetre és szervezetre. A reformot irányító csoport kiképzésére, a csoport munkájának támogatására, az iskola és a tanári kar felkészítésére egy tréning programot dolgoztunk ki. A siker azonban nem annyira a csoport előzetes felkészítésén múlik, mint inkább a koncepciók elfogadásán és a reformfolyamat lépéseinek követésén. Kezdetben egy évet javasolunk a tanári karnak arra, hogy az irányító csoport vezetésével végighaladjanak ezeken a lépéseken és eljussanak a kölcsönös megértéshez. Ezalatt sok hibára számíthatunk, és a kölcsönös megértésért folytatott állandó küzdelemre. A második évben nő az összhang és a folyamat előreláthatólag módosulni fog, hogy igazodjon az iskola sajátos körülményeihez és feltételeihez. A folyamat kifinomul és az iskolai gyakorlatban valamint a tanulók viselkedésében megfigyelhető változásokkal a reformtörekvések eredményei egyre szembetűnőbbek lesznek. Lényeges azonban, hogy a folyamat folytatódjék és ne adjuk fel az esetleges frusztrációk miatt.

1. szakasz. Elindítás: közös felelősség

Rendkívül fontos, hogy a tanári karban és az iskola vezetésében már a folyamat kezdetén kialakuljon az elkötelezettség a reformmal szemben és közösen vállalják érte a felelősséget. Ennek az attitűdnek a kialakítása jórészt a frissen megalakult irányító csoporton múlik.

Ebben a szakaszban az iskola igazgatója elmondja a munkatársaknak, hogy mindenki részvételére számítanak az egész iskolát átfogó reformban. Ismerteti az elképzeléseket, a tízlépéses folyamatot, és kéri a tanári kar támogatását. Várhatóan az egész tantestület részt vesz majd a munkában, amely az iskola minden területére kihat.

A folyamatot irányító csoport 5–8 főből áll. Tagjai az igazgató, 4–6 tanár, segédszemélyzet és esetleg a helyi nevelési központ vagy nevelési tanácsadó képviselője. Az igazgató dönti el, hogy ő jelöli-e ki a csoport tagjait, a tanári kar szavazzon róla vagy pedig az önként jelentkezők közül válasszanak.

Az irányító csoport megbízatása két évre szól. Ezalatt megismerkednek a változás folyamatának egyes lépéseivel, és kialakítanak egy rendszert a tagok cseréjére, ami mások számára is lehetővé teszi a részvételt a vezetésben. A csoport vezető szerepét a következő módokon gyakorolhatja:

- A tantestület bevonásával adatokat gyűjt a tanulók aktuális teljesítményéről.
- Irányítja a döntési folyamatot a reform céljának kijelölésében.
- A tanári karral együttműködve megtervezi és kiválasztja a reform végrehajtásának módját.
- Programokat szervez a tanári kar továbbképzésére.
- Figyelemmel kíséri a javulás folyamatát.
- Kialakítja a nyomásgyakorlás és a támogatás eszközeit.
- Biztosítja a reformfolyamat kontinuitását és intézményesítését.

A változásokért felelős irányító csoport fogalma a legtöbb iskola számára viszonylag új. Korábban rendszerint az igazgató volt felelős a változások kezdeményezéséért. A javasolt megközelítés viszont elvárja a csoport tagjaitól, hogy új szerepeket vállaljanak magukra az iskolán belül.

A hatékonyan működő irányító csoport jellemzői a következők:

- Kölcsönös egyetértés alakul ki az iskolai reform feladatát illetően.
- Nyílt kommunikáció a csoporton belül és a tantestület minden tagjával.
- Kölcsönös bizalom és felelősségvállalás a feladatok végrehajtásában.
- Az egyéni erőfeszítések kölcsönös támogatása, bátorítása és elismerése.
- Konfliktusok megoldása és a vélemények nyílt megvitatása.
- Konszenzus alapján történő döntéshozatal és a széleskörű részvétel biztosítása.
- A csoport tagjai sokféle képességgel rendelkeznek, például szakmai tudás, kommunikációs készségek, kreativitás és ötletesség.

A tanításon kívül a csoport tagjainak jó szervezőképességgel is rendelkezniük kell. A reform megtervezéséhez és irányításához, együtt kell működniük a többi csoporttaggal, és az egész tanári kart be kell vonniuk a kiválasztott cél elérésébe. Az igazgató mint csoporttag új szerepben, munkatársként vesz részt a folyamatban. Az iskola vezetőjeként felelőseinek, az iskola fenntartóinak tartozik felelősséggel, azonban a irányítócsoporthoz tagjaként a többi taggal egyformán felelős a változásokért. Az igazgató a csoport értékes tagjává válik azáltal, hogy az időbeosztás vagy az iskolai keretek módosításában döntő szava lehet, segít a pénzügyi források felkutatásában, a szakfelügyelőknek az iskola reformjaihoz való megnyerésében.

Az irányító csoport elnököt (nem az igazgatót) választ magának a megbeszélések időpontjának kijelölésére, megszervezésére és vezetésére. A csoport tagjai osztoznak a reform koordinációjának felelősségében és gyakran maguk is vezetői egy-egy, a tantestületből alakult munkacsoportnak, melynek feladata a továbbképzés kidolgozása és a reform megvalósítása. Az irányító csoport dönt a tevékenységek sorrendjéről, a továbbképzés tartalmáról és idejéről. Az összegyűjtött adatok alapján feltárja az iskolára jellemző sajátos erőnyereket és hibákat. Kidolgozza, hogyan lehet az iskola gyakorlatán változtatni és elindítja a reformokat. Az irányító csoport gondoskodik arról, hogy a tanári kar betartsa a határidőket és teljesítse az elfogadott tervet. A csoportnak az is feladata,

hogy elismerje a továbbképzést irányítók és az átalakításokban résztvevők munkáját és nyilvánosságra hozza, hogyan haladnak a célkitűzések megvalósításában.

2. szakasz. Ismerekedés az iskolareformmal kapcsolatos kutatások eredményeivel és forrásaival

Az irányító csoport vezetésével megkezdődik az új ötletek megvitatása, a feltárt erőforrások segítségével a kutatási eredmények gyakorlatba való átültetése. A kutatási eredmények összegyűjtése során azok az írások kapnak elsősorban figyelmet, amelyek a hatékony tanítási módszereket, a tanterv felépítését és speciális készségek tanításának módszereit mutatják be. Az irányító csoportnak nem az a feladata, hogy a reform végrehajtásához szükséges összes ismeretet összegyűjtse, sokkal inkább az, hogy a szakirodalom felhasználásában a kezdő lépéseket megtegye, és példát mutasson arra, hogy milyen forrásokra támaszkodhat az iskola megújítása. A csoport eligazítja a többieket a szakirodalom használatában és ösztönzi őket a további informálódásra.

Alkalmanként lehetőséget kell teremteni arra, hogy a tantestület tagjai megoszthassák egymás között nézeteiket, és a hatékony módszerekről alkotott elképzeléseiket. A felmerülő új ötleteket az egész tantestülettel meg kell osztani. A különböző tantárgyak tanításának új módszereit osszuk meg a kollégákkal. Az irányító csoport felelős a folyamat elindításáért és szervezéséért.

Az egész tantestületnek ismernie kell az új ötletekről és megközelítési módokról szóló kutatásokat. A beszámolókon és megbeszéléseken keresztül kibontakozik a kommunikáció és kialakulnak a vezetői készségek.

3. szakasz. Az iskola és a tanulók teljesítményének profilja

Ebben a szakaszban összegyűjtjük az utóbbi néhány év adatait az iskoláról, a tanításról és legfőképp a tanulók teljesítményéről. Az összegyűjtött információból egy olyan dokumentumot állítunk össze (profil), amely leírja az iskola jellemzőit és segít megtalálni a tanulók teljesítményének gyenge pontjait, amelyek a javító törekvések kiindulópontjává válnak.

A folyamat központi fogalma a tanulói teljesítmény javítása. Legelőször azonban azt kell megkérdeznünk: Min kell javítani? Ez elvezet a következő lépéshez: Melyek az iskola gyenge pontjai és mik az erősségei? Hol található a reformdöntéseket elősegítő információ?

Az iskolai adatok rendszerezésével választ kaphatunk a fenti kérdésekre. Adatokat gyűjtünk az iskoláról, a tanulók tanulmányi eredményeiről, viselkedéséről és attitűdjéről. Ez kritikus lépés mert az itt összegyűjtött információ szolgál az egész reform alapjául. Az iskoláknak általában van valamilyen elképzelésük a tanulók teljesítményéről, de ebben a szakaszban az a cél, hogy minél több, adatokkal alátámasztott információt gyűjtsünk össze az iskoláról. Ez három lépésben zajlik: (1) adatgyűjtés, (2) az adatok rendszerezése, (3) az adatok interpretációja, ami segíti a cél kijelölését.

Elsősorban az irányító csoport tartozik felelősséggel az iskola profiljának elkészüléséért, ami magában foglalja az iskolára vonatkozó legfontosabb adatokat, például demográfia, beiratkozás, tantestület, valamint hasonló adatok az iskola életével kapcsolatban, amelyek valószínűleg kihatnak a tanításra és tanulásra. A legfontosabbak a tanulók teljesítményét leíró adatok. Ezeket az adatokat a tantestület minden tagjának meg kell ismerni, ezért célszerű az elemzések eredményeit vizuális eszközökkel is megjeleltetni. (Például grafikonok, táblázatok, amelyek bemutatják a tanulók teljesítményének alakulását az utóbbi 3–5 évben.)

Minden egyes terület eredményeit érdemes külön-külön megvizsgálni, hogy az eredmények és hiányosságok egyaránt tételiesen számba vehetők legyenek. (Például természettudományok, történelem, nyelv, olvasás, írás, matematika, a tanulók magatartása stb.) Az adatok lehetnek központi vizsga eredményei, tanárok egyéni feljegyzései vagy az iskola által összeállított tesztek és vizsgák eredményei. A cél, hogy a lehető legtöbb információt gyűjtsük be az iskoláról és a tanulók teljesítményéről. Míg a legtöbb iskola rendelkezik az ezzel kapcsolatos információval, addig a tanulók viselkedéséről és attitűdjéről már jóval kevesebb adatunk van. Az alábbi adatokat vehetjük számításba:

Tanulmányi eredmények:

- Felmérések alapvető készségekből
- Kritériumorientált tesztek olvasásból, nyelvből, matematikából
- Teljesítménytesztek írásból
- Osztályzatok
- Standardizált vagy országos tesztek
- Iskolai jutalmak kiemelkedő teljesítményért

A tanulók magaviselete:

- Hiányzások száma
- Késések száma
- Fegyelmezési problémák
- A kijelölt feladatok elvégzése, ideértve a házi feladatot is
- Órai magatartás és munkafegyelem

A tanulók attitűdje:

- Formális, papír-ceruza tesztek az önálló tanulásról
- Személyes érdeklődést és hobbyt feltáró tesztek
- Az iskolai tantárgyakkal és programokkal szemben mutatott érdeklődés vizsgálata
- A szülők véleménye a tanulók érdeklődéséről és attitűdjéről.

Rövid felmérésekkel meghatározhatjuk a tanulók viselkedésének erős és gyenge pontjait. Kifejleszhetünk, módosíthatunk és rendszeresen alkalmazhatunk különféle felmérőket és mérőeszközöket, hogy ezzel elindítsuk az adatok folyamatos gyűjtését az iskoláról és a tanulók teljesítményéről.

Amikor az adatokat összegyűjtöttük, a tantestület az irányító csoport vezetésével munkacsoportokban áttekinti és röviden összefoglalja az összegyűjtött információt. Ezekből az összefoglalókból áll össze az iskola profilja, amellyel az egész tantestület megismerkedik. Az ismertetésre készült beszámolók röviden bemutatják a tanulók eredményeit, viselkedését és attitűdjét.

A profil nem tartalmazza az összes összegyűjtött adatot, hanem összefoglalja azokat. A profilt ajánlatos ábrákkal is szemléltetni, hogy a tantestület könnyebben megértse. Az adatokat magyarázó rövid szövegek és megállapítások fontosak a tanulók teljesítményéről alkotott kép kialakításában. Az adatok ábrázolásai és a magyarázó szövegek leírják a teljesítményt de nem értékelik az adatokat.

A folyamatnak ez a szakasza jelentős időt igényel; akár 2–3 hónapba is beletelhet amíg kiválasztjuk és beszerezzük a szükséges adatokat. Az is előfordulhat, hogy semmilyen eszköz nem áll rendelkezésre a tanulókról való információ összegyűjtéséhez és így azt ott, helyben kell kidolgozni. A tanári kar nagy része bevonható az adatok gyűjtésébe és rögzítésébe. Néhány kollégát megbízhatunk egyszerűbb mérőeszközök kidolgozásával, egy munkacsoport irányításával, vagy az adatok feldolgozásával és szemléltetésével a profil számára. Ez a folyamat élénkíti a kommunikációt a tantestületen belül és a tanárok gyakorlottabbak lesznek a tanulók teljesítményének megértésében. Ez megkönnyíti a tantestület számára az összefoglaló megértését és a konszenzus kialakulását a reform célját illetően.

Adatforrások:

Tanulmányi eredmények. A vizsgaeredmények hasznos információnak bizonyulhatnak, éppúgy, mint a naplók. Amennyiben elérhetők az utolsó 3–5 év tanulmányi eredményei, vizsgálatukkal feltárhatunk trendeket és törvényszerűségeket.

A tanulók magaviselete. Erről fegyelmi problémák feljegyzései alapján vagy a tanulók és a tanárok megkérdezésével kaphatunk adatokat. Az adatoknak az egész iskolát jellemezniük kell és soha nem szabad konkrét személyeket megnevezniük. Megvizsgálhatjuk milyen területeken értek el a tanulók kimagasló teljesítményt vagy kaptak rendszeresen jutalmat és ezek alapján megállapíthatjuk melyek az iskola erősségei és gyenge pontjai a tanulók magaviselete szempontjából.

A tanulók attitűdje: Felmérést készíthetünk a tanulóknak az iskolához, az iskola szervezeti rendjéhez és a tantárgyakhoz való viszonyáról valamint a tanulók törekvéseiről és szükségleteiről. Ismét hangsúlyozni szeretném, hogy kerüljük a tanulók név szerinti említését és a tanítással, tantárgyakkal kapcsolatos destruktív ügyeket.

A reformtörekvéseknek mindig az adatokból kell kiindulniuk és nem az egyes tanárok munkájának vagy bizonyos tantárgyak tanításának kritikájából. A cél az iskola teljesítményének növelése a hiányosságok feltárásával és kiküszöbölésével.

A profil másik célja az iskola erősségeinek propagálása. A tanulóknak tudniuk kell miben tűnnek ki és miben kell javulniuk. A szülőknek ismerniük kell miben áll az iskola erőssége és hogy a tantestület aktívan részt vesz az iskolai program javításában, szervezett keretek között, amelyek hangsúlyozzák a kutatások fontosságát és az adatokkal történő bizonyítást. Miután javult a tanulók tanulmányi eredménye és viselkedése az adatokat nyilvánosságra kell hozni, a tanárok, tanulók és a szülők erőfeszítéseit bizonyítandó.

Mindamellet, hogy az adatok tükrözik az iskola erős és gyenge pontjait, kialakíthatunk egy olyan attitűdöt, hogy az adatok segítik a javító törekvéseket és nem csupán a hiányosságok kimutatására és a bűnbak megjelölésére használhatók.

Összefoglalva, az iskolai profil:

- A tanulók teljesítményére koncentrálni
- Bemutatja az egész iskolát
- Az egész iskolát érintő célok meghatározására és kijelölésére szolgál
- A tanulókkal kapcsolatos legfontosabb információkra korlátozódik
- A teljesítmények széles köréből tartalmaz adatokat
- Magába foglalja a kiemelkedő és gyenge teljesítményeket
- Végigkíséri a trendek alakulását több éven keresztül
- Ahol lehetséges, összeveti az adatokat más csoportokéval

4. szakasz. A reform egész iskolára érvényes céljának megjelölése

A tanári kar a profil adatai alapján megjelöli a reform egész iskolára érvényes célját, amelyre a tanulók jobb teljesítménye érdekében az egész tantestület nevelési és oktatási törekvései irányulnak. Az irányító csoport vezetésével az egész tantestület részt vesz a tanulók teljesítményéről összegyűjtött adatok vizsgálatában. Amikor az egész iskolát átfogó reformtörekvések egy célra összpontosulnak a közös cél növeli az erejüket.

A cél kijelölése a profilban összegyűjtött adatok alapján történik. Fontos, hogy minél többen tanulmányozzák a profil adatait, valamint, hogy az egész tantestület előtt világos legyen a folyamat és értsék az adatok jelentését. Az is lényeges, hogy a tantestület egyetértsen a kijelölt célban, bár ez az összhang valószínűleg nem lesz teljes.

A cél kijelölésének lépései:

1. Az irányító csoport egyetlen, több oldalas profilba gyűjti össze az adatokat és szemléltető anyagokat. Az így összeállított profilból több példány is készül, és ezeken keresztül az egész tantestület megismerkedik a profil tartalmával.
2. A tantestület megvitátja az adatokat, és javaslatot tesz, hogy azok alapján mely területeken javítható a tanulók teljesítménye.
3. Az irányító csoport által vezetett vitában megegyezés jön létre arról, hogy melyik az az egy-két cél, amelyet az iskola a következő évben maga elé tűz.
4. Az irányító csoport javaslatot tesz arra, hogy milyen mérhető célt érjenek el egy éven belül valamint egy mérhető standardra a legmagasabb szint eléréséhez 2–5 éven belül.

Néhány példa a célokra:

- Iskolánk 7. osztályos tanulóinak teljesítménye matematikából a jelenlegi 67%-ról 70%-ra javul a tanév végére és két éven belül eléri a 80%-ot az országos vizsgákon, az adott vizsga követelményei alapján.
- A negyedik negyedévre a tanulók országos helyesírási felméréjének hibaszázaléka a jelenlegi 40%-ról 30%-ra csökken és két év múlva nem haladja meg a 25%-ot.
- A tanulói mulasztások száma a jelenlegi 8%-ról a tanév végére 5%-ra csökken, majd két éven belül 3%-ra.
- A gyerekeknek az iskolához való viszonya a ... teszt alapján az év végére kedvezőbb lesz.

Amennyiben ez lehetséges, egyszerre csak egy célt tűzzünk ki, hogy teljesen arra tudjunk koncentrálni. Egyszerre több cél is kijelölhető, de ez megosztja a tantestület erejét és megsokszorozza a rájuk váró munkát.

A célok elérésére maximum egy évet jelöljünk meg. A tantestületnek látnia kell az erőfeszítések eredményét ahhoz, hogy a reformot továbbvigye. Az egy évre megjelölt célt követheti egy hosszabb távú cél. Például, ha az igazolatlan hiányzás a probléma, az első év célja lehet 2%-os javulás míg a harmadik év végére kitűzhetünk 5%-os javulást.

A céloknak mindig az egész iskola teljesítményéről kapott adatokon kell nyugodniuk. Az adatoknak több évet kell átfogniuk és nem csupán egy osztály, hanem az egész iskola életében fellelhető törvényszerűségeket kell tükrözniük. A legtöbb iskolában ma még nem mérik, vagy rosszul mérik a tanulók teljesítményét. Az adatok szisztematikus és folyamatos gyűjtésének helyet kell kapnia az iskola prioritásai között. Az irányító csoportnak támogatással és útmutatással kell elősegítenie az adatgyűjtést, ami alapján eldönthetjük, mely területen kívánjuk növelni a tanulók teljesítményét.

A céloknak tömöreknek kell lenniük, hogy érthetőek és mérhetőek legyenek. A tág, nem egyértelműen megfogalmazott célok is teljesíthetők, de ha nem mérjük őket, nehéz meghatározni, mi eredményezte a javulást. A tanulók teljesítményének mérhető változásai ösztönzik a tantestületet a reform folytatására.

5. szakasz. Vizsgáljuk meg jelenlegi tanítási és nevelési gyakorlatunkat

A tanulók teljesítményének javításához fontos a jelenlegi tanítási módszerek megváltoztatása. A különböző iskolák gyakorlatában és a szakirodalomban egyaránt találkozhatsz hatékony módszerekkel. Ennek a szakasznak a célja olyan módszerek bevezetése, amelyekkel jobb eredményeket érhetünk el.

Az iskola erősségeit mutató adatokból azonosíthatjuk a hatékony tanítási módszereket. Ebből kiindulva felmérhetjük, hogy az iskolának mely területeken kell javulnia és hogy kik azok a tanárok, akiknek a szakértelmére támaszkodhatunk. Kiválasztjuk a tantestület által legmegfelelőbbnek tartott módszert, amit az annak alapján tanító tanárok a többieknek átadnak. Ez egyben a kiemelkedő munkát végző tanárok szakmai elismerése is. A legtöbb tanárban minden tantestületben megvannak azok a készségek, amelyekkel hozzájárulhat a reformtörekvésekhez. Az irányító csoport vezetésével a tanári kar áttérhet azokra a hatékony módszerekre, amelyek a szakirodalomban és az iskolai gyakorlatban is fellelhetők. Gyakran fordulunk más iskolák és városok szakembereihez tanácsért, miközben elsiklunk a saját iskolánkban fellelhető értékes erőforrások és modellek felett.

Ahol a helyi tanárok nem rendelkeznek azokkal a készségekkel vagy nem ismerik azokat a stratégiákat, amelyeket a kutatások előnyösnek vélnék, meghívhatunk iskolánkon kívüli tanárokat is. Ők műhelymunka keretében bemutatják a technikákat, szükséges anyagokat, vagy megosztják tudásukat. Csak a leghatékonyabb módszerek kerüljenek bemutatásra, amelyeket a többi tanárnak is ajánlatos átvennie.

6. szakasz. Az átalakításra vonatkozó, kutatási eredményekre alapozott részletes javaslatok kifejtése

Ebben a szakaszban írjuk elő azokat a speciális tanítási stratégiákat, tanári viselkedésmintákat és nevelési eljárásokat, amelyeket be kívánunk vezetni a tanulók eredményességének javítása érdekében.

Miután meghatároztuk a célt, és felmértük az iskola jelenlegi erősségeit a tanításban, kidolgozzuk a részletes cselekvési tervet, a változtatásra vonatkozó javaslatokkal. Néhány lehetséges javaslat:

Tervezés és tanulás:

- A tanítási egységek és órák egyedi céljainak precízebb kidolgozása.
- A tanítás jobb időbeli ütemezése.

Az osztálymunka szervezése és irányítása:

- Tanulócsoportok alakítása, átalakítása, az egyes tantárgyak sajátosságainak figyelembevételével.
- A tanítási idő hatékonyabb felhasználása, időigényes, de nem elég hatékony tevékenységek kiküszöbölése.
- Az órai rutinok felülvizsgálata, javítása.
- Egységesebb követelmények alkalmazása az osztályokra.

Tanítás:

- A tanulók órai munkájának jobb irányítása.
- Világos és lényegre törő utasítások.
- Különböző kérdezőtechnikák alkalmazása, ideértve a magasabb szintű tudásra való rákérdezést.
- Megfelelő visszacsatolás és megerősítés, a tanulók jobb tájékoztatása előmenetelükre vonatkozóan.
- A tananyag átismétlése és újratanítása, amennyiben szükséges az alapos elsajátításhoz.

Tanár-diák interakciók:

- Magas elvárások a tanulókkal szemben.
- A kiemelkedő tanulói teljesítmény ösztönzése és jutalmazása.
- Pozitív interakciók tanárok és diákok között.

Értékelés:

- A tanulók napi előmenetelének pontos megfigyelése és értékelése.
- A házi és külön feladatok értékelése.
- A tanulás folyamatának figyelemmel kísérése.

Hátrányos helyzetű tanulók, speciális programok:

- Külön időt kell tervezni a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásra, a lemaradókra és alulteljesítőkre, sajátos igényeiknek megfelelő segítséggel.

A hatékony tanítás jellemzőinek listáját a tanárok felhasználhatják az alaposabb elemzést és módosítást igénylő tevékenységek azonosítására. Az iskola eredményei ak-

kor javulnak, ha a tanárok a leghatékonyabb módszereket alkalmazzák a magasabb tanulói teljesítmények elérésére.

7. szakasz. Terv a módosítások bevezetésére

A végrehajtásra külön tervet dolgozzunk ki, ami a tanévkezdéssel lép életbe. Ebben benne van a tanárok továbbképzése, oktatási segédeszközök kifejlesztése és használata, kézikönyvek tanulmányozása a hatékony tanítási technikákról.

Az irányító csoport vezetésével a tantestületből alakult munkacsoportok vagy bizottságok terveket dolgoznak ki a tanítás, az óravezetés és a tananyag megváltoztatására. Összhangban azzal, hogy a reformoknak az egész iskolát érinteniük kell, mindenki legyen részt a tervezésben és mindenki számára legyenek konkrét feladatok.

Néhány kérdés, amellyel érdemes foglalkozni:

- Milyen speciális technikák taníthatók a tanároknak?
- Milyen speciális képzést tudnak maguk a tanárok nyújtani? Gyakran a szükséges források az iskolán belül vannak.
- Milyen külső forrásokat lehet felhasználni?
- Mit ajánl a szakirodalom a megváltoztatandó módszerekkel kapcsolatban? Ajánl-e speciális forrásokat?
- Mikor tudjuk az egész tanári kart összehívni a szükséges továbbképzésre?
- Mi a legkedvezőbb időpontja az új tanítási módszerek bevezetésének?

8. szakasz. A terv megvalósítása

A megvalósítás első évében az irányító csoport és a tantestület tagjai folytatják a folyamat-modell részletes megismerését, részt vesznek továbbképzéseken és elkezdik a hatékony tanítási módszerek alkalmazását. A következő években további célokat tűznek ki, újabb nevelési módszereket vezetnek be, növelik a tanulókkal szemben támasztott követelményeket.

Az egész iskolára érvényes, közösen elfogadott, új módszerek bevezetésére a tanév elején kerül sor. Egyszerre csak egy tanév alatt megvalósítható feladatok konkretizálására kerül sor, és minden évben csak néhány új módszer bevezetése történhet. Az irányító csoport felelős a megvalósítás ütemezéséért, a nyomásgyakorlás és támogatás megfelelő egyensúlyáért és annak biztosításáért, hogy csak kevés új módszer kerüljön egyszerre bevezetésre, nehogy a tantestület túlterheltté váljék. Az előre megtervezett keretek között történik az új tanári készségek bemutatása, átadása mások számára; a szakirodalom áttekintése, a tananyagfejlesztés, valamint egymás segítése az új módszerek kipróbálásakor. A folyamat sikerének biztosításához fontos a támogatás és az elismerés megfelelő összhangja.

Az első évre kijelölt célok mellett azt a normát is meg kell határozni, amelyet a tanulóknak két-három év múlva kell elérniük a tanulás, a magaviselete vagy attitűdök terén. Ez a tőlük várható legmagasabb szint legyen. Noha minden évben lehet újabb cé-

lokat kitűzni az egész iskola számára, minden célt addig kell a listán tartani, míg a tanulók az elvárható legmagasabb szinten el nem érték.

9. szakasz. A folyamat követése és ellenőrzése

A visszajelzés a terv értékeiről és megvalósításáról, a hatékony módszerek elfogadása a tantestületben, a tanulók jobb eredményei tovább erősítik a reformtörekvéseket és befolyásolják a folyamat alakulását. Ez a szakasz nyújtja a reformtörekvések fenntartásához szükséges információt az első év után. Az ellenőrzés három szinten zajlik:

1. *A terv megvalósításának ellenőrzése.* Ezen a szinten a terv részeit értékeljük. Ha külön tananyagot dolgoztunk ki, az irányító csoport megvizsgálja annak eredményességét és azt, hogy hogyan fogadták a tanárok és a diákok. Ha voltak továbbképzések, ezek eredménye is az értékelés tárgyát képezi. Felkészültek-e az előadók és elfogadta-e őket a hallgatóság? Megfelelők voltak-e a szemléltető anyagok és a tanárok számára készült jegyzetek? Bemutatták-e azokat a hatékony módszereket, amelyekre a tantestületnek szüksége van? Megfelelő volt-e a programok szervezése és időtartalma?

2. *A nevelésben és tanításban lezajlott változások ellenőrzése.* Ha a tantestület új technikákat tanult, vagy új módszereket vezettek be az iskolában vagy az órákon, ezeket is ellenőrizni kell. Mennyire gyakran élnek velük, beváltak-e, és mennyire segítik elő a tanulók magaviseletének javulását. Például, ha a tervben szerepel speciális óravezetési technikák elterjesztése, fontos megvizsgálni, hogy minden tanár használja-e azokat. Ez történhet a tanárok saját beszámolója alapján, amelyben elmondják, hogy melyik technikát alkalmazzák gyakran és melyiket ritkán. Ha a hiányzások számontartásának módja változott, az iskola vezetése megnézheti, mennyire tartják be a javaslatokat, és csökkent-e a hiányzás.

Ha a tanárok új tanítási módszerekkel ismerkedtek meg, beszámolhatnak róla, mennyire váltak ezek be. Például, ha az alaposabb napi tervezés szerepelt a reformban, a tanárok kis csoportokban beszámolhatnak az irányító csoport egy-egy tagjának az eredményekről. A terv része lehetett a házi feladatok következetesebb értékelése, vagy kis létszámú tanulócsoporthoz, tanulópárok kialakítása. A tanárok beszámolhatnak a házi feladatokkal kapcsolatos tapasztalataikról, vagy egy-egy kiemelkedő teljesítményéről, amit a tanulók az új módszerek eredményeképpen értek el.

Az új módszerek alkalmazásáról a tantestülettől kapott adatok szerepelnek az egész iskola tanárainak teljesítményét felmérő jelentésben. Az irányító csoport feladata megjelölni melyek azok a technikák, amelyeket tovább kell fejleszteni, melyek váltak népszerűvé és terjedtek el a tanárok között. Ahol szükséges, kidolgozhatunk további képzési programokat a tantestület számára, vagy a tanárok csoportokban megvitathatják milyen más ötletet, módszert lehetne bevezetni, vagy szükséges-e további képzés.

3. *A tanulók teljesítményében bekövetkezett változások ellenőrzése.* A tanárok havi vagy féléves jelentésekben beszámolhatnak az irányító csoportnak a tanulók teljesítményében tapasztalt bármilyen változásról. Ha a cél a tanulók magaviseletével kapcsolatos, az ezt rendszeresen mérő adatoknak tartalmazniuk kell mind a pozitív, mind a negatív jelzéseket. Például, ha kevesebb hiányzás volt a cél, a mulasztások gondos vezetése

megmutathatja az új módszerek hatékonyságát. Ha valamely tantárgyhoz vagy az iskolához való kedvezőbb viszony kialakítása volt a cél, ennek elérését igazolhatják a pozitív attitűdöt jelző mutatók, vagy végezhetünk írásbeli felmérést a tanulók körében.

Az új tanári módszerek, szervezési eljárások vagy tananyagok hatékonyságának pontos felmérése csak meghatározott idő elteltével lehetséges, de a mutatók rendszeres feljegyzése fontos. A tanulók teljesítményének javulására irányuló változtatások pontosabban értékelhetők egy év elteltével. Ha a cél a jobb tanulmányi eredmény, a félévi és évvégi bizonyítvány tanúsíthatják a változást a tanulók teljesítményében. A naplók alapján kiszámolhatjuk, magasabb lett-e az átlag, ami a jobb tanítási módszerek jele lehet.

A tanulók eredményesebb szereplése a különböző versenyeken szintén bizonyíthatja az új módszerek hatékonyságát. Erre utalhat az országos vagy helyi vizsgákat teljesítő tanulók száma is. Gondosan gyűjtsük össze a reformtörekvések sikerét mutató adatokat, különben sem a fejlődés, sem a fennmaradó hiányosságok nem mutathatók ki. Ha a tantestület vagy a diákok nem fogadtak el bizonyos nevelési módszereket, vagy egyes módszerek nem bizonyultak eredményesnek, az ezekről való információ elősegítheti a további javulásra irányuló terveket és célokat.

Ha nincs elegendő bizonyítékunk arra, hogy egy bizonyos módszer vagy tananyag jobb eredményeket hoz, fontoljuk meg további alkalmazását. A rendszeres adatgyűjtés, amely a tanulók változó teljesítményén keresztül mutatja be az eredményeket, alapvetően fontos a reformfolyamat számára.

10. szakasz. Az eredmények és a program értékelése és megújítása

Ebben a szakaszban felmérjük az általános fejlődést, értékeljük a eredeti tervezetet, a tanítási módszerekben bekövetkezett változásokat és a tanulók teljesítményének javulásán keresztül az eredményeket. Szükség esetén sor kerül új irányító csoport választására. Az adatok alapján kitűzzük a következő évre szóló célt és megvalósításához új tervet dolgozunk ki.

Az irányító csoport feladata, hogy elemezze az adatokat és beszámoljon a tantestület előtt. Állapítsuk meg, hol vannak még hiányosságok, miben vagyunk jók és intézkedjünk a folyamat korrekciójáról a következő évben. A folyamat módosításánál vegyük figyelembe a helyi iskolai körülményeket és szokásokat. Két-három éves fejlődése során a reform fokozatosan alkalmazkodik az iskola és a környezet jellemzőihez.

Rögzítsük a tanulók teljesítményének javulását és egészítsük ki vele az iskola profilját, hogy kimutathassuk a fejlődést. Lényeges, hogy szóljunk a sikerekről, mert ez a további tanári támogatás záloga a reformfolyamatban. Ha a tanárok azt látják, hogy az új módszerekkel javulnak az órák és a tanulók jobban tanulnak, még inkább támogatni fogják a reformot. A tanulók javuló eredményeiről, viselkedéséről és attitűdjéről beszéljünk a tanulókkal és a szülőkkel is. Az eredmények megosztása a szülőkkel és a tanulókkal tovább növeli az együttműködést és támogatást valamint megkönnyíti, eredményesebbé teszi a második és a rákövetkező reformperiódusokat.

Ismerjük el a tantestület részvételét a tervezésben és a megvalósításban. Vitassuk meg a reformfolyamattal és az iskolai gyakorlattal kapcsolatos új ötleteket és használjuk fel őket a következő reform tervezésénél.

A reform első éve az adatok összegyűjtésével és a beszámolók elkészítésével zárul. A következő szakaszban a tantestület az irányító csoport vezetésével ismét megvizsgálja az iskola profilját és kijelöl egy célt a második évre. Ha a tantestület úgy dönt, hogy megtartja az eredeti célt, felülvizsgálhatjuk a tervünket és kiegészíthetjük további, szintén kutatásokra alapozott tanítási és nevelési módszerekkel. A terv tartalmazza a tantestület továbbképzését az új módszerekben. Azok a tanárok, akik már hatékony módszerekkel tanítanak, megtaníthatják erre a társaikat, így elterjednek ezek a módszerek.

A reform minden évében törekednie kell az iskolának az előző cél lehető legmagasabb szintű teljesítésére és ez a szint legyen a norma a tanulók számára. Például, ha az első évben az iskola látogatottságát 92%-ra akartuk emelni és a legmagasabb elérendő célt 96%-ban határoztuk meg, törekvéseinket mindaddig folytassuk, amíg a célt el nem értük. A következő évben a profil adatai alapján választhatunk egy másik célt, például a matematika osztályzatok javítását. Először megint kijelöljük az egyéves célt, majd egy hosszabb távú célt 2–4 éven belül a lehető legmagasabb szint elérésére.

A tantestület meghatározza a célt, majd kidolgozza, milyen tanítási gyakorlatokon kell változtatni a következő évben. Csoportokban tanulmányozza az új ötleteket és módszereket, amelyeket aztán a csoportok egymás közt megosztanak. Hagyjunk fel a korábbi, eredménytelennek bizonyult módszerekkel és hatékonyabb módszerek megismerését és átvételét tűzzük ki célul.

Végül vizsgáljuk meg és ismerjük el az irányító csoport munkáját is. A csoport tagjai a második évben is tovább dolgozhatnak, vagy elősegíthetik a folyamat tökéletesítését, de mindenképpen dolgozzunk ki egy rendszert a tagok cseréjére. A tantestületből kikerült új csoporttagok növelik az ötletek áramlását és a csoport energiáját. A korábbi csoporttagok a reformfolyamat szószólói lesznek és tapasztalatukkal továbbra is részt vesznek a kutatások tanulmányozásában, az iskola profiljának elemzésében, a tantestülettel való kommunikációban és mint modellt nyújtó tanárok.

Összefoglalva: a hatékonyság javítása minden iskola folyamatos célja kell, hogy legyen. A bemutatott tíz lépésből álló folyamat eredményesnek bizonyult a tanárok és következőképp a diákok teljesítményének javításában, amennyiben adaptálták a helyi körülményekhez és feltételekhez.

Az iskola reformja sok időt igényel. Az órákra való készülésen túl külön erőfeszítést követel a tanároktól, elsősorban az irányító csoport tagjaitól. Amikor a folyamat egy iskolán belül két-három év után rendszeres gyakorlattá válik, kevesebb plusz időt igényel.

A tanulmányban bemutatott modell a tanárok és technikai munkatársak számára kifejlesztett eljárás adaptációja, amelyet az USA Oregon államának portlandi Északnyugati Regionális Laboratóriumában dolgoztak ki. Az *Onward to Excellence* néven ismertté vált folyamatorientált modellt széles körben tesztelték, és az iskolai

reformok hatékony módszerének bizonyult. Az utóbbi 8 évben több mint 800 iskola csatlakozott a programhoz. Állami iskolák, főiskolák és egyetemek részvételével létrejött egy olyan képzési hálózat, amely továbbfejleszti az itt bemutatott reformfolyamatot és folytatja a kutatásokat. A szerző készséggel nyújt további információt a programról.

Irodalom

- Blum, B. (1990): *Effective schooling practices: a research synthesis*. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland.
- Blum, B. (1991): *Onward to excellence*. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland.
- Fullan, M. (1982): *The meaning of educational change*. Teachers College Press, New York.
- Hall, G. E., Ruherford, W. L., Hord, S. M. és Huling, L. L. (1984): Effects of three principal styles on school improvement. *Educational Leadership*, 41. 23–29.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L. és Hall, G. E. (1987): *Taking charge of change*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Huberman, A. B. és Miles, M. B. (1984): *Innovation up close: how school improvement works*. Plenum, New York.
- Purkey, S. C. és Smith, M. S. (1985): Educational Policy and school effectiveness. In: Austin, G. R. és Garber, H. (szerk.): *Research on Exemplary schools*. Academic Press, Orlando, 181–200.

ABSTRACT

R. DOYLE SLATER: A PROCESS FOR SCHOOL CHANGE AND IMPROVEMENT

Changing schooling practices to improve student achievement has become a priority of schools throughout the world. Unfortunately, little attention is given to the process for significant, lasting educational change. In this presentation, some ideas from the research literature are described to help us understand change, and a model for school improvement is explained. The 10 step process-oriented model, when followed by school teachers and administrators, has been found to be effective in improving student attitude, behavior, and academic performance. Significant in the process is the participation of all school faculty; guidance through each step provided by a faculty leadership team; the introduction and use of data as a base for making decisions; and the selection of research-based practices for classroom implementation.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 4. 245–261. (1992)

English version of the paper can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: R. Doyle Slater, School of Education, Eastern Oregon State College, 1410 L. Avenue La Grande, Oregon, 97850, USA.

ANGOL – A KOMMUNIKÁCIÓ PÓTNYELVE Körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről

Medgyes Péter

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ

Bevezetés

Az idegen nyelvek használatát és elterjedtségét a világon mindenütt számtalan körülmény befolyásolja. Közvetlen politikai és gazdasági tényezők játsszák a döntő szerepet egy idegen nyelv előrenyomulásában vagy éppenséggel visszaszorulásában, ám az egyéni érdekeket sem szabad mellékes körülménynek tekinteni.

Nem szorul részletes magyarázatra, hogy az angol nyelv minek köszönheti az idegen nyelvek palettáján elfoglalt megkülönböztetett helyét. Tény azonban, hogy – akár a hermetikusan lezárt üregekbe is behatoló szaharai homok – az angol nyelv szinte minden ország helyi kultúrájába, mindennapjaiba beférkőzik. Bizonyos területekről kiúzi az anyanyelvet, másutt korlátozza használatát, miközben kitörölhetetlen nyomokat hagy annak szókinszén és mondatszerkezetén is.

Az angol a nemzetközi érintkezés világnyelve, sokféle és sokféle indulatokat kavar. Egyes országok tárt karokkal fogadják, mások vegyes érzelmekkel vagy egyértelmű rosszállással küzdenek térhódítása ellen. Egyvalami azonban bizonyos: minden kormány – lehetőségeihez mérten – kénytelen tudatos nyelvpolitikát (*language policy*) folytatni, s ennek részeként foglalkoznia kell az idegen nyelvek, köztük az angol nyelv oktatásának kérdésével is. Az illetékes minisztériumok feladatai közé tartozik az iskolai nyelvoktatás megtervezése és felügyelete éppen úgy, mint az angol és egyfelől az anyanyelv, másfelől a többi idegen nyelv közötti viszony rendezése.

Ez a tanulmány az angol nyelv magyarországi előretörésének kérdéskörét elemzi. Két fő célt tűz maga elé. Egyrészt a statisztikai adatok tükrében szeretné áttekinteni a magyarországi nyelvoktatás és nyelvhasználat néhány aspektusát, különös tekintettel az angol nyelvre. Másrészt példák sorával igyekszik szemléltetni, miként hat az angol nyelv a hazai körülményekre és a magyar nyelvre.

Mellesleg szólva, a jelen nemigen kedvez a kérdéskör kutatójának, mert: (a) az adatok túlnyomórészt még a szocializmus időszakára vonatkoznak, s mára jórészt elvesztették érvényességüket; (b) a poszt-sztálinista kor hatásait máig érezzük; (c) a jelenkor változó, átmeneti állapotban van – olykor még a tendenciákat is nehéz felismerni.

Ugyanakkor a mai magyar valóság izgalmas kutatási feladatokat ígér, mivel a társadalmi, gazdasági és politikai szerkezet számos új fejleménye közvetlenül hat az idegen nyelvek használatára és oktatására, s szorosan összefügg e problémakörrel. Ez a tanulmány néhány ilyen összefüggésre igyekszik rámutatni.

A két világháború között

A második világháború kitöréséig, de voltaképpen egészen 1949-ig az angol nyelv csupán harmadik volt a német és a francia mögött, az idegen nyelvek rangsorában. Egyes korszakokban és társadalmi körökben mégis talán népszerűbb volt a másik kettőnél. Kivált a liberális beállítottságú polgárság taníttatta előszeretettel gyermekeit angolra, mert az angol nyelvű országokat tekintették a demokrácia bölcsőinek és zászlóvivőinek. A világszemléleti azonosuláshoz az a felismerés járult, hogy angolul beszélnek a két gazdasági és politikai nagyhatalomban: Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban.

Az angol nyelv magyarországi jelenlétét sok száz jövevényszó jelezte már ekkor is, amelyek főként a bank, a kereskedelem, a szórakoztató ipar és a sport világában vertek gyökeret. Ízelítőül íme néhány példa:

*gramophone, radio, telephone, pickup, ketchup, bus, trolley, sweater, pullover, fair play, football, tennis, start, finish, record, story, gag, jazz, girl, manager, gentleman, gentleman's agreement, lady, cowboy, gangster, detective, safe, gentry, self-made man, snob, lobby, business, strike, slum, lunch, sandwich, beef-steak, garden/coctail party, weekend, hotel, cigarette stb.*¹

1949 után

1949-ben, a második világháborút követő, kérészéletű demokráciát felszámolták. A vasfüggöny leeresztésével egyidejűleg az idegen nyelvek használatát – az orosz kivételével – gyakorlatilag betiltották. Ezzel egyidejűleg az orosz nyelv oktatását valamennyi iskola-típusban kötelezővé tették; az elkövetkező negyven évben minden iskolásra nyolc évi orosztanulás várt, azok pedig, akik főiskolákon és egyetemeken tanultak tovább, újabb két évet húztak rá.²

Az óraszámban is kifejezhető, hatalmas befektetés ellenére az oroszoktatás határfoka szánalmasan alacsony volt: az 1980-as népszámlálás tanúsága szerint például a magyar lakosságnak alig 1,2%-a állította, hogy tud oroszul (Központi Statisztikai Hivatal, 1981).³

¹ Az angolból átvett szavakat azért hagyom meg az eredeti angol formájukban, mert a magyar helyesírás sokszor következtelen e tekintetben.

² Egy 1982-ben kelt, különös rendelet előbbre hozta és ezzel egy évvel megnyújtotta az orosztanulás időtartamát. Természetesen ennek hatására sem javultak az eredmények.

³ Mivel a felmérés egyéni bevalláson, nem pedig valaminő vizsgaeredményen alapul, a tényleges adatok gyaníthatóan ennél is alacsonyabbak.

Az 1960-as évektől kezdve, a kommunista diktatúra enyhülésének köszönhetően a nyugati nyelvek fokozatosan visszaszivárogtak az osztálytermekbe, ám a központilag szabályozott órakeret szűk korlátok közé szorította őket. Jellemző adat, hogy még a nyolcvanas években is csupán harmad annyi általános iskolás tanulhatott második idegen nyelvet, mint a harmincas években (Fülöp, 1984).

Ami az angol nyelvet illeti, siralmas volt az összkép. Az *International Association for the Evaluation of Education Achievement* (IEA) a hetvenes évek elején felmérést végzett tíz ország, köztük Magyarország részvételével. Az angolnyelv-oktatás hatásfokát vizsgáló felmérés alapján a 17–18 éves magyar fiatalok az európai lista végén kullogtak (Kádár és Fülöp, 1979, Kontra, 1981). 1980-ban a lakosság alig 1,1%-a állította magáról, hogy beszél angolul (Központi Statisztikai Hivatal, 1981). De még a kommunizmus utolsó évében, 1989-ben is az általános iskolai tanulók mindössze 3%-ának, míg a középiskolások 16,5%-ának adatott meg az angoltanulás lehetősége!

Nem mintha a többi idegen nyelv oktatása elérte volna az európai színvonalat. A hetvenes évek végén például a lakosságnak kevesebb mint 15%-a vallotta, hogy beszél valamilyen idegen nyelven (Terestyéni, 1980). Való igaz: a jéghegy csúcsát képező magyar tudóstársadalom nyelvtudása hízelgőbb képet mutatott. Egy 1989-ből származó reprezentatív felmérés szerint az átlagos magyar tudósnak nemzetközi viszonylatban sem kellett szegénykeznie a nyelvtudása miatt. Ezen belül viszont meglehetősen kevesen beszéltek angolul (Medgyes és Kaplan, 1992).

Idővel a nyelvpedagógia képviselői is szóhoz jutottak. 1984-ben a Pedagógiai Szemle hasábjain egy éven át tartó eszmecsere folyt az idegennyelv-oktatás helyzetéről (Fülöp, 1984). Valamennyi hozzászóló egyetértett abban, hogy a magyar nyelvoktatás fellendülése csak gyökeres változtatásoktól remélhető. Egyes cikkírók alig burkoltan jelezték, hogy minden baj fő okozója az orosz nyelv egyeduralkodása (Bárdos, 1984; Medgyes, 1984).

A magyar társadalom a nyolcvanas évektől kezdve egyre szélesebbre tárta a kapukat Nyugat-Európa előtt. Ennek hatására az orosz nyelv hovatovább csak a közoktatásban számított első idegen nyelvnek, a mindennapi életben az angol és a német nyelv elsőbbsége vitathatatlanul vált.

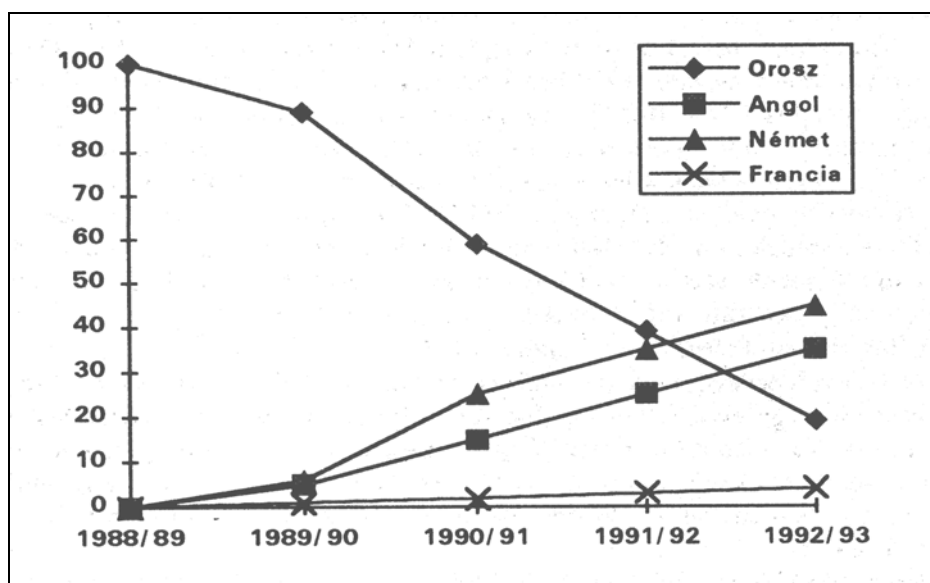
1989 után

A rendszerváltás egyik első vívmányaként, 1989 őszén eltörölték az orosz nyelv kötelező jellegét. Azóta a tanulók szabadon választhatnak idegen nyelveket – feltéve, hogy elegendő számú nyelvtanár áll rendelkezésre az iskolában.

Az 1989–90-es tanév a felfokozott várakozások jegyében telt el. Gyerekek, szülők, iskolaigazgatók és tanárok egyaránt szép reményeket fűztek a szabad nyelvválasztáshoz, ám csakhamar beborult fölöttük az ég. Az alábbiakban e csalódottság okaira keresek magyarázatot.

Hol tanulhatunk angolul?

A tanulás legkézenfekvőbb színtere az iskola. Az alábbi ábrák (1–4. ábra) az idegen nyelvek iskolatípusok szerinti megoszlását mutatják az elmúlt négy tanév tükrében (Művelődési Minisztérium, 1989, 1990; Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1991, 1992, 1993).



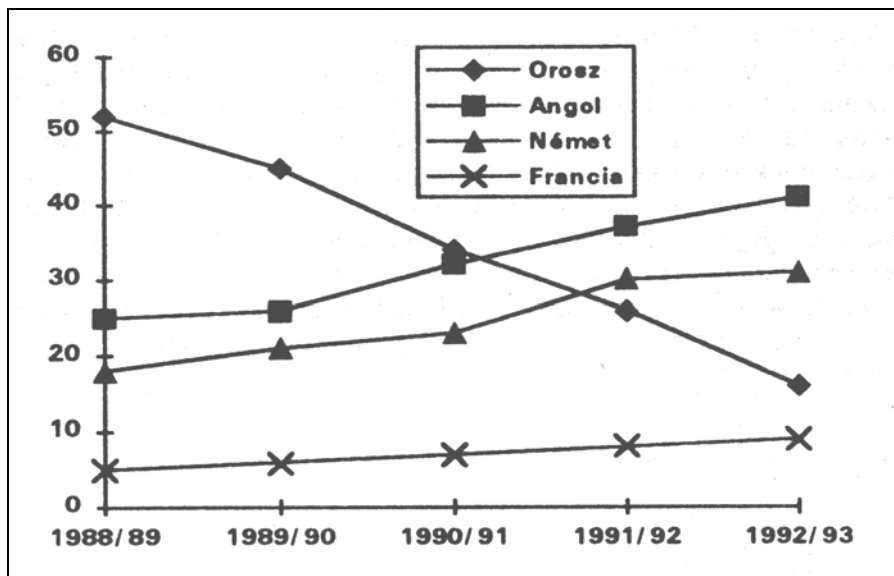
1. ábra

Általános iskola: az idegen nyelvek megoszlása, a nyelvtanulók százalékában kifejezve⁴

A grafikonon jól látható, hogy az általános iskolában az angol és a német nyelvet tanulók aránya évről-évre látványosan növekszik az oroszul tanulók rovására. A görbék íve alighanem még meredekebb lenne, ha a köznevelésben nem lépett volna fel akut angol- és némettanár-hiány. Mivel a ranglétra egyik alsó fokán az általános iskolák állnak, a tanárhiány is mindenekelőtt őket sújtja. Ennek következtében, négy évvel az orosz-nyelv-oktatás alkonya után – paradox módon – még mindig gyerekek ezrei küszködnek az orosz nyelvvel.

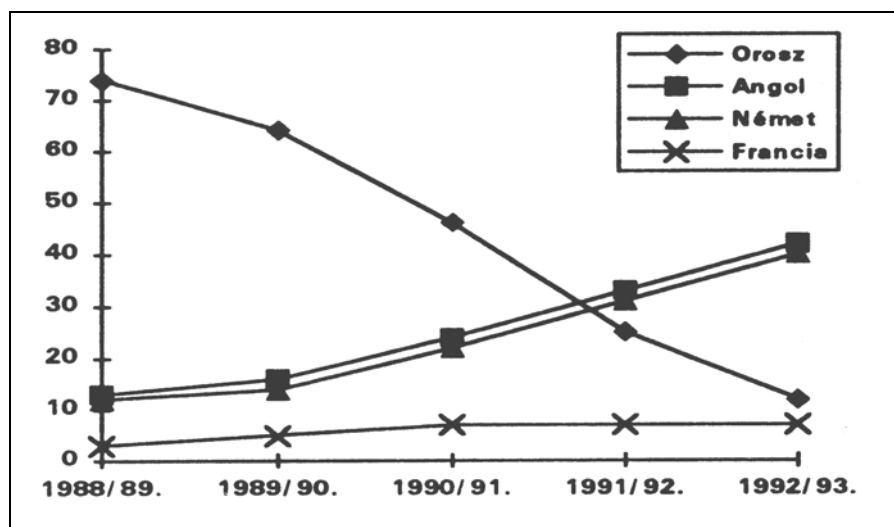
⁴ Az általános iskolában továbbra is egy idegen nyelv tanulása kötelező. A grafikon figyelmen kívül hagyja azt a törpe kisebbséget, akik második idegen nyelvet is tanulnak.

Angol – a kommunikáció pótnyelve



2. ábra

Gimnázium: az idegen nyelvek megoszlása, a nyelvtanulók százalékában kifejezve



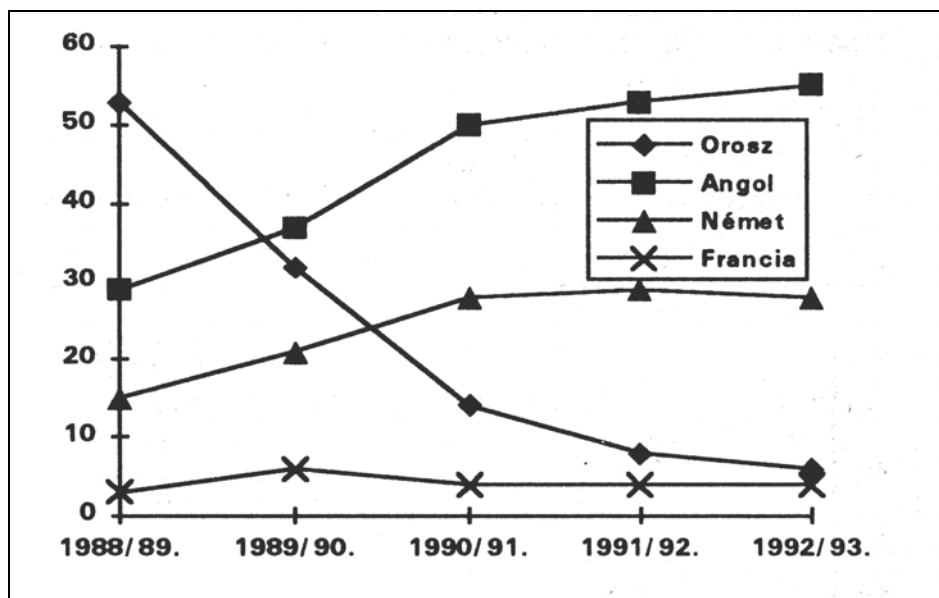
3. ábra

Szakközépiskola: az idegen nyelvek megoszlása, a nyelvtanulók százalékában kifejezve

A gimnáziumban, ahol hagyományosan két idegen nyelv tanulását írja elő a tanterv, a görbék kevésbé meredeken ugyan, de az általános iskolához hasonló tendenciát mutatnak. Mellesleg az 1991–92-es tanévben haladta meg először az angolul és németül tanulók száma az oroszul tanulókéét. Ez nyilvánvalóan annak is köszönhető, hogy a gimnáziumokban több angol- és némettanár dolgozik, mint az általános iskolákban.

A gimnáziumok fő gondja az alacsony óraszám. Viszonylag kevés iskolában folyik emelt szintű nyelvtanítás, s még kevesebb iskola kapcsolódott be a kéttannyelvű képzésbe. Pedig az idegen nyelvű tantárgyoktatás eredményességét a hazai kutatási eredmények is igazolni látszanak (Duff, 1991; Vámos, 1992).

A szakközépiskolákban, ahol típusuktól függően egy vagy két idegen nyelv tanulása kötelező, az angol és a német nyelv előrenyomulása a gimnáziumokénál is látványosabb.



4. ábra

Felsőoktatás: az idegen nyelvek megoszlása, a nyelvtanulók százalékában kifejezve

A nyolcvanas években az orosz nyelv kötelező jellegét – a feltűnést kerülve – egyre több felsőoktatási intézményben feloldották; az 1989-es rendszerváltás csupán felgyorsította ezt a folyamatot. Ma már többen tanulnak angolul, mint a többi idegen nyelven együttesen. E mögött alighanem az a felismerés áll, hogy az angol lett a tudomány és kutatás világnyelve.

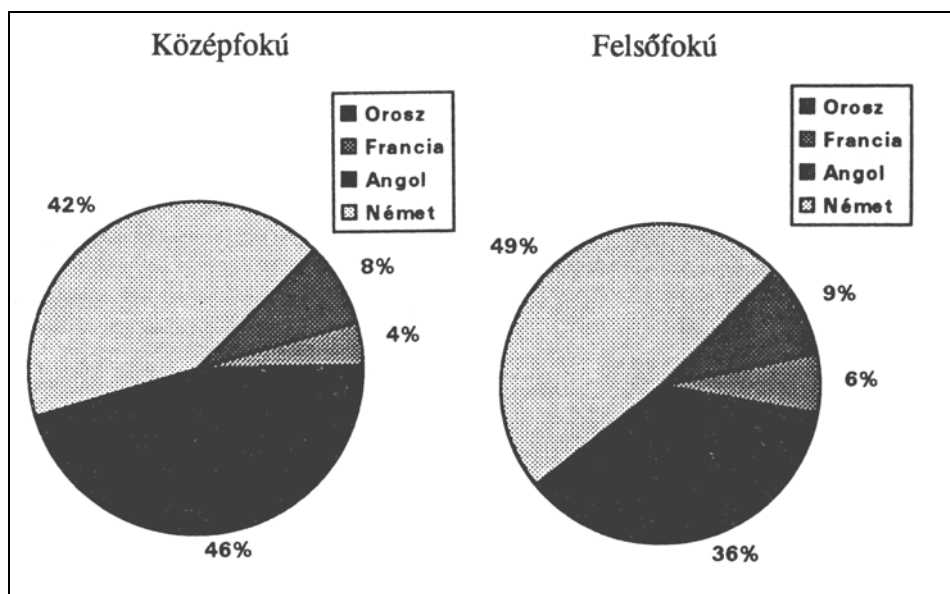
Az állami oktatást mintegy kiegészíti a különféle jogi és szervezeti formában működő *nyelviskola-hálózat*. Az első nyelviskolák a nyolcvanas években jöttek létre, s ekkor a kereslet jóval meghaladta a kínálatot. Ennek nyomán az iskolák megerősödtek, számuk

folyamatosan nőtt (*Dörnyei és Medgyes 1987*). Újabban nehéz idők köszöntöttek a mintegy 250 nyelviskolára: élesedik a piaci verseny, az infláció nyomán emelkednek a tandíjak, a beiratkozók száma csökken.

Hol vizsgázhatunk angolból?

A nyelvvizsgáztatás jogát évtizedek óta az Állami Nyelvvizsga Bizottság gyakorolja. Noha egyeduralma az utóbbi időben mintha megingott volna, jelenleg is a „Rigó utca” a hazai nyelvvizsgáztatás fellegvára. Tanfolyamokat tart, követelményeket ír elő, tesztek készítését, vizsgáztatást, bizonyítványokat oszt.

A hetvenes és nyolcvanas években az állami nyelvvizsga rendszere időről-időre módosult (*Bárdos, 1986*). Részben válaszul a heves bírálatokra (*Dörnyei, 1987; Dörnyei és Tóth 1987*), legutóbb 1991-ben hajtottak végre jelentős átalakításokat (*Szentiványi, 1990*). Az új rendszer, amely a korábbinál nagyobb súlyt helyez a kommunikatív készségekre, igyekszik lépést tartani a Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban elfogadott nyelvvizsga-követelményekkel.



5. ábra

Az idegen nyelvek megoszlása, a sikeres vizsgák százalékában kifejezve

1992-ben, a négy fő idegen nyelvből középfokon kb. 16 000, felsőfokon pedig kb. 1900 jelentkező vizsgázott sikeresen. Magyarország lakosságához és az ország idegen-

nyelvi igényéhez viszonyítva ez a szám roppant alacsonynak tűnik. Az 5. ábra a sikeres nyelvvizsgák arányát mutatja a négy nyelv viszonylatában (Állami Nyelvvizsga Bizottság, 1993).

Noha a német továbbra is az élen halad a felsőfokú vizsgaeredmények tekintetében, az angol növekvő szerepét igazolja a sikeres vizsgázók számának folyamatos emelkedése az elmúlt hat év során. A relatív fejlődés ellenére, a pusztán számok elkeserítően alacsonyak (Állami Nyelvvizsga Bizottság, 1993).

1. táblázat. A sikeresen nyelvvizsgázók száma angolból

	középfokú	felsőfokú
1986	3082	173
1988	5781	476
1992	7332	694

Miért tanulunk angolul?

Magyarországon boldog-boldogtalan angolul tanul manapság. Az angoltudás iránti vágy – különösen az értelmiség körében – úgyszólván hisztérikus méreteket öltött.⁵ Valljuk be, az emberek többsége nem elsősorban tudásszomjból és nem is a nyelv szépsége, hajlékonysága miatt tanul angolul. Gyaníthatóan sokkal praktikusabb célok vezérik őket.

Felnőttek esetében ilyen konkrét hajtóerő például a nyelvvizsga, amelynek letétele egzisztenciális előnyökkel kecsegtet: jobb állás, magasabb fizetés, ösztöndíjak, a tudományos fokozatok elnyeréséhez vezető lépcsőfok, felmentés középiskolai és felsőoktatási vizsgakötelezettség alól, pluszpontok a felvételi vizsgákon stb. (Dörnyei, 1992).

Se szeri, se száma az álláshirdetéseknek, amelyek az angoltudást a felvétel alapfeltételeként jelölik meg:

„Ha Ön még alig múlt 30 éves és jól beszél angolul...”

„Angol nyelvű szakmai életrajzát az alábbi címen várjuk...”

A jelentkezőktől nyelvvizsga-bizonyítványt várnak, s mind gyakrabban felvételi beszélgetésen győződnek meg az angol nyelvi beszédkészségükről.

Úgy tűnik, a nyelvtudás a szakmai érvényesülés egyik kulcsa. Ezt a feltevést igazolják Petzold felmérésének eredményei is. Az amerikai kutató két éven át azt vizsgálta,

⁵ Az angoltanulás más földrészekén is tömegmértű. Kínában például, amikor először vetítették a *Follow Me* című BBC videós nyelvleckesorozatot, százmilliók kuporogtak a képernyő előtt (Bryson, 1990).

milyen szerepet játszik az angol nyelv a mai magyar társadalom életében, s miként lehetne ennek alapján a nyelvoktatás színvonalát emelni (Petzold, 1993).

2. táblázat. Az angol nyelv hasznossága Magyarországon (N=92. Petzold, 1993)

3,03	Nem szeretek angolul tanulni.
2,76	A jó állás megszerzéséhez nagyobb szükségem van a nyelvvizsgára, mint arra, hogy magas szinten tudjak angolul.
2,74	Magyarországon az angoltudás többet ér a némettudásnál. (Megjegyzés: „Nem igaz, mert évről-évre sok német jár Magyarországon.”)
2,73	Az angol nyelv mindenki számára fontos, kivéve a fizikai munkásokat. (Megjegyzés: „Nekik is fontos!”)
2,63	Sokan irigyelnek az angoltudásomért. (Megjegyzés: „Sajnos nem tudok angolul.”)
2,45	Túlértékeljük az angoltudás jelentőségét.
2,44	A munkaadók többre értékelik a nyelvvizsga-papírt, mint a tényleges nyelvtudást. (Megjegyzés: „A múltban így volt – ma már nem egészen.”)
2,40	A fiatalok boldogulásához fontosabb az angol, mint az idősebbekéhez.
2,36	Ha jól beszélek angolul, mindegy, megvan-e a nyelvvizsgám vagy nincs.
2,30	Az angol a budapestiek számára éppen olyan fontos, mint a vidékiek számára.
2,21	Minden magyar embernek tanulnia kellene angolul. (Megjegyzés: „És minden magyarnak tudnia kellene magyarul is”; „A magyaroknak – az angolon kívül – más nyelvekre is szükségük van.”)
1,98	Ma csak az tehet szert hatalomra és befolyásra Magyarországon, aki tud angolul.
1,96	Minden magyar gyereknek tanulnia kellene angolul. (Megjegyzés: „És még legalább németül.”)

Petzold 92 felnőtt nyelviskolai tanulót interjúvolt meg kérdőíves módszerrel. Az egyik kérdés arra vonatkozott, ki mit tekint a nyelvtanulás fő indítékának; a válaszadók több lehetőség közül választhattak. A felsorolt hat szakmai indok közül – meglepő módon – csak egy került a gyakorisági lista élmezőnyébe. Ez arra utal, hogy az emberek nem csupán – sokszor nem is elsősorban – a jobb állás reményében tanulnak angolul.⁶

Minek tulajdonítható a nyelvtanulási láz? *Petzold* kérdőívének utolsó pontja az angol nyelvhez és nyelvtanuláshoz való viszonyt vizsgálta 13 kijelentés segítségével. A válaszadók négy lehetőség közül választhattak: „Teljesen egyetértek”, „Egyetértek”, „Nem értek egyet” és „Egyáltalán nem értek egyet”. A középárányokat tekintve, a 4,0 teljes egyet nem értést, a 2,5 semlegességet, az 1,0 pedig teljes egyetértést fejez ki. A kialakult rangsort a 2. táblázat mutatja be.

Egy másik átfogó felmérés a 13–14 éves magyar gyerekek idegennyelvi attitűdjeiről igyekszik képet nyerni (*Clément és Dörnyei*, 1993). Az alábbi adatokat egy 198 budapesti tanulóval készített próbafelmérésből merítettem.

3. táblázat. Más országok és emberek értékelése, középértékekben kifejezve ($N=198$)

Kérdés	Francia-ország	Anglia	Orosz-ország	Német-ország	USA
Mennyire szeretnél ezekbe az országokba utazni?	4,53	4,58	2,61	4,11	4,69
Mennyire tetszenek az ezekben az országokban készült filmek?	3,82	4,03	2,06	3,93	4,74
Mennyire szimpatikusak neked ezeknek az országoknak a lakói?	3,98	4,19	2,83	3,76	4,17
Milyen gyakran találkozol külföldiekkel ezekből az országokból?	2,54	3,06	2,12	3,69	3,07

⁶ Az amúgy kritikus szemű *Petzold* egy helyütt megjegyzi: „Magyarország legnagyobb erénye az, hogy a tanulók sokkal lelkesebben foglalkoznak az angol nyelvvel, mint a már egykedvűvé vált nyugat-európaiak”.

A gyerekeknek többek között meg kellett nevezniük, hogy a négy „nagy” idegen nyelv közül melyiket kedvelik a leginkább. Az öt pontos skála a „nagyon” (5 pont) és az „egyáltalán nem” (1 pont) között húzódott. A középértékek alapján az angol bizonyult a kedvenc nyelvnek (4,36), követte a francia (3,53), a német (3,42) és az orosz (1,90). A nyelvek fontossági sorrendjében is az angol került az élre (4,94), sorrendben követte a német (4,56), a francia (3,83) és az orosz (2,68).

Clément és *Dörnyei* ugyanezt az öt pontos skálát alkalmazta további négy kérdésre vonatkozóan is (3. táblázat).

Amint a táblázatból kitűnik, a tetszési indexeket a két angol nyelvű ország vezeti. Az angol iránt megnyilvánuló vonzalom azonban nem vakítja el a gyerekeket annyira, hogy ne látnák: leggyakrabban német nyelvű turisták látogatnak Budapestre.

Más szempontból lehet érdekes a következő kérdés: „Minél többet tanulok egy idegen nyelvet, annál jobban félek, hogy elveszítem a magyar voltomat.” A gyerekek az „Egyáltalán nem igaz” (1 pont) és a „Teljesen igaz” (5 pont) között osztályozhattak. Az 1,09-es átlagérték azt jelzi, hogy a magyar tinédzserek csöppet sem tartanak a magyarságtudatuk elvesztésétől, ellentétben számos pedagógus és politikus aggodalmával.⁷

Hogyan pótolhatók a hiányzó angoltanárok?

Egyes minisztériumi becslések szerint, a közoktatás mintegy 15 000-rel óhajtja növelni az angol- és némettanárok számát a következő tíz évben. Jelenleg azonban nem-hogy szaporodnék, hanem inkább csökken a két legnépszerűbb nyelvet oktató tanárok száma az üzleti élet, a külkereskedelem, az idegenforgalom, a bankok és főként a magán nyelviskolák elszívó hatása nyomán.

Ezt ellensúlyozandó, az iskolaigazgatók és a szülők (már akik megtehetik) olyan áron is hajlandók megtartani az angol- és némettanáraikat, illetve újakat toborozni a távozók helyébe, hogy a szokásosnál jóval magasabb óradíjakat fizetnek nekik. Ezzel párhuzamosan arra ösztönzik az orosztanárokat, hogy képezzék át magukat angol- és némettanárokká. Sokféle képesítés nélküli oktatót alkalmaznak kényszerűségből, sokszor olyanokat is, akiknek még nyelvvizsgájuk sincsen.

Ennek kapcsán két, viszonylag újszerű kezdeményezés érdemel külön említést. Az egyik az *orosztanárok átképzési programja*, a másik a *három éves nyelvtanár-képző program*.

Az orosztanároknak 1990 óta nyílik lehetőségük arra, hogy angol- illetve némettanárrá képezzék át magukat. A program két lépcsőben valósul meg. Az elsőben önkéntes alapon, állami támogatással nyelvtanfolyamokra iratkozhatnak be, melynek végén nyelvvizsgát tesznek a választott nyelvből. Ezt követően jelentkezhetnek valamelyik egyetemre vagy főiskolára. Sikeres felvételi esetén három év alatt, speciális tanterv szerint

⁷ Sokszor botlottam olyan hiedelembe is, mely szerint az idegen nyelvek tanulása gátolná az anyanyelvi kompetencia fejlődését. Így például egy nemrégiben végzett felmérés alapján az iskolák 48,5%-a vélekedik úgy, hogy nem volna szabad kötelezően előírni az idegennyelv-tanulást azok számára, akiknek a magyarral is meggyűlik a bajuk (*Szebenyi*, 1991).

rint haladva, angol vagy német szakos diplomához jutnak. Az 1992/93-as tanévben mintegy 1000 orosz tanár élt az átképzés lehetőségével.

Csak hogy a résztvevőket a kormány nyújtotta szubvenció sem boldogítja. Több-kevesebb tanári tapasztalattal a hátuk mögött, sokan családayaként kénytelenek heti két délutánt iskolapadban tölteni, otthon magolni, kínlódni, majd vizsgázni. Ám a leginkább az keseríti el őket, hogy erőfeszítéseik ellenére aligha válik belőlük kiváló angol- német tanár.⁸

A másik kezdeményezéssel kapcsolatban, előjáróban említtem, hogy az egyetemeken hagyományosan öt év, a főiskolákon pedig négy év a nyelvtanár-képzés időtartama. Mindkét oktatási formát inkább az elméleti-filológiai, semmint a gyakorlati-szakmai képzés jellemzi.

A hirtelen megnövekedett tanárihiány sürgetően vetette fel egy praktikus és intenzív képzési forma létrehozásának a szükségességét. Ennek nyomán, 1990-ben létrejött az Angol Tanárképző Központ és annak német megfelelője. Mindkét intézmény az Eötvös Loránd Tudományegyetem önálló tanszékeként kezdte meg működését, speciális kurikulum és tanterv alapján.⁹ A képzés főiskolai végzettséget nyújt, megnevezése: „általános és középiskolai angol (illetve német) szakos tanár”. Időközben hasonló központok nyíltak több vidéki egyetemen és főiskolán is.

Az ELTE Angol Tanárképző Központja az elmúlt három év során afféle országos műhellyé vált: élve a hazai és külföldi támogatás nyújtotta lehetőségekkel, nyelvpedagógiai kísérleteket folytat a tanárképzés egésze, ezen belül mindenekelőtt a tanítási gyakorlat, a vezetőtanár-képzés, a tanterv-készítés valamint az értékelés terén (*Griffiths*, 1993, *Bodóczy* és *Malderez*, 1993). Megítélésem szerint az itt folyó munka termékenyítő hatással van a hagyományos képzési rendet követő tanszékekre és közvetve az egész magyar idegennyelv-oktatásra is.

Mekkora támogatást kap a nyelvoktatás?

A két fent ismertetett program is jelzi, hogy a magyar társadalom nemcsak felismerte a nyelvtudás jelentőségét, hanem tesz is az idegennyelv-oktatás fejlesztése érdekében. Ezzel összhangban a kormány jelentős összegeket fektet az idegennyelv-oktatásba. Számos kezdeményezés megvalósulását azonban lassítja az a körülmény, hogy a döntéshozó testületekben kevés a nyelvoktatási szakember és kezdetleges az ügyintézés.

A közvetlen magyar támogatáson túlmenően számos külföldről származó pénzforrás áll rendelkezésre. Az elsők között érdemel említést a *British Council*, amely 1992/93-ban ötször annyit költött az angol nyelv-oktatás támogatására, mint 1989/90-ben. A hagyományos feladatokon túlmenően, mint amilyen a hazai és angliai tanár-továbbképzés,

⁸ Mutatis mutandis: az ötvenes évek elején sok ezer nyelvtanár képezte át magát orosz tanárrá. Azt mesélik, hogy a legtöbbjük csupán egy-két leckével járt előrébb a tanítványainál. Most ugyanaz a képlet, csak ellenkező előjellel.

⁹ Azóta a Német Tanárképző Központ két tanszékké szakadt, a Germanisztikai Intézet kebelében, de ez a szerkezetváltás magának a három éves programnak a folytatását nem befolyásolta.

a British Council a három éves képzést is jelentős anyagi és szakmai támogatásban részesíti az *English Language Teacher Supply Programme* keretében.

Amerikai részről a *United States Information Service* (USIS) önálló irodát nyitott a fővárosban abból a célból, hogy hozzáférhetővé tegyen amerikai angol nyelvoktatási anyagokat, és a korábbinál több amerikai tanárt hozzon Magyarországra. 1990 óta az amerikai kormány által működtetett *Békeszolgálat* (Peace Corps) mintegy száz önkéntessel képviselteti magát; az ő jelenlétük különösen a kisebb magyar településeken üdvöztető.

Vitathatatlan tény, hogy a magyar nyelvoktatás fő támogatója a *Világbank* (World Bank). A „Felzárkózás Európához” (Catching Up With Europe) alap felsőoktatási komponense – hosszúléjárati kölcsön formájában – 12 millió dolláros kölcsönrel járul hozzá a magyar idegennyelv-oktatás fejlesztéséhez. Maximálisan egy millió dollár erejéig bármely nyelvoktatással, nyelvtanár-képzéssel foglalkozó intézmény pályázhat, amennyiben eleget tesz a kiírási feltételeknek.

A magánalapítványok közül a legbőkezűbb mecénás a *Soros Alapítvány*, amelynek jóvoltából 1987 óta sokszáz angoltanár vehetett részt amerikai továbbképzésen, jutott sokszorosítógéphez stb.

Hányan beszélnek angolul?

A 4. táblázat számokkal illusztrálja a magyar lakosság idegennyelvi tudását az elmúlt ötven évben (Központi Statisztikai Hivatal, 1992).

4. táblázat. A magyar lakosság idegennyelv-tudása saját megítélése szerint (ezrekben kifejezve)

	1941	1949	1960	1980	1990
angol	52	38	43	114	229
francia *	73	48	46	–	53
német	1058	401	482	372	453
orosz	15	36	69	131	157

* Az 1980-as adatok nem jelzik a franciául beszélők számát.

A táblázatból kitűnik, hogy továbbra is a német a legtöbbször által beszélt idegennyelv Magyarországon, részben a számottevő német kisebbség, részben a két legbefolyásosabb német nyelvű ország, Németország és Ausztria közelsége miatt. A négy évtizedes szovjet megszállás alatt az oroszul beszélők száma lassú ütemben növekedett ugyan, de az orosz mégsem vált *de facto* „első” idegen nyelvvé. Ami a francia nyelvet illeti, a háború előtt elfoglalt második helyről a negyedik helyre csúszott vissza. Az angol viszont két-

ségekívül látványosan előretört: hosszas stagnálás után (1941–1960) az angolul beszélők száma megháromszorozódott (1960–1980), majd megkétszereződött (1980–1990).

Összességében, a magyar lakosság 4,4%-a beszél németül, 2,2%-a angolul, 1,5%-a oroszul és 0,5%-a franciául. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy mi magyarok bizony „idegennyelvi analfabéták” vagyunk (*Köllő*, 1978), kivált ha tekintetbe vesszük, hogy (a) a fenti adatok nem a tényleges, hanem a *vélt* nyelvtudást tükrözik, (b) a magyar nyelvnek a nemzetközi kommunikációban játszott szerepe elenyésző, (c) világviszonylatban egyre növekszik az idegen nyelveket tudók iránti kereslet.

Petzold (1993) kutatási eredményei vigasztalan képet festenek: kevés magyar ember tud idegen nyelveken, s még a szolgáltató iparban dolgozók többsége is jobbára csak elemi szinten beszél angolul. *Petzold* megjegyzi, hogy „valószínűleg nem az utcai populáció képezi az angolul beszélők legfontosabb és legszélesebb rétegét”, hanem az értelmiség és az értelmiségi családból származó gyermekek. Ezt a feltevést támasztják alá a magyar tudósokról készített felmérés adatai is (*Medgyes és Kaplan*, 1992).

Az angol nyelv jelenléte Magyarországon

Bármerre járunk is, előbb vagy utóbb belebotlunk az angol nyelvbe. Budapest utcáit nemcsak ebürülék piszkítja, hanem angol nyelvű, esetleg angol-magyar hibrid nyelvű feliratok, cégtáblák, plakátok és falfirkák is. Ez csak a turistáknak jelenthet megkönnyebbülést, akik számára a magyar nyelv megfejthetetlen talány.

A gyalogos ember filozófiai és politikai ihletésű falfirkák (*No hope, no fear; ... is a pig – beat him*), a popzenét és a divatot hirdető plakátok (*I love your smile; Original Levi's store*), valamint a szerelem különböző árnyalatait átszövő utalások között válogathat (*I love your smile; A question of lust; Dolce Vita – topless bar – the best bar in Budapest; Fuck*).

A hibrid angol nyelv a mindennapi magyar nyelvhasználatba is betört, s különösen a fiatalok körében terjed (*Sorry* vagyok; Ma nem vagyok valami *happy*; *Heló*; *Helóztok*). A fertőzés persze különösen a tudományban, a modern technikában, az üzleti életben, a kereskedelemben, a divatban és a popkultúrában terjed. Íme egy röpke lista:

joint venture, high-tech, up-to-date, baby-sitter, hamburger, double cheeseburger, hi-fi, hard-disk, floppy, notebook, make-up, leggings, topless, marketing, holding, authorised dealer, body art, showman, team, teamwork, public relations/PR, trend, updat, brainstorming, tuner, winchester, drive, joystick, monitor, desktop, scanner, teletext, microchip, mini, thriller, disco, skinhead, farmershort, outfit, x-large, styling, jogging stb.¹⁰

A jövevényszavak és -kifejezések kiejtését illetően észrevehető a bizonytalanság. Így például magyar megfelelő híján átvettük ugyan a *know-how*-t, csak éppen nem tudjuk ki-

¹⁰ „A jövevényszavak számát a mai japán nyelvben mintegy 20000-re becslik. Nem minden élc nélkül mondta valaki, hogy ha minden angoltól átvett szóért használati díjat fizettetnénk a japánokkal, a kereskedelmi aktívumuk egyszeriben passzívba lendülne át” (*Bryson*, 1990. 179. o.).

ejteni. A vájtfülbűbek megőrizték az eredeti ejtést: [n uhau], a közember inkább magyarosan ejti: [nóhó], sőt [knóhó]. A *franchise* vagy a *design* kiejtéséről is megoszlanak a vélemények, a *licence*-t pedig mindenki másképpen ejti: [laiszensz], [licensz], [liszensz], [licenc] stb.¹¹

A helyesírásban sem kisebb a zűrzavar. Melyik rendszert kövessük az angol szavak írásában: az angolt vagy a magyart? Hogyan írjuk ezt a szót: *computer*, *komputer* vagy *kompjűter*? Egyesek szerint használjuk inkább a *számítógép*-et, ha egyszer van rá magyar szavunk. Csakhogy a két rokonértelmű szó nem teljesen fedi egymást – hiszen nem létezik két azonos jelentésű szó.

Előfordul, hogy a közös gyökerű latin szó kínálkozik áthidaló megoldásnak. –gy az angol *project* [prod ekt] és a magyarosított *projekt* vagy *prodzsekt* helyett használjuk a latin *projektum*-ot – ajánlják egyesek. Ugyan miért lenne a latin változat üdvözítőbb az angolnál? Hasonlóképpen, mi legyen az *image*-dzsel, amely egyszerre létezik angol szóként [imid], franciaként [imázs] és latinként [imágó] a magyar köznyelvben – nem beszélve a *képmás*-ról illetve *hasonmás*-ról.

Lássunk még néhány példát! Hogyan ejtsük illetve írjuk: *performance* vagy *performansz*, *talk-show* vagy *tóksó*, *slogan* vagy *szlogen*, *teenager* vagy *tinédzser*, *leasing* vagy *lizing*, *discount* vagy *diszkont*? Továbbá vajon a magyar ejtés illetve írás nem változtatja-e meg, nem szűkíti vagy tágítja az angol eredeti jelentésmezijét? Mert ha igen, egyiket sem volna szabad száműzni a szókincsünkéből.¹²

Az összetett szavakban az angol és a magyar nyelv keresztül-kasul hat egymásra. A hajdanvolt szatírok, khimérák és háрпиák helyét szószörnyek vették át, különösen a „pop-sajtó” hasábjain. Ilyen például a *biker-szerelés*, *shrink-to-fit cucc*, *punk rapszódia*, *hard-core pornó*, *undeground tehetség*, *top-táncosnő*, *ready-made szellem*, *friss-pack csomagolás* (!), *divatt-rend* (!!)

A keveréknyelv a morfológiát és a szintaxist is érinti. Az egyik plakáton egy hiányos öltözkékű hölgy látható, alatta a szöveg: „–gy is *cute*”, majd a következő plakáton az időközben pompás ruhába bújt hölgyet ez a megjegyzés értékeli: „De így még *cute*-abb”.

Az „egy kis *heavy*-tés” vagy a „*dance*-os kedvemben vagyok”, a „*Book*-oltál már jegyet?” vagy a „*Check*-öljünk be”, a „*Save*-old a szöveget” vagy a „*Delete*-old az utolsó *paragraph*-ot” – és az ehhez hasonló hibridek bizonyos szubkultúrákban és szakmákban feltartóztatlanul terjednek.¹³

¹¹ A franciák már régen nem csinálnak nagy ügyet a kiejtésből: következetesen a francia hangrend alapján ejtik az angol szavakat – vajon nem volna ésszerű követnünk az ő példájukat?

¹² A *száműzés*-t természetesen metaforikusan értem, hiszen a nyelvhasználatot rendeleti úton úgysem lehet jelentős mértékben befolyásolni.

¹³ Az alábbi csokrot – stílszerűen fogalmazva – egy „tinédzser-magazin” egyetlen számából válogattam össze: *A catsuit jól áll, ha slim vagy. Felveszed az új, szexis bodydat? Egy all-star LP-t készit. Trance a trend. Ez szimpi lemez, határozott koncert feelinggel nagyon heavy. Ropogatni való chipset kínálhatsz ketchup, chili vagy koktél-szósszal. Alagút, lepusztult New York-i slum-fertály, rap-együttesek kedvenc ambience-a. Paródiája annak a világnak, amelyben a horror, a thriller, a road movie, az action film, a love story-k mindennél rafináltabb montázsait láthattuk. Hát Charles szintén szeret valakit, Camilla Parker-Bowlest, aki évek óta a girlfriendje. Amulatot tudott kelteni az egyszerűbb vendéglátói üzemegységekben, miközben sex-and-drugs-and-rock-and-roll háromnyelvű humorát egy-az-egyben vette a művészeti fiatalság részére.*

Míg valaha latin közmondásokkal licitálták túl egymást tanult emberek (és sznobok) (*Quod licet jovi, no licet bovi; Non scholae, sed vitae discimus*), ma inkább angol kli-sékkal tarkítják a beszédüket: *The proof of the pudding is in the eating; A friend in need is a friend indeed*.

Miközben szaporodik a tisztán angol hirdetések száma, a magyar nyelvű álláshir-detésekbe is angol szavak türemkednek be:

Marketing menedzseri munkára keresek fiatal, agilis, mellékfoglalkozású mun-katársakat, számítógépes affinitással.

Elektronikai vállalatokkal rendelkező *holding* keres a vezető *controlling manager* mellé önálló asszisztenst.

Keresünk *controllert, financial revisort, financial analystot, logisticalt* – kérjük, ér-deklődjön a standunknál.

Topless (sic!) *go-go* lányokat, konzumhölgyeket keresünk *The Best Night Clubba*.

Sophia Hostess Service – egy új szakma új karriert ígér.

Magyar vállalatok százai működnek angol fedőnevekkel – bizonyára azért, mert tud-ják: a jó bornak is kell a cégér. Íme egy lista, melyet az „Expressz” hirdetőújság egyetlen számából válogattam össze. Először néhány korlátozott felelősségű társaság neve:

Top Secret, Old Boys építőipar, *Zsilka Jogging, Autoperformance, Royal Holding, Gate* kapuk, *Full Comfort* betörésvédelem, *Eurosweet, Impex-Tour Internacional, Accusealed, Innocent, Eurosweet, Professional* orvosi.

Azután néhány más formában működő cégnév:

Chippendale konyhastúdió, *Charlie & Tsa, Atlantic* órák (*since 1888*), *Fair Play* közvetítőiroda, *Star Trading Center, Mirror* mozgástudió, *Plajer* biztosító társa-ság, *Direct Import* nagykereskedelem, *Benefit* szaküzletek, *Dunapack Miniker* do-boz áruház, *Baby Love* babakocsi stúdió, *For You* italnagykereskedelem, *Benefit* szaküzletek, *Checkpoint Charlie* pizzák (*since 1992*), *Peter's* paplan, *Papas' hand*, *Evita Hostess Club, Ildikó team, Escort Service, Sixty-nine* lokál, *Kiss me non-stop sexpartner* közvetítés.

Az újsághirdetések amúgy is sok nyelvi leleménnyel szolgálnak:

Ausztrál *pie* (páj) Európában csak nálunk: Toldi *pie*, ausztrál-magyar kft.

Red Bull energy drink. Szárnyakat ad.

Dream-Machine – egy arc a tömegből (*Applause – Daihatsu*)

Utazzon Spanyolországba a *Tours* első spanyol-magyar *touroretátorával*

Ann design a *Dinoland*-ban

Carat Consulting Club: partner a sikerhez

Trend irodabútor: *trend* a lelke mindennek

Foodapest

Klára szépségszalon szolgáltatásai: *slender you*, szolárium

Eladó Toyota: *injektoros, fullextrás, gyöngyházmetál, centrál tempomattal, air kondicionálóval, körbe spoiler, hifi*

Eladó SQD, *sequencer, C-64 Midi Interface, Midi processzor, after-touchos*

Eredeti angol *snooker*, amerikai *pool* és *jacuzzi*

Biciklis nadrágok *stretch* anyagból is

Legújabb engedélyezett *flipperek*, *szimulátorok* bérbeadva

Non-stop házhoz megyek

Az üzletekben is mind gyakoribbak az olyan árucikkek, amelyeknek használati utasítását, összetételét csak angolul, vagy angolul és még egy-két idegen nyelven közlik.

A televízióban a kép és hang kombinációja további lehetőségekkel szolgál. Igaz ugyan, hogy a „szappanoperák”-at még ma is szinkronizálják, egyre több tévéhirdetés próbál rábeszélni bennünket olyan magyar és külföldi termékek megvásárlására, amelyek angol vagy álangol nevet viselnek. A reklámok angol-amerikai sémákat kopíroznak: a képkockákon angolszász külsejű ifjak tobzódnak, fehér foguk még akkor is szinte vakít, amikor fognyűvő Snickers-csokoládét majszoznak. A szövegek roppant épületesek:

Lipton Yellow Label – Lipton No.1 mindenhol.

Mire a *milk*, mire a *lotion*?

Croky chips, csípj fel!

Come on baby, light my fire

Bolygónk kedvenc *light* íze.

Ugyanakkor a műholdas adások száma hovatovább korlátlan: az MTV, az Eurosport, a Super channel és a többi szórakoztató csatorna valósággal ontja magából az egyenprogramot. Egyre több magyar család testmozgása a távirányító kapcsolgatásában merül ki.

Az angol nyelv legfőbb médiuma persze a *pop*, *rock*, *rap*, *heavy metal* stb. – régi nevén a tánczene. A magyar slágerek nagy előszeretettel szúrnak be angol szavakat a szövegbe, már csak a jobb eladhatóság kedvéért is.

Persze nem újkéletű dologról van szó. Az 1920-as évekből való például ez az amerikai dal, amelynek magyar átültetője, *Molnár Jenő* változtatás nélkül vett át néhány angol szót is:

Yes sir, ez a bébim

No sir, ez a Médim

Yes sir, ez a görlicém.

It'n frizurája

Rúzsos pofikája

Gúny ül szája szögletén.

A harmincas években kelt, népszerű magyar operett egyik dala hollywoodi légkört teremt angol szavak beépítésével:

My golden baby

My beautiful baby

My darling, my sweetheart

Szívem csak for you.

Te vagy my sunshine

My very fine lady

My beautiful baby

Légy tevelem jó.

Hihetetlen, de még az ötvenes években is születtek slágerek angol szavak felhasználásával!

I love you baby, I love you so
Jaj kicsi babám, te csókolnivaló.
Amikor nem vagy velem, a szívem csupa bú
Mert ó, ó, *I love you*.

Nem meglepő ezek után, hogy napjaink slágerei hemzsegnek az angol szavaktól, kifejezésektől, s mintegy összegzik az angol nyelv térhódításáról és a magyar nyelvre gyakorolt hatásáról szóló eddigi fejtegetésemet. Az egyik például így hangzik:

Just just you and me
Mindig együtt ketten you and me
Fogd meg a hand-emet
Neked adnám a my life-omat.

Egy másik pedig így:

To be or not to be
That is the question
I can get no satisfaction.
Ki az az *everybody*
És hova *come on*
Én maradok hús a csontjaimon.

Az angoltanítás erkölcsi dilemmái

Remélhetőleg sikerült reális képet adnom az angol nyelv magyarországi térhódításáról, arra is utalva, miként hat ez a folyamat a magyar nyelvre. Valljuk be: a féktelen kereslet dacára nem mindenkit tölt el örömmel az angol nyelv szilaj előretörése. A nacionalista érzületek ugyancsak erőre kaptak, s várhatóan hamarosan a nyelvőrök is ellentámadásba lendülnek.¹⁴ Mindazonáltal aligha valószínű, hogy képesek lesznek megállítani, valamilyen szabályos mederbe terelni vagy akár lassítani e tendenciák érvényesülését.

Az angol nyelv előrenyomulása ugyanis egy világméretű folyamatnak csupán nyelvészeti vagy pedagógiai vetülete. Voltaképpen nem az angol nyelv hódítja meg Magyarországot, hanem azok a gazdasági világhatalmak, akiknek vagy anyanyelve az angol, vagy akik már megbékéltek az angol uralkodó világnyelvvé válásának tényével, s alkalmazkodtak ennek következményeihez.

Ilyen értelemben a döntéshozó oktatáspolitikusok hatósugara és felelőssége korlátozott. Sajátos módon akkor cselekednek az ország érdekei szerint, ha nem próbálnak ár ellen úszni, hanem minden eszközzel támogatják a világméretű tendencia itthoni ér-

¹⁴ A hivatásos és amatőr nyelvőrök váltakozó sikerrel szegülnek szembe az idegen nyelvek elharapózásával. A huszadik század talán legsikeresebb kampányára – furcsa módon – a „Nemzeti Sport” című napilap hasábjain került sor. A harmincas években pályázatot írtak ki az angoltól átvett, sporttal kapcsolatos szakszavak megmagyarítására. A 12 000 javaslatból a zsűri 150-et fogadott el (*Sauvageot*, 1971), s e szavak többsége csakugyan gyökeret vert a köznyelvben (les, kezezés, szöglet stb.) 1975-ben a Kereskedelmi Kamara hirdett versenyt a know-how, marketing, public relations stb. fordítására – a jelek szerint kevés sikerrel (*Fodor*, 1983).

vényesülését, akár olyan áron is, hogy *de jure* első idegen nyelvvé nyilvánítják az angolt. Utóvégre *de facto* már régóta az angol az első számú idegen nyelv Magyarországon. Ugyanakkor a nyelvoktatási szakemberek dolga az, hogy biztosítsák e folyamat sikeres megvalósulását.

De valóban csupán ennyiben állna a mi felelősségünk?

Az elmúlt néhány évben együttérzően figyeltük az oroszstanár kollégáink megaláztatását. Miután negyven éven keresztül a diákok többsége által utált és szabotált orosz nyelvet tanították, 1989-től még súlyosabb megpróbáltatások elé néztek. Hirtelenjében választaniuk kellett két rossz lehetőség közül: (a) átképzik magukat angol- vagy némettanárokká; (b) búcsút mondanak a tanári pályának.

Minden részvét ellenére felötlik bennünk a kérdés: ugyan milyen megfontolásból választották az oroszstanári pályát annak idején? Az orosz nyelv iránt érzett mély szeretetből táplálkozva? Politikai meggyőződésből? Nem tapasztalták volna a orosz nyelvvel szembeni ellenérzéseket? A biztos megélhetés tudata motiválta őket? Netán volt valami más indítékuk? Mindent egybevetve, hibáztathatók-e az oroszstanárok sorsuk illetlen alakulásáért? És ha igen, milyen mértékig?

Vajon mi vonzza a mai fiatalokat az angoltanári pályára? Mekkora a hasonlóság az ő és az egykori oroszstanárok motívumai között? Kíváncsi volnék, hány fiatal választja ezt a pályát elsősorban azért, hogy az angol nyelv közvetítésével a „demokratikus világrend-szer” kulturális és erkölcsi rendjét terjessze. Mennyit nyomnak latba a pályaválasztásban anyagi megfontolások?

A *The Budapest Week* című angol nyelvű hetilap egyik számában Hughes (1992) az angol nyelv oktatásának felemás helyzetén tündökl. Magyarországra utalva, felteszi a kérdést: „Vajon nem vagyunk-e bűnrészesek abban a folyamatban, ahogy egy hajdani *szuper kultúra szuperkultúrává* süllyed?” Válasza határozott igen.

Egy amerikai hozzászóló Hughes eszmefuttatását liberális maszlagnak nevezi (Cheng, 1992). Megállapítja, hogy az angol – régmúlt korok világnyelveihez hasonlóan – nemhogy elpusztítaná, hanem inkább gazdagítja a helyi nyelveket és kultúrákat. Ezért amerikai nyelv-tanár-kollégáinak azt tanácsolja, hogy az önostorzás helyett adjanak hálát istennek a jósorsukért.

Az angol nyelv oktatása hihetetlen mértékben fellendült Magyarországon. Pályaválasztásunkkal kapcsolatban jogos-e bármiféle erkölcsi dilemma felvetése? Mit értsünk tisztességes magatartáson? Örülünk-e mi angoltanárok tiszta szívvel a szerencsénknek, vagy inkább érezzünk miatta büntudatot?

Irodalom

Állami Nyelvvizsga Bizottság (1993): Statisztikai adatok. Kézirat.

Bárdos Jenő (1984): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, **34**. 471–476.

Bárdos Jenő (1986): State language examinations in Hungary: A survey on levels, requirements and methods.

In: E. Tettamanti (szerk.): *OPI Bulletin*. Országos Pedagógiai Intézet. 50–90.

- Bodóczy Caroline és A. Malderez (1993, előkészületben): A teaching practice model – implications for teacher education. *Magyar Pedagógia*.
- Bryson, B. (1990): *Mother tongue: The English Language*. Penguin Books
- Cheng, D. (1992): Are teachers accomplices in imperialism? *The Budapest Post*, December 3–9
- Clément, R. és Dörnyei Zoltán (1993, feldolgozás alatt)
- Dörnyei Zoltán (1987): Mérhető-e az idegen nyelvi tudás? *Pedagógiai Szemle*, **37**, 307–318
- Dörnyei Zoltán (1992): English teaching in Hungary: How far behind? *Studies in Educational Evaluation*, **18**, 47–56.
- Dörnyei Zoltán és Medgyes Péter (1987): Nyelvoktatás – kisvállalkozásban. *Kritika*, **12**, 31–35.
- Dörnyei Zoltán és N. Tóth Zsuzsa (1987): Megméretett – a magyar állami nyelvvizsga-rendszer áttekintése. *Pedagógiai Szemle*, **37**, 1119–1132.
- Duff, P.A. (1991): The efficacy of dual-language education in Hungary: An investigation of three Hungarian-English programs. Language Resource Program, UCLA, Los Angeles. Kézirat.
- Fodor, I. (1983): Hungarian: Evolution – stagnation – reform – further development. In: Fodor, I. and Hagege, C. (szerk.): *Language reform: history and future*. Buske, Hamburg 3. 455–481.
- Fülöp Károly (1984): Idegen nyelvek a mai iskolában. *Pedagógiai Szemle*, **34**, 249–255, 291–298.
- Griffiths, J. (1993, szerk.): *Az Angol Tanárképző Központ tanterve*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Kézirat.
- Hughes, F. (1992). Cultural imperialism? Nonsense. *The Budapest Post*, October 29–November 4.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): Az angol nyelv tanításának eredményei. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor és Szarka József (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből: 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 276–341.
- Kontra Miklós (1981): On teaching English in Hungary in the 1970s. *English Language Teaching Journal*, **35**, 186–191.
- Köllő Márta (1978): *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése: Fordítás, fogalmazás, szövegértés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (1981): *Az 1980. évi népszámlálás, 21. kötet, demográfiai adatok*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (1992): *Az 1990. évi népszámlálás, 3. kötet, összefoglaló adatok*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Medgyes Péter (1984): Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, **34**, 566–571.
- Medgyes Péter (1993): The national L2 curriculum in Hungary. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, **13**, 24–36.
- Medgyes Péter (1993): Donor and recipient priorities: The Hungarian Example. In: Allwright, D. és Walters, A. (szerk.): *LAP 2000*. University of Lancaster (megjelenés alatt).
- Medgyes Péter és Kaplan, R.B. (1992): Discourse in a foreign language: The example of Hungarian scholars. *International Journal of the Sociology of Language*, **98**, 67–100.
- Művelődési (és Köznevelési) Minisztérium (1989, 1990, 1991, 1992, 1993): *Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás, középfokú oktatás, felsőoktatás*. Művelődési (és Köznevelési) Minisztérium, Budapest.
- Petzold, R. (1993, feldolgozás alatt).
- Sauvageot, A. (1971): *L'édification de la langue hongroise*. Éditions Klincksieck, Paris.
- Szebenyi Péter (1991): Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről. *Új Pedagógiai Szemle*, **41**, 10. sz. 3–13.

Szentiványi Ágnes (1990): *Nyelvvizsga, vizsgázó, vizsgáztató, vizsga*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Terestyéni Tamás (1980): *Idegennyelv-tudás a magyar lakosság körében*. Tömegkommunikációs Központ, Budapest.

Vámos Ágnes (1992): Mégis, kinek az érdeke? A tanórai kétnyelvűség vizsgálati szempontjai. *Iskolakultúra*, 2. 11/12. sz. 44–49.

ABSTRACT

PÉTER MEDGYES: ENGLISH – THE ERSATZ LANGUAGE OF COMMUNICATION

A state-of-the-art survey of the teaching and spread of english in Hungary

This paper aims to demonstrate (a) various aspects of the teaching and learning of English, (b) the spread of English in present-day Hungary. After giving a brief historical overview of foreign-language education and language use, the author mentions some of the changes that have taken place since the collapse of communism in 1989. In the light of statistical data, he shows the proportion of English, relative to that of Russian, German and French, in various types of school. Although Hungarians have long recognized the importance of English, the scope for learning it remains limited, mainly because of the acute shortage of English teachers. In spite of the fact that English-language instruction receives a great deal of national and foreign aid, the number of English speakers in Hungary is still very low. Nevertheless, the English language is ubiquitous these days. It is visible on graffiti, posters, street signs and job advertisements; it permeates the language of science, technology, business, pop culture and the mass media. Hunglish, the hybrid of Hungarian and English, is a constant source of amusement and irritation. The author ends the paper by posing a dilemma: Is the spread of English a curse or a boon? To what extent are English teachers to blame or to thank for advancing the English language?

An English version of the manuscript can be obtained from the author.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 4. 263–283 (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Medgyes Péter, Angol Tanárképző Központ/Centre for English Teacher Training, Ajtósi Dürer sor 19. H–1146 Budapest. Fax: (361) 2522–897.

AZ APPONYI KOLLÉGIUM HALLGATÓI (1906–1949)

Tóth Gábor

Az Apponyi Kollégium 1906–1949 között a tanítóképző-intézeti tanárképzés önálló intézete volt, amely személyi és adminisztratív kapcsolatban állt a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolával. A polgári iskolai tanárképzésre épített két éves képzés az első időszakban, Budapesten (1906–1930) – külön férfi és női kollégium, külön igazgatóval és szakvezető tanári gárdával, de egy miniszteri biztos irányítása alatt – a Tudományegyetemmel, a Képzőművészeti Főiskolával és a Zeneművészeti Főiskolával együtt oldotta meg a hallgatók *elméleti képzését*¹ (Tóth, 1991, 1992).

A második időszakban, Szegeden (1930–1949.) az Apponyi Kollégiumnak, mint koedukált oktatási intézménynek a Szegedi Tudományegyetem volt a partnere a humán és reál szakos hallgatók elméleti képzésében. Ebben az időben a Kollégium Budapesti Tagozata gondoskodott a rajz és zene szakos tanárjelöltek elméleti képzéséről a Képzőművészeti Főiskolával és a Zeneművészeti Főiskolával karöltve² (Tóth, 1993).

A kollégiumi szakvezetést és az egyetemi (főiskolai) elméleti képzést egészítette ki a tanítóképző-intézetben a *didaktikai gyakorlat*. Ennek a három intézménynek (Apponyi Kollégium, egyetem-főiskola, gyakorló tanítóképző) együttes munkája jelentette a tanítóképző-intézeti tanárképzést. A kormányzati rendelkezés, amely a tanítóképző-intézeti tanárképzést a polgári iskolai tanárképzésre építette, lehetőséget adott arra is, hogy a középiskolai tanárok oklevelük érvényességét (kiegészítő vizsgával) a tanítóképző-intézetre is kiterjeszthessék.³

Az intézet negyvenhárom év alatt 1027 humán és reál szakos, 154 rajz szakos és 136 zene szakos tanítóképző-intézeti tanárt bocsátott ki. Tehát 1906–1949 között összesen 1317 különböző szakos tanárjelölt kapott tanítóképző-intézeti tanári oklevelet (1., 2., 3. táblázat).

¹ Szabályzatok a tanítóképző-intézeti tanároknak az „Apponyi-Collegium” keretében történő képzéséről és képesítéséről. Budapest 1912. 5–12., 19–22., 23–30., 51–60. 1912-től arra is volt lehetőség, hogy a humán és reál szakos hallgatók szakjuk mellett, mellékszakként, tornatanári képesítést is szerezhettek. Az első tornatanári oklevelet 1913-ban, az utolsót 1929-ben adták ki. Az értesítők szerint 47-en kaptak tornatanári oklevelet. Az idevonatkozó szabályzat: az idézett „Szabályzatok...” 37–49.

² OL K. 502. 1929–31. 1930–5. Csm. L. VIII. 22. 2. doboz.

³ Idézett „Szabályzatok...” 11.

1. táblázat. A humán és reál szakos hallgatók számának alakulása

Időszak	Összes hallgató	férfi	nő	Végzettség		
				polg. isk. tanár	közép. isk. tanár	tanító-képző int. tanár
<i>Budapesten</i> végzett 1906–1930	298 %	126 42,3	172 57,7	291 97,7	7 2,3	– –
<i>Szegeden</i> végzett 1931–1949	729 %	287 39,4	442 60,6	433 59,4	282 38,7	14 1,9
<i>Összesen</i> 1906–1949	1027 %	413 40,3	614 59,7	724 70,6	289 28,1	14 1,3

2. táblázat. A rajz szakos hallgatók számának alakulása

Időszak	Összes hallgató	férfi	nő	Végzettség	
				polg. isk. tanár	közép. isk. tanár
Első időszakban végzett 1909-1930	48 %	29 60	19 40	43 90	5 10
Második időszakban végzett 1931–1949	106 %	42 40	64 60	57 54	49 46
<i>Összesen</i> 1909–1949	154 %	71 46	83 53,9	100 65	54 35

3. táblázat. A zene szakos hallgatók számának alakulása

Időszak	Összes hallgató	férfi	nő	Végzettség		
				polg. isk. tanár	közép. isk. tanár	egyéb
Első időszakban végzett 1910–1930	27 %	22 81,5	5 18,5	7 27	10 37	10 37
Második időszakban végzett 1931–1948	109 %	49 45	60 55	– –	87 80	22 20
Összesen 1910–1948	136 %	71 52	65 48	7 5,1	97 71,3	32 23,6

Megjegyzés: az „egyéb” végzettség a művészi képzést, az egyházzenei képzést stb. jelent.

A kibocsátott tanárok száma, szakmai összetétele és az, hogy az Apponyi Kollégium hallgatóiról nem készült külön statisztika, semmilyen részletes kimutatás, továbbá, hogy az Apponyi Kollégium az ország egyedüli tanítóképző-intézeti tanárképző intézete volt, felveti a végzett tanárjelöltek történet-szociológiai és statisztikai vizsgálatának szükségességét.⁴

⁴ A humán és reál szakos hallgatók adatait a Budapesti tanítóképző-intézeti tanárjelöltek tanulmányi Anyakönyve I., II. köt., az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság által képezített jelöltek Törzskönyve, 1907–1949, az „Apponyisták” képesítővizsgálati jegyzőkönyvek 1., 2., 3. köt., (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Irattára); a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Törzskönyvei 1919–1930. (ELTE Levéltár); az Apponyi Kollégium hallgatóinak jelentkezési lapjai 1929–1949. (Csongrád megyei 1. sz. Levéltár); a rajz szakos hallgatók adatait az Orsz. M. Kir. Képzőművészeti Főiskola Rajztanárok Törzskönyve 1909–1949. 10 kötet, a Képzőművészeti Főiskola származási, minősítési lapjai, 1921–1943. (Magyar Képzőművészeti Főiskola Irattára; továbbá, a zene szakos hallgatók adatait az Országos M. Kir. Zeneakadémia (1920-tól Zeneművészeti Főiskola) Anyakönyve, 1908–1948. 40 évfolyam, az Orsz. M. Kir. Zeneművészeti Főiskola képesítő vizsgák jegyzőkönyvei, 1920–1950. (Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Központi Irattára) alapján állítottuk össze. A hallgatók személyi adatait a következő helyeken található adatokkal egészítettük ki: Magyar Országos Levéltár: K. 501. 99. csomó. 1919. 6. tétel. 6844. alapszám; 170. csomó. 1920. 5. tétel. 3188 és 76069. alapszám; 241. csomó. 1921. 1. tétel. 124958. alapszám; K. 502. 229. csomó. 1923. 1. tétel. 81497. alapszám; 281. csomó. 1925. 1. tétel. 54367., 58211. és 58711. alapszám; 295. csomó. 1926. 1. tétel. 48576. alapszám; 312. csomó. 1927.1. tétel. 38699. alapszám; 351. csomó. 1929–31. 830–5–5; K. 636. 699. csomó. 1932–36. 54. főszám; 957. csomó. 1937–1941. 53. tétel; A budapesti VI. kerületi s a tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek didaktikai kiképzésével megbízott állami tanítónőképző-intézet Értesítője. 1910–11. 56–58, 1911–12. 58–61, 1912–13. 43–46.; „Apponyi” Koll. A tanítóképző-intézeti tanárjelöltek didaktikai gyakorlatának anyakönyve. 1920/21–1925/26. (Budapesti Tanítóképző Főiskola Irattára); Apponyi Kollégium ének-zene szakosok anyakönyve 1910–1933. (Budapest Főváros Levéltára).

Indokolja a vizsgálatot az is, hogy az Apponyi Kollégium volt az az egyedüli felsőoktatási intézmény, amelyik érettségi nélkül (tanítói oklevél alapján) egyetemi végzettséget adott, sőt az egyetemi doktorátus megszerzését lehetővé tette a hallgatók számára.

A történet-szociológiai vizsgálat anyagát a következő csoportosításban mutatjuk be. (1) A hallgatók számának alakulása. (A létszám alakulása során figyelembe vettük mind a polgári iskolai tanári diplomával, mind a középiskolai tanári diplomával rendelkező jelölteket. A többi csoportosításban csak a polgári iskolai tanári diplomával rendelkezőket vizsgáltuk.) (2) Néhány demográfiai vonatkozás (kor szerinti tagozódás, vallási viszonyok, a hallgatók anyanyelve, a hallgatók születési hely szerinti összetétele.) (3) A hallgatók szüleinek foglalkozása. (4) A hallgatók szociális viszonyai; tanulmányaik támogatása. (5) A hallgatók előképzettsége; nyelvtudása.

A hallgatók számának alakulása

A hallgatók számának alakulása összefüggött azzal a szükséglettel, amelyet a tanító(nő)képző-intézetek száma és fejlődése támasztott a tanárképzéssel szemben. Természetesen voltak rendkívüli tényezők is, amelyek befolyásolták a hallgatók számának alakulását. Például 1915-ben a humán és reál szakon egy férfi hallgató sem államvizsgázott, mert a férfi hallgatókat szinte teljes létszámban behívták katonának.⁵

A budapesti időszakban a humán és reál szakos hallgatók számának évi átlaga 12–13 fő volt, a szegedi időszakban 38 fő. Hasonló volt az arány a két időszak között a rajz és zene szakos hallgatók esetében is. A túlképzést a rajz szakon például azzal korlátozták, hogy több évben nem indítottak évfolyamot (pl. 1911, 1918, 1929 stb.), illetve szakot a humán és reál szakosok esetében. A szükséglet növekedése esetén emelték a hallgatók létszámát. Például az 1939–1944 években a humán és reál szakon 45–55 fős átlaglétszám volt. Ez a magas létszám összefüggött az ország területének gyarapodásával (Felvidék, Erdély, Délvidék).⁶

Itt kívánjuk megemlíteni, hogy az Apponyi Kollégiumba történő felvétel létszáma és a végzettek száma között mintegy 20%-os eltérés mutatható ki. A kimaradás okával kapcsolatban egyetlen esetben sem találoztunk tanulmányi problémával.

A tanítóképzők és tanítónőképzők szempontjából lényeges a *tanárjelöltek nemek szerinti aránya*. 1920-ban a tanítóképzők 55,7%-ot, 1931–32-ben 63,7%-ot tettek ki. Érthető tehát, hogy több tanárnőre volt szükség, mint férfi tanárra. A humán és reál szakosok esetében az Apponyi Kollégiumot végzett tanárnők aránya mintegy 60%. (4. táblázat). Magas a nők aránya a rajz és zene szakosoknál is (53,9; 48%). Az Apponyi Kollégium esetében a nők aránya meghaladja a bölcsészettudományi karokon tanuló nők arányát (49,3%), és sokkal magasabb, mint a tudományegyetemeken (14,9%), illetve az egész felsőoktatásban tanulók aránya (12,3%). Az 1930-as felsőoktatási statisztika

⁵ Csm. L. VIII. 22. 2.doboz.

⁶ A tan évekről készített hallgatói kimutatás (Kézirat).

szerint a polgári iskolai tanárképzőkben volt a legmagasabb a nők aránya (70%). Tehát az Apponyi Kollégium beiskolázási bázisát jelentő intézményekben a nők aránya nagyon magas volt. Bizonyára ez is befolyásolta a nemek arányát a tanítóképző-intézeti tanárképzésben.⁷

4. táblázat. A férfi és nő hallgatók aránya (%)

	Összes felsőoktatás 1930			Polg.isk. tan.főisk.	Apponyi Kollégium 1906–1949		
	Össz. felső	Tud. egyet.	Bölcs. karok		Humán és reál szak:	Rajz szak	Zene szak:
férfi	87,7	85,1	50,7	30	40,3	46,1	52
nő	12,3	14,9	49,3	70	59,7	53,7	48

Arra is rá kell mutatnunk, hogy a végzett tanárnők között milyen volt *a világiak és az egyháziak (szerzetesnővérek) aránya*. Ezek az arányok összefüggenek a római katolikus egyház irányítása alatt álló tanítóképzőkkel. 1920-ban az egyházi tanítónők 66,6%-a, 1931–32-ben 71,4%-a volt a római katolikus egyház fennhatósága alatt.⁸

5. táblázat. A szerzetesnővérek aránya (%)

Időszak	Humán és reál szak	Rajz szak	Zene szak
1920–1930	24,4	21	20
1931–1949	45,7	44,0	23

A budapesti időszakban a humán és reál szakosok esetében csak 1920-tól vannak megbízható adatok. Eszerint a végzett tanárnők 24,4%-a volt szerzetesnővér. Ez az arány a szegedi időszakban 45%-ot tett ki. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az első időszakban a humán és reál szakon a tanárnők 1/4-e, a második időszakban fele szerzetesnővér volt (5. táblázat). Ugyanebben az időben a rajztanárnők közül 21, illetve 40%-a, a zene szakos tanárnők közül 20, illetve 23% volt a szerzetesnővérek aránya. A szegedi időszakban a humán és reál szakon *a férfi hallgatók 8,3%-a volt egyházi személy*.

⁷ Magyar Statisztikai Közlemények 87. köt. 40–41.

⁸ Pedagógiai Lexikon IV. Budapest. 1974. 258.

A szerzetesnővérek számarányának emelkedése a második időszakban (1930–1949) azt mutatja, hogy a katolikus egyház fokozottabban kívánt gondoskodni a felügyelete alá tartozó tanítónőképzők szakszerű és megfelelő képesítéssel rendelkező tanárnők alkalmazásáról. Ezt talán az is segítette, hogy a szegedi Apponyi-kollégisták gyakorló tanítónőképző-intézete római katolikus egyházi intézmény volt.

Az adatokból arra következtethetünk, hogy a férfi és nő hallgatók arányát, továbbá a világi és egyházi személyek arányát a meglévő tanító- és tanítónőképző-intézetek száma és aránya, továbbá az iskolafenntartók hovatartozása befolyásolta.

Néhány demográfiai vonatkozás

Kor szerinti tagozódás

A tanítóképző-intézeti tanárrá történő felkészülés ideje hosszabb volt, mint a középiskolai tanároké. Amíg egy középiskolai tanár iskolai tanulással eltöltött ideje 1924 előtt 16 év, majd utána 17 év, addig a tanítóképző-intézeti tanár iskolai tanulmányokkal eltöltött ideje 1920 előtt 17 év, 1923 után 18 év, majd 1930 után 19 év volt. Ez azt jelentette, hogy a folyamatos iskolavégzés esetében a budapesti időszak alatt a hallgatók végzésének átlagos ideje 23–24 éves kor, a szegedi időszakban a tanulmányok befejezésének átlagideje 25–26 éves kor volt.

6. táblázat. A végzett humán és reál szakos hallgatók kor szerinti táblázata (%)

Hely, idő	A végzés kora			
Budapest 1906–1930.	24. évig 55,6	25. év 10,8	26-30 év között 24,3	31 év felett 9,3
Hely, idő	A végzés kora			
Szeged 1931–1949.	26 éves korig 35	27-30 év között 32	31 év felett 33	

Az adatok azt mutatták, hogy a budapesti időszakban a humán és reál szakosok 55,6%-a végezte folyamatosan tanulmányait és 24 éves koráig tanítóképző-intézeti tanári oklevelet szerzett (6. táblázat). 10,8%-uk 25 éves korban, 24,3%-uk 26–30 éves kor között és 9,3%-uk 31 éves kor felett fejezte be tanulmányait. A szegedi időszakban a

hallgatók mintegy 1/3-a végzett folyamatosan (35%), 1/3-a 27–30 éves kor között (32%) és 1/3-a 31 év felett (33%).

Hasonló volt a helyzet a kor szerinti tagozódás vonatkozásában a rajz és a zene szakosok esetében is.

A rajz szakosok (7. táblázat) 28,7%-a fejezte be tanulmányait 25 éves korra, 42,1%-uk 26–30 éves kor között, 29,7%-uk 31 éves kor felett végzett. A zene szakos hallgatók 32%-a 25 éves korig, 38%-a 26–30 éves kor között és 30%-a 31 éves kor felett kapott tanítóképző-intézeti tanári oklevelet (8. táblázat).

7. táblázat. A végzett rajz szakos hallgatók kor szerinti táblázata (%)

Idő	25. évig	A végzés kora 26-30 év között	31 év felett
1909–1930	43	32	25
1931–1949	20	48	32
1909–1949	28,7	42,1	29,2

8. táblázat. A végzett zene szakos hallgatók kor szerinti táblázata (%)

Idő	25. évig	A végzés kora 26-30 év között	31 év felett
1910–1930	48	33	19
1931–1948	29	39	32
1910–1948	32	38	30

Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek egy része tanulmányaikat akkor kezdte meg, amikor már állásban volt. Ezt igazolták a felvételi kérelmek is. A jelöltek egy része tanítóképző-intézetben tanított és kötelező volt részükre a diploma megszerzése, más része egyéb pedagógiai munkát végzett, de a tanítóképzőben kívánt elhelyezkedni. A férfiak egy részének esetében a katonai szolgálatban eltöltött idő is befolyásolta az Apponyi Kollégium megkezdésének, illetve befejezésének idejét. Az 1941–1943. évben magasabb volt az idősebb korban a végzetek aránya mint máskor. Ez az ország területének növekedésével, illetve a tanítóképző-intézetek szaporodásával függött össze. Az 1944–1949 között az idősebb korban

végzettek magas aránya a II. világháborúnak (katonaság, hadifogság) a következménye volt.

A zene szak jelöltek esetében az idősebb korban szerzett tanítóképző-intézeti tanári diploma azzal is összefüggött, hogy többen voltak olyanok, akik előtte különböző típusú zenei képesítéseket szereztek (művészi képesítés, középiskolai ének tanári képesítés, egyházzenei képesítés stb.).

Az adatok alapján elmondhatjuk, hogy az egyéb tanárképzéssel összehasonlítva az Apponyi Kollégiumban folyó tanárképzés a leghosszabb tanulmányi időt jelentette az elemi iskola első osztályától a tanítóképző-intézeti tanári diplomáig. Érthető az is, hogy számtalan esetben ezt az időt meg kellett szakítani és így az oklevél megszerzése idősebb korban történt.

A hallgatók vallási viszonyai

A statisztikák hosszú idő óta kimutatják az ország lakosságának és a felsőoktatás hallgatóinak vallás szerinti megoszlását. Az Apponyi Kollégium hallgatóiról ilyen kimutatás nem készült. Tudjuk jól, hogy nem a felekezethez való tartozás befolyásolta azt a tényt, hogy az egyik vagy másik vallás hívei milyen arányban kerültek az Apponyi Kollégiumba, hanem elsősorban a szülők foglalkozása, anyagi körülményei, a jelölt tanulási vágya, a választott pálya presztízse, a nagyobb anyagi lehetőség, több esetben a társadalmi felemelkedés, stb. voltak azok a motívumok, amelyek befolyásolták a hallgatókat. Fontosnak tartjuk azonban a vallási viszonyok bemutatását, mert a tanító(nő)képző-intézetek közül 1920-ban 73%, 1930-ban 78,2% volt egyházi fennhatóság alatt.

Az Apponyi-kollégisták vallás szerinti megoszlását az összlakosság (1920, 1930) és az összegyetemi, főiskolai hallgatók (1919–20, 1938–39) vallás szerinti megoszlásával hasonlítjuk össze.⁹

A humán és reál szakos, a rajz és zene szakos hallgatók vallás szerinti összetétele eltér mind az 1920. és 1930. évi népszámlálás arányától, mind az összes egyetemi, főiskolai hallgatók 1919–20-ban és 1938–39. tanévben kimutatott arányától (9., 10. táblázat).

A *római katolikus vallású* hallgatók aránya az Apponyi Kollégiumot végzettek között minden esetben jóval magasabb, mint az országos, mint az egyetemi átlag. Az eltérés 10–20%-ot jelent. Ez az arányeltolódás minden bizonnyal összefügg a tanító(nő)képző-intézetekbe járó tanulók vallási hovatartozásával, mert például 1930-ban az országban tanuló összes tanítóképző-intézeti növendék 72,6%-a volt római katolikus. Miután az Apponyi-kollégisták 98%-a (Budapest), illetve 87,5%-a (Szeged) tanítóképzőt végzett, nyilván az összefüggést itt is kell keresnünk. Ezen kívül az Apponyi-kollégisták között a római katolikusok magas aránya összefüggött azzal a ténnyel is, hogy a budapesti időszakban a humán és reál szakosok 97,7%-a, a szegedi időszakban 59,4%-a a polgári iskolai tanárképző főiskolát végezte. A főiskolán pedig a római katolikusok aránya 74–

⁹ Magyar Statisztikai Szemle, 1932/10. 823., 1940/3. 217. Magyar Statisztikai Közlemények 97. köt. 51.

75% volt. Hasonló a helyzet a rajz és a zene szakosok esetében is (10. táblázat). Ezek a tények magyarázzák a római katolikus hallgatók magas arányát a tanítóképző-intézeti tanárképzésben.

9. táblázat. A humán és reál szakos hallgatók vallás szerinti megoszlása (%)

Vallás	Orsz. arány 1920.	Össz. egyet. arány 1919–20	Apponyi Koll. 1906–30	Orsz. arány 1930.	Össz. egyet. arány 1938–39	Apponyi Koll. 1931–49
r.k.	63,9	60,5	75,5	64,8	66,4	81,5
ref.	21	20,5	11,8	20,9	18,2	12,3
ev.	6,2	10	8,7	6,1	7,3	3,8
egyéb	8,9	9	4	8,2	7,1	2,4

Megjegyzés: Az Apponyi Kollégiumban az „egyéb” kategória a következő: 1906–1930: görög katolikus 2%, görög keleti 0,8%, unitárius 0,4%, izraelita 0,8%. 1931–1949: görög katolikus 1,92%, izraelita 0,48%.

10. táblázat A rajz és zene szakos hallgatók vallás szerinti megoszlása (%)

Vallás	Rajz szakosok (1909–1949)	Zene szakosok (1910–1948)
r.k.	70,8	72
ref.	16,2	13
ev.	7,8	11
egyéb	5,2	4

Megjegyzés: az „egyéb” a rajz szakosoknál: görög katolikus 3,2%, izraelita 2%, a zene szakosoknál: izraelita 3,2%, baptista 0,5%.

A *református vallású* Apponyi-kollégisták aránya kevesebb mint az országos (1920: 21%, 1930: 20,9%), mint az összegyetemi (1919–20: 20,5%, 1938–39: 19,2%) arány. A humán és reál szakosoknál 11,8; 12,3%, a rajz szakosoknál 16,2%, a zene szakosoknál 13%. Ezek az arányok megközelítik a református egyház által fenntartott tanítóképző-intézetek arányát (1920: 11,5%; 1930: 12,7%).

Az *evangélikus vallású* hallgatók aránya a humán és reál szakosok esetében a budapesti időszakban 8,7% volt. Ez kevesebb mint az összegyetemi, de több mint az országos arány (1920.), ugyanakkor kielégíthette az evangélikus tanítóképzők szükségleteit. A szegedi időszak 3,8%-os aránya azonban nem elégíthette ki a szükségleteket. A tanítóképzők közül 1920-ban 6,9%, 1930-ban 5,4% volt az evangélikus egyház felügyelete alatt. A rajz szakosok 7,8%-os, a zene szakosok 11%-os evangélikus hallgatói aránya biztosítani tudta az evangélikus tanító(nő)képző-intézetek tanárszükségeit.

Az „*egyéb*” vallás alatt a humán és reál szakosok esetében a budapesti időszak alatt (4%) és a szegedi időszak alatt (2,4%) a következő vallásokat foglaltuk össze: 1907–1930: görög katolikus 2%, görög keleti 0,8%, unitárius 0,4%, izraelita 0,8%; 1930–1949: görög katolikus 1,92%, izraelita 0,48%. A rajz szakosok esetében az „*egyéb*” (5,2%) a 3,2% görög katolikus és a 2% izraelita vallású hallgatót jelentette. A zene szakosoknál az „*egyéb*” (4%) kategóriához 3,5% izraelita és 0,5% baptista vallású jelölt tartozott.

1918 előtt 7 görög katolikus és 5 görög keleti egyházhoz tartozó tanítóképző-intézet volt az országban. Ezekben a tanintézetekben – az értesítők tanúsága szerint – alig volt képesített tanítóképző-intézeti tanár. Elsősorban az egyházak biztosították a teológus tanerőket, rajtuk kívül középiskolai tanárok, polgári iskolai és elemi iskolai tanítók végezték az oktatást. A görög katolikus és görög keleti vallású hallgatók száma olyan alacsony volt, hogy az Apponyi Kollégium nem is tudta biztosítani ezeknek az intézeteknek a tanárszükségletét. Trianon után ezek az intézetek az elszakított területeken maradtak.

Más volt a helyzet az izraelita vallású hallgatókkal. 1920-ban 1, 1930-ban 2 izraelita felekezethez tartozó tanítóképző-intézet volt Magyarországon. Az Apponyi Kollégiumban tanult csekély számú izraelita vallású hallgató nem tudta biztosítani az izraelita tanítóképző-intézetek tanárszükségletét. Itt is az a helyzet, hogy a felekezet egyházi végzettségű egyénékkel (rabbi, kántor) és középiskolai tanárokkal oldotta meg a problémát. Ez a második lehetőség azért is érthető, mert a középiskolai tanárok körében magasabb volt az izraelita vallású hallgatók száma. Az 1930-as népszámlálás adatai azt mutatták, hogy a budapesti tudományegyetem bölcsészettudományi kara hallgatóinak 8,7%-a, a szegedi egyetem bölcsészettudományi kara hallgatóinak 12,9%-a és a természettudományi kar hallgatóinak 8,8%-a izraelita vallású volt. Az előzőekben láttuk, hogy az Apponyi Kollégium tagjai között nagyon kevés izraelita vallású hallgató volt (0,8%, 0,48%, 2%, 3,5%).

A nagy különbség nemcsak az izraelita tanítóképző-intézetek arányával (1920: 2,3%, 1930: 3,6%) függött össze, hanem inkább azt mutatja, hogy a numerus clausus végrehajtása a tanítóképző-intézeti tanárképzésben erősebben nyilvánult meg, mint a középiskolai tanárképzésben. Az 1940-es években a zsidótörvényekkel a numerus nullus következett be és ezzel még a kevés izraelita vallású hallgatók is kirekesztődtek a tanárképzésből.

A hallgatók anyanyelve

A statisztikai kimutatások szerint a magyar anyanyelvű egyetemi, főiskolai hallgatók aránya magasabb, mint az országos átlag. 1920-ban a lakosság 89,6%-a vallotta magát magyar anyanyelvűnek, ugyanakkor az összes egyetemi, főiskolai 1921–22 és 1924–25. tanévének átlaga szerint a magyar anyanyelvűek aránya 98,4% volt. Hasonló volt a helyzet az 1930-as évben is. Az országos arány 92,1%, az egyetemi és főiskolai hallgatók esetében 99%.¹⁰

Az Apponyi Kollégium magyar anyanyelvű hallgatóinak aránya a szegedi időszakban (1930–1949) a humán és reál szakosoknál 97,7%, a rajz szakosok aránya (1909–1949) 95% és a zene szakosok esetében (1910–1948) 100% (11. táblázat).

11. táblázat. A magyar anyanyelvűek aránya (%)

Országos arány		Össz. egyetemi hallg. arány		Apponyi Koll.		
1920	1930	1921–25 átlag	1930	Humán és reál szak 1931–49	Rajz szak 1909–49	Zene szak 1910–48
89,6	92,1	89,4	99	97,7	95	100

Megjegyzés: a magyar anyanyelvű hallgatók közül csak a következő anyanyelvű hallgatók végeztek az Apponyi Kollégiumot: humán és reál szak: német 1,7%, ruszin 0,2%, horvát 0,2%, olasz 0,2%; rajz szak: német 5%.

A hallgatók anyanyelvi adatai azt is mutatják, hogy a szegedi időszakban a humán és reál szakon a magyar anyanyelvűeken kívül német (1,7%), ruszin (0,2%), horvát (0,2%), és olasz (0,2%) anyanyelvű járt az Apponyi Kollégiumba. Hiányzik a hallgatók közül a román, a szlovák, és a szerb anyanyelvű. Ugyanakkor az ország lakosságának 1,2%-a szlovák, 0,2%-a román és 0,1%-a szerb volt. Ezek a tények tükrözik az akkori kormányzat nemzetiségi politikáját. A rajz szakosok között a magyarokon kívül csak német (5%) nemzetiségű hallgatóval találkozhatunk.

Meg kell említenünk, hogy a humán és reál szakosok közül az összes nem magyar anyanyelvű hallgató tökéletesen beszélt magyarul. A 7 német (1,7%) anyanyelvű tanárjelölt közül 3-nak az egyik szakja mind a polgári iskolai tanári képesítésben, mind a tanítóképző-intézeti tanári képesítésben magyar nyelv és irodalom volt. Ugyan ez a helyzet az olasz és horvát anyanyelvű hallgató esetében is.

¹⁰ Magyar Statisztikai Közlemények 42. köt. 5., 69. köt. 10., 83. köt. 7., 87. köt. 56.

A hallgatók születési hely szerinti összetétele

Az Apponyi-kollégisták születési helyeit hat területi csoportba összesítettük: Magyarország, Magyarország Csehszlovákiához, Romániához, Jugoszláviához, és Ausztriához csatolt része, egyéb országok.

A hallgatók születési helyének arányát az 1920. évi népszámlálásban feltüntetett országos aránnyal és az 1925. évben Budapesten tanuló egyetemi, főiskolai hallgatók születési helyének arányával hasonlítjuk össze (12. táblázat)¹¹.

12. táblázat. A hallgatók születési helye a Trianon utáni területbeosztás szerint (%)

Országok	Orsz. arány 1920	Bp.egyet. hallg. aránya 1925-ben	Humán és reál szak		Rajz szak	Zene szak
			Budapest 1906-30	Szeged 1931-49	1909-49	1910-48
Magyarország	90,3	66,6	57,3	83,6	75,3	80
Mo.	3,7	11,3	108	5,2	7,2	7
Csehszlovákiához						
Mo. Romániához	2,5	14,9	15,5	4,5	8,4	8
Mo. Jugoszláviához	1,2	5	12,4	5,7	6,5	1,5
Mo. Ausztriához	0,3	0,6	1,4	–	–	–
csatolt része						
Egyéb orsz. és ism.	2	1,6	2,3	1	2,6	3,5

Az összehasonlítás a humán és reál szakosok esetében a budapesti időszakban (1906–1930.) hangsúlyozottan mutatja, hogy az egyetemi hallgatók és velük együtt az Apponyi-kollégisták sokkal magasabb arányban születtek az elcsatolt területeken mint általában az ország lakossága. A budapesti időszakban a hallgatók 57,3%-a született a trianoni Magyarország területén (az összlakosságban ez 90,3%), és 40,3%-a az elcsatolt területen (egyéb országban 2,3%). Az összlakosságból az elcsatolt területen a lakosság 7,7%-a, egyéb országban 2%-a született.

Az 1906 és 1930 között végzettek születésének legkésőbbi dátuma 1905. Tehát minden hallgató még a történelmi Magyarország területéről származott és ez indokolja az elcsatolt területekről származók magas arányát. Ha az 1920-as országos adatokat összehasonlítjuk a humán és reál szakosok budapesti időszakának adataival feltűnően nagy a különbség. Ez az arányeltolódás nyilván az I. világháború után bekövetkezett vándormozgalommal függött össze. Sok hallgatónak a szülei a csehszlovák, a román és a szerb megszállás elől Magyarországra költöztek és így az elszakított területen született gyermekeik a trianoni Magyarországon végezték tanulmányaikat. A vándormozgalom

¹¹ Magyar Statisztikai Közlemények 42. köt. 10., 87. köt. 102.

tehát az ország közepe felé tolta a népesség nagy tömegeit, elsősorban a köztisztviselőket, az értelmiségieket, akik között sok tanár és tanító került Magyarországra. Ezt igazolja az egyetemi, főiskolai hallgatókról 1925-ben felvett születési hely és a szülők lakhelyével kapcsolatos felmérés is.

A rajz és zene szakos hallgatók születési hely aránya – a teljes időszakot figyelembe véve – kiegyensúlyozottabb, mint a humán és reál szakosoké.

A *magyarországi tájegységek* szerint a következőkben vizsgáltuk a hallgatók születési hely szerinti összetételét: Budapest, Dunántúl, Alföld, Északi hegyvidék (13. táblázat).

13. táblázat. A hallgatók születési helye Magyarország tájegységei szerint (%)

Tájegységek	Humán és reál szak		Rajz szak	Zene szak
	Budapest 1906–30	Szeged 1931–49	1909–49	1910–48
Budapest	7	12,6	23,4	28
Dunántúl	22,1	28,3	24,6	20
Alföld	14,1	33,6	20,1	24
Északi hegyvidék	14,1	9	7,2	8
Magyarország összesen	57,3	83,6	75,3	80
A trianoni Magyarországon kívül és ismeretlen	42,7	16,4	24,7	20

A humán és reál szakosok esetében, tájegységenként emelkedő tendencia mutatható ki – az Északi hegyvidék kivételével – a budapesti időszakhoz viszonyítva a szegedi időszakban végzettek születési helye között. (Budapest: 7 < 12,6%, Dunántúl: 22,1 < 28,6%, Alföld: 14,1 < 33,7%, Északi hegyvidék: 14,1 < 9%). Feltűnően magas a rajz és a zene szakosok esetében a Budapesten születettek aránya (23,4%, 28%). Ez arra enged következtetni, hogy a rajz és zene szakosok esetében a továbbtanulási lehetőségek jobb ismerete volt a magas arány alapja.

A települési típus szerint (14. táblázat.) a Budapesten végzett humán és reál szakosok majdnem fele, a szegedi időszak hallgatóinak mintegy 45%-a, a rajz szakosok 39%-a, a zene szakosok egyharmada községben született.

A községekben született hallgatók – elsősorban a humán és reál szakosok – magas százaléka azt mutatja, hogy a jelöltek nagy része az elemi iskola osztályait falun végezte és ezután került városba, a középiskolába (tanítóképző-intézet, gimnázium stb.). A városban születettek (38–44%) egy része – elsősorban azok, akik tanítóképzőben folytatták tanulmányaikat – szintén nem a születési helyükön fejezték be középiskolai tanulmányaikat. A budapesti időszakban a humán és reál szakos hallgatók 98%-a, a szegedi időszak 87,5%-a, a rajz szakosok 63,6%-a, a zene szakosok 53%-a végzett tanítóképzőt, ez

azt is jelenti, hogy a tanárjelöltek már középiskolás kortól kezdve a szülői háztól távol, internátusban, kollégiumban élt. (A magyarországi tanítóképző-intézetek növendékeinek mintegy 95%-a bennlakó volt.). Az internátusok, kollégiumok egyenlő feltételeket tudtak biztosítani a növendékeknek. Az Apponyi-kollégisták zöme a főiskola végzésekor is kollégiumban lakott és nagy részük az Apponyi Kollégiumnak is belső tagja volt.

14. táblázat. A hallgatók születési helye települési típus szerint (%)

Települési típus	Humán és reál szak		Rajz szak	Zene szak
	Budapest 1906–30	Szeged 1931–49	1909–49	1910–48
Budapest főváros	7	12,6	23,4	28
város	44,6	43	37,6	38
község	48,6	44,4	39	34

Megjegyzés: a teljes populációt vettük figyelembe (a trianoni határon kívül születetteket is.)

Ezek a tényezők azt is jelentik, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok szakmai felkészülése és értelmiségé válásának folyamatában jelentős szerepe volt ugyan a szülői háznak, a születési helynek, de ennél fontosabbnak kell tartanunk az internátust, a kollégiumot, hiszen ebben a miliőben töltötte el a leendő tanítóképző-intézeti tanárok nagy része a legfogékonyabb éveket, ugyanekkor ezek az évek biztosították mindenki számára az egyenlő feltételeket is.

A hallgatók szüleinek foglalkozása

A humán és reál szakos hallgatók szüleinek foglalkozásáról kevés feljegyzés maradt ránk. A budapesti időszakban végzettek 38,2%-áról, a szegedi időszakban végzettek 22,9%-áról vannak adatok. A rajz szakos hallgatók 85%-ának, a zene szakosok 60%-ának adatait ismerjük. A különböző törzskönyvek, anyakönyvek, személyi lapok nagy részében nem tüntették fel az apa foglalkozását. A hiányok ellenére az adatok mégis engednek bizonyos következtetéseket. A meglévő adatokat az összegyűjtött, főiskolai hallgatók 1920., 1930. és 1938–39. évi adataival hasonlítjuk össze, de csak a kiemelkedő eltérésekre mutatunk rá (15. táblázat)¹².

¹² Magyar Statisztikai Szemle 1940/3. 223.

15. táblázat. A hallgatók szüleinek foglalkozása (%)

Foglalkozási főágak és csoportok	Összegyetemi hallg.			Humán és reál szak		Rajz szak 1909–49	Zene szak 1910–48
	1920	1930	1939	Bp., 1906–30	Szeged 1931–49		
1. ŐSTERMELÉS							
Nagy, közép birtok	3,1	2,2	2,8	1,7	1	3,1	–
Kisbirtokos	8,3	6,7	9,8	7,3	14,7	6,9	2,4
Gazd. tisztviselő	2,3	1,5	1,6	2,7	2	1,6	1,3
Gazd. munkás, cseléd	0,3	1,2	1,1	–	1,3	0,8	1,5
	14	11,6	15,3	11,7	19	12,4	5
2. BÁNYÁSZAT, IPAR							
Önálló kisiparos	13,5	10,4	9,2	7,3	11	10,8	6
Tisztviselő	2,2	4	3,8	–	2	1,6	4
Egyéb	2	3	3	1,7	4	1,6	–
	17,7	17,4	16	9	17	14	10
3. KERESKEDELEM, HITEL, KÖZLEKEDÉS							
Önálló, kiskereskedés	5,2	5,8	3,7	1,7	3	3,8	5
Tisztviselő	12,9	10,4	9,5	6,35	10	11,7	14,7
Egyéb	3,8	2,2	3,4	6,35	8	3,8	1,3
	21,9	18,4	16,6	14,4	21	19,3	21
4. ÉRTELMI SÉG							
Köztisztv. katonatiszt	16	13,4	13,5	21,6	9	15,5	19
Pap, tanár, tanító	12,8	10,8	10,4	36,95	18	16,4	36
Önálló szabadfoglalkozás	6,4	8,5	6,7	4,35	3	10,1	5
Polg.kat.altszt	1,7	1,4	2,2	2	5	3,8	4
	36,9	34,1	32,8	69,9	35	45,8	64
Nyugdíjas	6,2	14,3	13,1	–	–	–	–
Egyéb, ismeretlen	3,3	4,2	6,4	–	8	8,5	–

Megjegyzés: az Apponyi-kollégisták esetében a nyugdíjas szülőket a megfelelő foglalkozási csoportokba soroltuk.

Az őstermelés foglalkozási főágazat összegyetemi 12–15%-os arányaihoz viszonyítva a humán és reál szakosok szegedi időszakának 19%-os arányai és a zene szakosok 5%-os arányai mutatnak nagy eltérést. Ez elsősorban a *kisbirtokos* szülők arányainak emelkedését jelentette a szegedi időszaknak humán és reál szakos hallgatók esetében (14,7%), ugyanakkor a kisbirtokosok aránya a zene szakosoknál 2,4% volt.

A *bányászat-ipar* foglalkozási főágazat az összegyetemi hallgatók szüleinél átlag 16–17%-ot mutat. Az Apponyi-kollégisták esetében átlag 10–17%-ról beszélhetünk. A főágazaton belül a *kisiparos csoport* aránya kiemelkedő, a főágazatnak több mint a felét jelenti.

A *kereskedelem-hitel-közlekedés* főágazat arányai az összegyetemi hallgatók és az Apponyi-kollégisták esetében a legkiegyenlítettebb. Átlag 20% körül mozog. A főágazatnak a *tisztviselők csoportja* a felét teszi ki.

Az összegyetemi hallgatók szülei közül átlag 34–45% tartozott az *értelmiségi* foglalkozási főágazathoz. Az Apponyi-kollégisták esetében ez az arány jóval magasabb. A humán és reál szakosok esetében a budapesti időszakban 69,9%, a szegedi időszakban 35%, a rajz szakosoknál 45,8%, a zene szakosoknál 64%. Ilyen nagy különbséget látunk akkor is, ha a foglalkozási főágazatból kiemeljük a *pap, tanár, tanító csoportot*. Az összegyetemi viszonylatban ez a csoport 10% körül mozog. Ezzel szemben a humán és reál szakosok aránya a budapesti időszakban 37%, a szegedi időszakban 18%, a rajz szakosoknál 16% és a zene szakosoknál 36%.

Ezek az adatok azt igazolják, hogy mind az összegyetemi, mind az Apponyi Kollégium hallgatóinál az értelmiségi szülők gyermekeinek iskolázása dominál. A felsőoktatásban általában az értelmiségi foglalkozási főágazatban a köztisztviselő, katonatiszt csoport emelkedik ki arányában, addig az Apponyi-kollégisták részarányánál a pap, tanár, tanító csoport.

Ez a tény azt jelenti, hogy a tanítóképző-intézeti tanárjelölteknél a szülői példának nagy szerepe volt a pályaválasztásban. A családi háttér, és a családi hagyomány, az iskoláztatás mellett segítette a tanárjelöltek hivatástudatát. A pedagógus pályán jelentősnek tartjuk, hogy egymás után több generáció választotta a tanítói, tanári hivatást.

A zene szakon az értelmiségi szülők magas arányának (64%) oka, elsősorban az, hogy általában az értelmiségi szülők voltak azok, akik gondot fordítottak, már fiatal korban a gyermekek zenei nevelésére és valamilyen hangszerre taníttatták őket. Ugyanez persze nem mondható el általánosságban a másik három főágazathoz tartozó szülőkről. Rá kell azonban arra is mutatnunk, hogy ha a három foglalkozási főágazathoz tartozó szülők gyermeke tanítóképző-intézetbe járt, akkor 15 éves korától tantervileg zenét tanult. Tehát a három foglalkozási főágazathoz tartozó szülők gyermekeinek is volt lehetősége a felkészülésre.

A hallgatók szociális viszonyai, tanulmányaik támogatása

Az előzőekben már láthattuk, hogy az Apponyi-kollégisták mintegy 2/3-a 26 éves kor után, tehát idősebb korban fejezte be tanulmányait. Ez eleve utal arra, hogy a hallgatók egy része szüleitől kevés támogatást kaphatott. A felvételi anyagból is látszik, hogy a szülők egy része nem érte meg gyermekük tanítóképző-intézeti tanári diplomájának megszerzését. A szülők mint egy fele arra az időre nyugdíjba ment, tehát anyagi segítséget keveset tudott adni. Az előző részben bemutatott szülői foglalkozások utaltak a

hallgatók származására és családi hátterére. A foglalkozási főágazatok és azon belül a foglalkozási csoportok bizonyítják, hogy a hallgatók közel 1/3-a alacsony jövedelmű szülőktől származott, a szülők több mint 1/3-a közalkalmazott és tisztviselő volt. A többi 1/3 kisbirtokos, kisiparos, kiskereskedő, tehát szintén alacsony jövedelmű volt. Ez azt jelenti, hogy a végzett tanítóképző-intézeti tanárjelöltek 1/3-a a középosztályhoz, 2/3-a az alsóbb osztályokhoz tartozott. A felsőoktatásban ez az arány 50–50 százalék volt.

A kormányzat látta ezt a helyzetet és már a tanítóképző-intézeti tanárképzés 1906. évi indulásával egy időben anyagilag is támogatni kívánta a tanárjelölteket, hogy tanulmányaikat nyugodt körülmények között végezhessék.¹³

A rendeletek, amelyek megfogalmazták a tanító(nő)képző-intézeti tanárjelöltek kollégiumainak szervezeti szabályzatát részletesen kitértek a kollégium tagjainak szociális és tanulmányi támogatására. A rendelet belső és külső tagokat különböztet meg. A belső tagok részére kollégiumi ellátást és évi 300 korona ösztöndíjat biztosítottak.

A budapesti időszakban a férfi beltágok a polgári iskolai tanárképző főiskola Győri úti épületében, a nők az Erzsébet Nőiskola kollégiumában kaptak helyet. A szegedi időszakban a humán és reál szakosokat a Horthy Kollégiumban helyezték el. A rajz és zene szakosok a kollégium Budapesti Tagozatán kültagok voltak.

A tanárjelöltek szociális ellátására és a tanulmányi ösztöndíjakra a szakvezető tanári értekezlet tett javaslatot a miniszternek. Az ösztöndíjak és szociális kedvezmények a különböző időnek megfelelően változtak. Például az 1935–36 tanév II. félévében a 17 világi tanárjelölt közül négyen részesültek havi 35 pengős, hárman havi 25 pengős kedvezményes ellátásban, öten 12 pengős ételmezési kedvezményben. A 17 hallgató közül nyolcan kaptak 50–50 pengős tanulmányi segítyt.¹⁴

1928-tól általában évente 2–5 hallgató kapott közalkalmazotti ösztöndíjat, 2–4 hallgató részesült „Horthy Miklós ösztöndíj”-ba.

Az egyházi személyek kültagok voltak és róluk az egyház gondoskodott.

A hallgatók előképzettsége, nyelvtudása

Az 1027 Apponyi Kollégiumot végzett humán és reál szakos hallgató közül 724-en (70,5%) polgári iskolai tanári, vagy egyéb főiskolai oklevéllel, 289-en (28,1%) középiskolai tanári oklevéllel és 14-en (1,4%) második tanítóképző-intézeti tanári oklevéllel rendelkeztek. Csak azoknak a humán és reál szakosok előképzettségét vizsgáljuk, akik főiskolát végeztek, mert a középiskolai tanárok mindannyian az egyetem előtt érettségiztek. A rajz és zene szakosoknál az egész populációt vettük figyelembe.

¹³ Idézet „Szabályzatok...” 59. o.

¹⁴ OL. K.637. 1932-36. 699. csomó. 54. főszám

16. táblázat. A hallgatók középiskolai végzettsége (%)

Iskolatípus	Főiskolát végzett humán és reál szakosok	Az összes	
		rajz szakos	zene szakos
tanítóképzőintézet gimnázium, egyéb középiskola	<i>1906–1930 között</i>		
	98,1	85	66,7
	1,9	15	33,3
tanítóképzőintézet gimnázium, egyéb középiskola	<i>1931–1949 között</i>		
	87,5	53,8	49,5
	12,5	46,2	50,5
tanítóképzőintézet gimnázium, egyéb középiskola	<i>Összesen 1906–1949 között</i>		
	89,6	63,6	53
	10,4	36,4	47

A budapesti időszakban a humán és reál szakosoknál a legnagyobb a tanítóképző-intézetet végzettek aránya (98,1%). A szegedi időszakban valamivel alacsonyabb (87,5%). A teljes időszakban (1906–1949) tehát a tanárjelöltek 90%-a végzett tanítóképzőt és csak 10% érettségizett. Ez azt jelenti, hogy a tanárjelöltek legnagyobb százaléka már 15 éves kortól kezdve pedagógus kívánt lenni, és ezidőtől kezdve szoros kapcsolatban volt azzal a generációval, amelynek tanítására, nevelésére készült. Ez a tény pozitívan befolyásolta a jelöltek pedagógusi hivatástudatát.

Azt is látnunk kell, hogy a tanítóképző-intézetet végzettek szinte 95%-a előzőleg polgári iskolába járt. Tehát a polgári iskolák legjobb növendékei közül kerültek ki azok is, akik a tanítóképző-intézetben folytatták tanulmányaikat (16. táblázat).

A rajz és zene szakosok esetében a tanítóképző-intézetet végzettek aránya kevesebb. A rajz szakosok mintegy 2/3-a (63,6%), a zene szakosoknak valamivel több mint fele (53%) járt tanítóképzőbe. Tehát a rajz és zene szakosok nagy része szintén 15 éves kortól kezdve került kapcsolatba a pedagógus pályával. A humán és reál szakosok tanítóképző-intézeti tanárrá képzése szempontjából fontosnak tartjuk annak vizsgálatát, hogy a jelöltek milyen *eredménnyel* fejezték be középiskolai tanulmányaikat. A rajz és zene szakosok felvételénél nem a tanulmányi eredmény, hanem a tehetség volt az elsődleges tényező.

A humán és reál szakos tanárjelöltek középiskolai tanulmányi eredményeit az 1931–1941. évek közötti adatai alapján vizsgáljuk. Azért választottuk ezt az időszakot, mert ekkor jegyezték fel majd mindnyájan a felvételi lapra a középiskolai eredményeket. A

szegedi időszakban végzett 433 hallgató közül tehát 211 hallgatóról (49%) van szó. Közülük 87,2% tanítói oklevéllel, 12,8% érettségi bizonyítvánnyal rendelkezett. Ez az arány megfelel az összhallgatói arálynak (17. táblázat).

17. táblázat. Az 1931–1941 között végzett humán és reál szakos hallgatók középiskolai tanulmányi eredménye

	Hallg. létszám	kitűnő	jeles	jó	egs.	ismeretlen
Tanítói oklevélnek minősége	184 fő %	23 12,5	99 53	26 14,1	4 2	32 17,4
Az érettségi eredménye	27 fő %	3 11	7 26	7 26	7 26	3 11

A tanítói oklevéllel rendelkező tanárjelöltek 65,5%-a kitűnő és jeles, 14,1%-a jó eredménnyel fejezte be a tanítóképzőt. Ezt az arányt vonatkoztathatjuk a tanárképzés teljes időszakára és megállapíthatjuk, hogy a tanítóképzővel induló tanárjelöltek mintegy 80%-a kitűnő, jeles, jó tanítói oklevéllel rendelkezett. Valamivel rosszabb az érettségivel rendelkezők tanulmányi eredménye, 37%-uk kitűnő, jeles, 26%-uk jó rendű érettségi bizonyítvánnyal rendelkezett.

Az Apponyi-kollégisták előképzettsége szempontjából jelentős szerepe volt a polgári iskolai tanárképző főiskolának is. A felvételi javaslatot tevő szakvezető tanári jegyzőkönyvek kimutatási melléklete szerint az Apponyi-kollégiumi jelöltek mintegy 80%-a kitűnő, jeles eredménnyel fejezte be főiskolai tanulmányait. A kollégisták munkáját az első év után is értékelték.

A tanítóképző-intézeti tanárság iskoláinak végzése során a tanulmányi eredmény több esetben is szelekciós tényezőként működött. A polgári iskolát végzetek legjobbjai közül a pedagógus pálya iránt érdeklődők kerültek a tanítóképzőbe. A tanítóképző-intézetek legjobb tanulói közül verbuválódott a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatóságának legnagyobb része. A szelekciónak ez a tendenciája tovább érvényesült az Apponyi Kollégiumba kerüléskor azzal, hogy elsősorban jeles eredményű polgári iskolai tanárokat, vagy a főszakból kiemelkedő eredményt elért jelölteket javasolt felvételre az Apponyi Kollégium szakvezető tanári kara. Miután a szakvezető tanárok egyben a polgári iskolai tanárképző főiskola tanárai voltak, a jelentkező hallgatókat, illetve teljesítményüket a főiskolás éveken keresztül megfigyelhették. A jelentkezők közül nagyon sokan már a főiskolás évek alatt pályázatokat készítettek és bizonyították szakmai felkészültségüket. Az iratokból az is kitűnik, hogy a szelekció mind tanulmányi vonatkozásban, mind a pedagógus pályára való felkészültség és rátermettség vonatkozásában érvényesült.

Az előképzettség szempontjából nem közömbös, hogy az Apponyi Kollégium hallgatóinak milyen volt az *idegen nyelv ismerete*. A budapesti időszakból a humán és reál szakos hallgatókról csak szórvány adataink vannak. A szegedi időszak adatai szerint a magyar anyanyelvű hallgatók 43,3%-a tudott egy vagy több idegen nyelvet. A rajz szakos hallgatók idegen nyelv ismerete feltűnően alacsony (27,6%). A zene szakosok nyelvtudása szintén alacsony, de a rajz szakosokhoz viszonyítva valamivel jobb (37%) (18. táblázat).

Ha ezeket az adatokat a budapesti tudományegyetem 1929–30. tanév hallgatóinak adataival (53,6%) összehasonlítjuk, azt látjuk, hogy a humán és reál szakos kollégisták közül 10%-kal kevesebben beszélnek idegen nyelven.¹⁵

Ez nyilván összefüggött azzal, hogy a tanítóképző-intézetek és a gimnáziumok nyelvoktatása között óraszám tekintetében nagy volt a különbség, ami kihatott az eredményességre is. Ugyanakkor azt is kell látnunk, hogy a főiskola sem fordított elég gondot az idegen nyelvtudás kiegészítésére. A rajz szakosok idegen nyelvtudásának adatai (27,6%) a budapesti tudományegyetem hallgatói nyelvtudásának felét jelenti csak. Ennél valamivel jobb a zene szakosok nyelvismerete (37%), ez az arány megegyezik a szegedi tudományegyetem 1929–30 tanévi hallgatóinak idegen nyelvtudási arányával.

Az Apponyi Kollégium humán és reál szakos hallgatói közül a legtöbben egy idegen nyelvet (35,8%) beszéltek, nagyon kevés azoknak az aránya, akik két, vagy több nyelven tudtak. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy a kollégisták legnagyobb százaléka tanítóképzőt végzett, ahol csak egy idegen nyelvet tanítottak. (Azt is kell látnunk, hogy ezek zöme polgári iskolát végzett, ahol szintén csak egy nyelvet tanultak.) A gimnáziumot végzetek az iskolában, a latinon kívül, két idegen nyelvet is tanultak. Hasonló volt a helyzet a rajz és a zene szakosok esetében is.

Az idegen nyelvek közül a német volt a legáltalánosabban ismert nyelv (40%, 23,6%, 36%). Más idegen nyelvet a tanítóképzőt végzetek csak magánúton tanulhattak (francia, angol stb.). A nemzetiségi és a környező népek nyelvének ismerete mind az egész felsőoktatásban, mind az Apponyi-kollégistáknál (szlovák: 1,4%, 2,4%, 1,1%, román: 1,7%, 1,6%, 1,1%, szerb-horvát: 1,7%, 2,4%, 2,2%) alacsony arányt mutatott. Az említett arányokból arra lehet következtetni, hogy a hallgatók nem ismerték fel a nemzetiségi nyelvek tanulmányozásának szükségességét. Az államhatalom sem segítette elő azok tanulását, pedig az ország nemzetiségi arányai éppen a tanítóképzés szempontjából indokolták tették volna. Ez természetesen összefüggött az akkori nemzetiségi politikával.

¹⁵ Magyar Statisztikai Közlemények 87. köt. 67. o.

18. táblázat. A magyar anyanyelvű hallgatók idegen nyelv ismerete az Apponyi Kollégium megkezdésekor (%)

Intézmények, szakok:	Csak magyarul beszél	Idegen nyelven is beszél	1 2 3 4 és több idegen nyelven beszél			
Budapesti Tud.egyet. 1929–30	46,4	53,6	29,4	16,3	6,3	1,6
Szegedi Tud.egyet. 1929–30	62,9	37,1	22,8	10,7	2,9	0,7
Apponyi Kollégium humán és reál szak 1930–1949	56,7	43,3	35,8	6,6	0,2	0,7
rajz szak 1909–1949	72,4	27,6	18,7	8,1	0,8	–
zene szak 1910–1948	63	37	27	6,7	1,1	2,2

Az „egyéb” nyelvismeret az orosz, lengyel, flamand, holland, rutén, norvég, eszperantó nyelvet jelentette. Itt egy-egy esetről van szó (19. táblázat).

Nem lehetünk megelégedve a tanárjelöltek idegen nyelvi ismeretével, mert hiszen nagy százalékuk egy idegen nyelven sem beszélt (humán és reál szakosok 56,7%-a, a rajz szakosok 72,4%-a, a zene szakosok 63%-a) az Apponyi-kollégiumi tanulmányok megkezdésekor. Sokat jelentett azonban, hogy a hallgatók zöme legalább egy idegen nyelven tudott szakirodalmat olvasni. Sokan voltak olyanok, akik kollégista korukban az idegen nyelvet beszéd szinten elsajátították.

A hallgatók előképzése során az az eredményes munka, amely elvezette őket a tanítóképző-intézeti tanárképzésig, tovább folytatódott az egyetemen, az Apponyi Kollégiumban, a gyakorló tanítóképzőben. A képzés során az Apponyi Kollégiumban a tanári pályára történő előkészületeknek két egyenrangú területe volt: az illető szakon szükséges magasszintű ismeretek megszerzése és a lélektani, pedagógiai ismeretek, továbbá gyakorlati készségek elsajátítása. Mindkettő magába foglalta azt a törekvést, hogy a jelöltben erősödjön meg az a lelki állapot, amely a feladatok jobb elvégzésére ösztönzi, folytonos önnevelésre inspirálja, hivatástudatát megerősíti.

19. táblázat. Az idegen nyelvet beszélő hallgatók megoszlása a különböző nyelvek ismerete szerint (%).

Intézmények szakok	A magyar anyanyelven kívül német, francia, angol, olasz, cseh-, román, szerb- egyéb szlovák horvát szlovén nyelven is beszél							
Budapesti Tud. egyet. 1929–30	49,3	17,9	9,5	3,4	1,7	2,1	1	2,4
Szegedi Tud.egyet. 1929–30	30	10,1	3,7	1,7	1,5	5,4	2,5	1,1
Apponyi Koll. humán és reál szak, 1930–49	40	2,8	1,4	1,2	1,4	1,7	1,7	2
rajz szak, 1909–1949	23,6	3,2	0,8	–	4	1,6	2,4	1,6
zene szak, 1910–1948	36	5,5	4,4	–	1,1	1,1	2,2	2,2

Megjegyzés: az „egyéb” nyelvismeret az orosz, lengyel, rutén, flamand, holland, norvég, eszperantó nyelvet jelenti.

Az Apponyi Kollégium hallgatóinak anyaga alapján két fontos tanulságot kívánunk kiemelni. Az egyiket a tanítóképző-intézeti tanárképzés rendező elveként fogalmazhatunk meg és a „kiválogatás elvé”-nek nevezhetünk. Ennek érvényesülése elsősorban a tanulmányi eredmények szelekciós tényezőjének folyamatos alkalmazását jelentette az elemi iskolától a tanulmányok befejezéséig, a tanítóképző-intézeti tanári oklevélig. Miután a hallgatók legnagyobb része már fiatal kortól pedagógus pályára készült, szelekciós tényezőként a pedagógus pályára való alkalmasság is érvényesült.

A másik tanulság, hogy az Apponyi Kollégiumban a hallgatók számának alakulása összefüggött azzal szükséglettel, amelyet a tanítóképzők számának és fejlődésének alakulása támasztott a tanárképzéssel szemben, tehát annyit képeztek (létszám, férfi, nő, szak, stb.) amennyire szükség volt.

Az Apponyi Kollégium 43 éves fennállása alatt szakmailag és pedagógiailag jól felkészült, magas hivatástudattal rendelkező tanárokat adott a tanítóképző-intézetek számára. Véleményünk szerint mindennek az alapja az előre látó tervezés, a jó kiválogatás és a folyamatos szelekció volt.

Irodalom

Tóth Gábor (1991): A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetei. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

Tóth Gábor (1992): A tanítóképző-intézeti tanárképzés Budapesten, *Pedagógusképzés*, 1. sz.

Tóth Gábor (1993): A szegedi Apponyi Kollégium. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

ABSTRACT

GÁBOR TÓTH: THE STUDENTS OF THE APPONYI COLLEGE

By the beginning of 20th century, the concept of teacher training had been developed in Hungary. According to this concept, the different fields of the training should be combined within the organizational frame of one institution. Due to the measures of 1906, it was the Apponyi College that provided the organizational frame for teacher training and became the central institution. On the one hand, the training was based on the theoretical professional background and scientific research of the university, the College of Music and the College of Fine Arts, and on the other hand, on the primary teacher training college which functioned as an institution where theoretical knowledge is combined with practice. The organizational system of teacher training included these three institutions. In 43 years, 1027 graduates of classical and scientific studies, 154 students of arts and 136 students of music graduated from the Apponyi College. This essay analyzes the documents of these 1317 teachers from a historical-sociological point of view. The chapters are the following: (1) The changes in the number of students between 1906 and 1949; (2) The most significant demographic data of students (age, religion, mother tongue, place and date of birth); (3) The jobs of students' parents; (4) The social status and background of students, the financial support they got at the college; (5) Students' former studies and knowledge of foreign languages. (These data are compared to those of university students.) Two important conclusions drawn from the analysis are to be focused on. One of them can be considered as the governing principle for primary teacher training in training institutions and that is the principle of selection. It functioned right from the primary school till getting a higher educational degree and it was the acknowledgement of academic results as the basis for selection. Another selective factor was the aptitude for teaching. The other conclusion is that the changes in the number of students in the Apponyi College were always closely related to the actual needs for training teachers; no more teachers were trained than were actually needed. During the 43 years of its existence the Apponyi College trained both professionally and pedagogically highly qualified teachers with a strong sense of vocation providing trainers for the other teacher training institutions. This was achieved by long-term planning, careful selection of students at the beginning of their studies and continuous further selection.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 4. 285–307. (1992)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Gábor, H-1121 Budapest, Városház tér 6.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

92. évf. 4. szám 309–317. (1992)

Az iskolai innováció intézményesítése

Kovács Sándor

Janus Pannonius Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Azt a műveletet, amellyel az önmaga problémái megoldására kész iskola megújíthatja oktatási-nevelési gyakorlatát, többnyire és jobb híján innovációnak nevezi a pedagógus-szakma. Más, lényegében hasonló aktivitásra utaló kifejezések is előfordulnak a hazai és a külföldi tanulmányokban, módszertani anyagokban, mint a megújítás (renovation), a gazdagítás, kiigazítás (amelioration), változtatás (changement). Különösképp az utóbbi kifejezés használatának gyakoribbá válását lehet tapasztalni, mégpedig többek között a fogékonyság a változtatásra, a változtatás-képesség és a változtatás-stratégia (receptivité, aptitude, stratégie de changement) értelemben. Hazai viszonyaink között az innováció megnevezés egyelőre biztonságosan tájékoztatja, igazítja el az embert a szakmai eszmecserékben.

Az innováció érvényesítésének szakaszai

A működési zavarokat oldó, a nehézségeket csökkentő, megszüntető új tartalmak, módszerek, eljárások, szervezeti keretek érvényesülésének előfeltétele az, hogy a fölvetést, a bevezetést, a megindítást, a folyamatos alkalmazást egészen az innováció intézményesítéséig művelje a tanári együttes, a pedagógus csoport, az iskolavezető. Az esetek többségében a legutolsó szakaszban való kiteljesedés marad el, következésképpen ígéretes újítások halnak el idő előtt.

Az innovációk fejlődési folyamatának szerkezetéről persze nem könnyű érvényes és hiteles elvonatkoztatásokhoz jutni. A feladat megoldásához a kutatónak két lehetőség kínálkozik. Az „erejük teljében lévő”, kétségtelenül sikeres és hatásos innovációk szoros kritériumok alapján történő összehasonlító vizsgálata az egyik megközelítés. Az elmúlt évtizedben erre hazánkban is voltak jó kísérletek.¹ A hetvenes évek közepétől az oktatásirányításban új politikai „kurzus” körvonalazódott, jó környezetet képezve az autonóm iskola megteremtéséhez szükséges adottságok kimunkálásához. A nevezett

¹ Galicza János: Pedagógiai kísérletek Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

Kovács Sándor: Innováció az iskolában, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

időszakban a hazai iskolainnováció karakterét a tudós emberek által kezdeményezett és irányított néhány nagy mű adta meg (nyelvi-irodalmi kommunikáció, Szentlőrinc, Szolnoki Varga Katalin Gimnázium, Pécsi Nevelési Központ...). Némi túlzással a hazai iskolamegújító törekvések intenzív szakaszának is nevezhető a hozzávetőlegesen a nyolcvanas évek közepéig tartó időszak. Az idézett nagy programok kellően nyilvánosak és tanulmányozhatók voltak. Következésképpen példát adtak a helyi kezdeményezéshez, s követésre ösztönöztek. Terjedésük a legmarkánsabb jele volt intézményegyesülésüknek.

Az iskolai innovációk kibontakozásának extenzív szakasza ezután következett hazánkban. A fogékony tanítókat, tanárokat, pedagógus csoportokat nemcsak a fenti előzmények mozgósították, de az egyre inkább decentralizálódó, türelmes és az újító szándékot esetenként méltányoló oktatáspolitikai is. Százas nagyságrendű a szóra érdemes iskolai innovációk száma. Tematikájukat, szervezetségüket tekintve sokfélék, viszont nem eléggé nyilvánosak, nehezen hozzáférhetők. Ez utóbbi jellegnek számos oka van. A zárkózottság, a kritikától való félelem, a mérsékelt önbizalom némiképp hozzátartozik a központosított oktatási rendszerből „érkező” iskola természetéhez. A belső innovációs folyamatok hazai tapasztalatainak alaposabb elemzése és absztrahálása ebben a kiterjedt körben még várat magára. Ezért is érdemesek figyelemre azok az elemzések és összehasonlító vizsgálatok is, amelyeket az extenzív kibontakozás előrehaladottabb szakaszában lévő OCDE-országokban végeztek és végeznek el.²

Különben ez utóbbi kutatások képviselik az iskolai innovációk belső összefüggései feltárásának másik közelítésmódját: nagyobb számú esettanulmányokból a jellegzetes és szembetűnő eseményeket, sikeres megoldásokat ragadják meg és emelik ki a szakemberek.

(1) Az innováció *bevezetése* már a stimulus fogadásával elkezdődik. Néha nehéz kifürkészni az ösztönzés eredetét, mert a szükségletek és a kielégítő megoldások hosszasan és fokozatosan, egymást erősítve merülnek föl. Tipikus eset, hogy a működésfejlesztő innovációt az éppen az intézmény élére kerülő új vezető hozza. Ugyancsak ismert körülmény az, amikor a másutt bevált programok átvételétől remélik a tanári közösségek a megújulást. Tapasztalni lehet azt is, hogy a valamilyen okból végrehajtott intézményi önelemzés, önértékelés adja az első lökést az útkeresésre. Mindenesetre a legdinamikusabb prognózist az a változat testesíti meg, amelyiknél az iskolában a problémát érzékelő, feltáró pedagógus csoport határozza el a belső találékonyságra, erőforrásokra, bátorságra épülő megoldás kidolgozását. Ez utóbbi esetben kifejezetten a változtatás belső képességének megjelenéséről van szó. Különben az idők folyamán a fejlesztő tevékenységek sorozatában éppen ez a változtatás-kapacitás bontakozik ki egyre

² 1986 és 1988 között három kötet jelent meg a témakörrel foglalkozó OCDE-kutatásokról, mindegyik a párizsi Economica Kiadó gondozásában:

Van Velzen, W.G. et coll.: Parvenir á une amélioration effective du fonctionnement de l'école. Principes et guide pratique; Hoppes, C.: Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école. Etudes de cas de dix pays de l'OCDE; Bollen, R., Hopkins, D.: La pratique de l'autoanalyse de l'établissement scolaire.

inkább. Erre adott esetben kifejezetten törekedni is lehet, s kisebb, amúgy hasznos innovációk művelésével föl lehet készülni nagyobb feladatok megoldására.

A bevezetés következő lépése a *problémák igazi körvonalazása, a lehetséges akciók meghatározása*. Annak ellenére, hogy vannak példák az iskolában kritikus helyzetek újíító jellegű leküzdésére anélkül, hogy a képzési, nevelési problémaegyüttest szabatosan definiálnák a közreműködő tanítók, tanárok, mégis a hatásos közbeavatkozásnak rendszerint ez a lépés elengedhetetlen feltétele. A jószándékú és progresszív beállítottságú iskolavezetők és pedagógus együttesek nagyobbik része a köznapis viszonyok között és ösztönösen szerzett információkból tájékozódik, nem pedig helyzetelemzésekből, a kritikus pontok és összefüggések határozott kereséséből. A szűkebb tanulói köröket érintő oktatási és nevelési nehézségek invenciózus leküzdése így is elképzelhető. Viszont a biztonságos, az adott körülmények között megismételhető és terjeszthető módszerek, eljárások aligha dolgozhatók ki anélkül, hogy a legelején a vállalkozók ne tennék föl a kérdést, hogy „valójában mi is a probléma”?

A másutt összeállított innovációk kölcsönzésével és alkalmazásával nemcsak a kockázat és a felelősség csökkenthető, de probléma-meghatározás művelete is elvégzettnek tekinthető. Bár a kiindulópontok összehasonlítása, összevetése ebben az esetben sem takarítható meg, hogy az ajánlott megoldás valóban a meglévő bajokra jelent-e orvoslást.

A *politikai célok körvonalazása* azoknak a nagy cselekvési mozzanatoknak a felvázolását jelenti, amelyekből kiolvasható, hogy mit is kell csinálni. Speciális követelmény a megfogalmazás közérthetősége. A politikai kifejezés azért helyénvaló, mert egyrészt az intézmény társadalmi pozíciójának kiegyensúlyozását, javítását szolgálják ezek a célok, másrészt mert kialakításuknak minden körülmények között az iskolahasználók különböző csoportjai közötti eszmecsere, viták, érdek- és szándékegyeztetések következtében kell(ene) megtörténni. Persze az ágensek egy másik csoportja, a partneri kör is szóba jöhet ebben az alkuban mint aktív fél. Ez azonban már igazán ideális elképzelés.

A *stratégia átgondolása, pontosítása és az intézményi működési terv megalkotása* már még inkább műveletközelbe viszi az újíító ideát. Az iskolavezetés módszertanába éppen a tervezés (projet d'établissement) tekintetében lehet határozott gazdagodást észrevenni. A tapasztalatok szerint a hatásosan alkalmazható tervek szerves részei a folyamatos ellenőrzést és értékelést lehetővé tevő referenciák, sikerkritériumok, amelyekhez viszonyítva a teljesítés menete és eredményessége is minősíthető.

Az intézményi terv további értékjelzői az elfogadhatóság (mármint hogy az érdekelt tanítói, tanári, tanulói, szülői kör számára elfogadható legyen) és a teljesíthetőség. Azaz, hogy ez a tervtípus nem a vezetőnek készül, s hogy a túl szigorú vagy látványosan megfogalmazott projekt még nem biztosítéka a hatásos működésnek.

Az átgondolt vezetői műveletsor része a működésfejlesztésben a *szociális és politikai folyamat megindítása*. A szociális az iskolaintézmény használóinak és bizonyos körülmények között partnereinek társadalmi körét jelzi. Ez az emberegyüttes interakcióba kezd(het) a programmal, interakcióba lép(het) egymással az elképzelések teljesítése érdekében. Ez valójában az elfogadás, az átsajátítás mozzanata, amely értékeket, érdekeket érinthet, ellentmondásokat okozhat. Ez a vonás ad ennek az etapnak politikai

jelleget. Számos eset elemzése tanúsítja, hogy ha a működésfejlesztési program technikai jellegű és érdekkérdések nemigen merülnek föl, akkor érdemes a konfliktusok elkerülésére is taktikát kidolgozni. Máskülönben az ellentmondások felszínre segítése, világos kifejeztetése, a megoldások keresése, a kritikai megnyilvánulások szabad érvényesíttetése óvhatja meg az iskolai innovációkat a későbbi összeomlástól. Ebben a szakaszban a korrekciók ugyanis még egyszerűbben hajthatók végre. Ez az az alapállás, amely végül is a belső önkritikai, önelemzői készség megjelenéséhez vezethet, hozzájárulhat a fejlesztési program biztonságos intézményesítéséhez is.

Az eddig taglalt öt bevezetés-mozzanat magába foglal és kifejez egy feladatglobalitást, mégpedig az intézményi kontextus kihasználását. A működésfejlesztési erőfeszítéseket ugyanis körülveszi egy a múltbeli és jelenbeli eseményekből és folyamatokból szövődő háló. A szervezeti kontextus jelöli ki a fejlesztés határait, különböző szükségleteket hoz felszínre, a jövőre vonatkozó útmutatásokat lehet kiolvasni belőle, motivációs és más pszichikus és materiális erőforrások dolgozhatók ki belőle.

A szervezeti kontextust a legegyszerűbben az iskolakép (image) különböző dimenzióinak elemzésével lehet föltárni.

(2) A megindítás a teóriától a gyakorlathoz vezető út kezdete. Ez a szakasz részben beleér a bevezetés, de az intézményesítés fázisába is.

Az innováció „beiktatásának” megindítása idején a legkellemetlenebb körülmény az iskolát használók és a potenciális résztvevők ellenállása. Az oktatáspolitikai centrumból érkező innovációkkal szemben közvetlenül nem szokott megjelenni kifejezett ellenállás. Túl messze van a kezdeményező, hogy érdemes lenne vele szemben opponálni. Ebben a helyzetben az intézményvezető nem a bevezetésre, hanem a gyors beindításra összpontosít. Ezeknek a fejlesztő programoknak a kudarca rendszerint évek múlva szokott bizonyossá válni. Az eredménytelenség többnyire nem az iskolaegyed működésében ragadható meg közvetlenül. Az egész rendszer veti ki magából a fentről jött innovációkat.

Figyelemre érdemes tapasztalat, hogy némelykor éppen a központi kezdeményezésű újítások „oldalvizén” érvényesíti saját fejlesztő elképzelését a menedzser típusú iskolavezető. Ebből a különös kontextusból igyekszik elkülöníteni a szükséges erőforrásokat.

Ha a fejlesztő törekvés a tanítói, tanári testület tekintélyes tagjaitól ered, akkor a beindításkor nemigen szokott előfordulni szembenállás. Ha kicsi ez az együttes, ha nem elismert, ha egyedi a kezdeményezés, akkor számítani lehet rá.

A megindítást szolgáló eljárásokat, módszereket sikerességük minősíti. Deduktív levezetésekkel sok okosat lehetne elmondani róluk. Az iskolai innovációk „beiktatásának” bonyolultsága azonban olyan mértékű, hogy a már említett OCDE-kutatócsoport is különböző nemzeti esettanulmányok elemzése során vonatkoztatott el néhány igen-igen életszagú vezetői szerepkaraktert, beavatkozási műveletet, manővert. Egyesek közülük sikeresek voltak, de a kevésbé hatásosak is tanulsággal szolgálnak.³

³ Stegnő, N. E., Gielen, K., Glatte, R., Hord, S. M.: Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école, Economica, Paris, 1988.

Az az esettanulmány, amelyikből a „megrendítő csapással” jellemezhető iskola-vezetői intervenció olvasható ki, bemutat ugyan egy az újtó műveletek végzésével fől-hatalmazott bizottságot is az iskolában, azonban ennek az együttesnek nincs valóságos szerepe. A változtatást az iskolavezető indítja meg, anélkül, hogy a helyettesei mellett bárkivel is konzultálna. A tanítói, tanári körnek nem a fejlesztéssel együtt járó magatartásváltoztatással van baja. Inkább azzal, hogy minden a feje fölött történik. A kezdeti sikeres események után megindult a tantestületi fluktuáció, elérve a 30%-ot is. De a maradók is mindjobban kifejezik nemtetszésüket. Pedig ebben az iskolában nem voltak rosszak a diszpozíciók. A tanítók, a tanárok többsége igényelte is a megújulást.

Egy hasonló tematikájú (órarendi, oktatásszervezési rendszerváltás, tutori órák) változtatás beindításánál szintén ezt a gyors, egyeztetések nélküli intervenciót lehetett tapasztalni az iskolavezető részéről. Ő viszont finomabban figyelt és reagált kollégái megnyilvánulására, és kisebb korrekciókkal ki is mutatta érzékenységet.

A „kész tények elé állítás” címmel megjeleníthető esettanulmányban az iskola-vezető a kinevezés utáni első évben figyel, eseményeket elemez, folyamatokat értékel. Van már elképzelése, sőt terve is, azonban egyelőre nem fedi föl kártyáit. Aztán előáll a programmal, s a tantestület pedig megszavazza. Ettől kezdve a résztvevők (pedagógusok, tanulók, szülők) kifejezhetik véleményüket róla, bizonyos változtatások is szóba jöhetnek. A vezető ösztönzésére a tanárok követik az eseményeket, konstatálják az eredményeket. Nő a közreműködő kedv. Van esély a hosszabb távú kibontakozásra is, bárha ezt a vezető nem tervezi.

Esetünkben a különben karizmatikus igazgató – meglepő módon – autoriter módszerrel indítja be a programot. Nem törekedik elérni a teljes részvételt. A tanárok nem is érzik igazán magukénak a „művet”. Egy-két tanévnyi szakaszban az ilyen típusú fejlesztésnek van foganatja. Általában azonban nem szokta túlélni az iskolavezető eltávozását, s valószínűleg nem intézményesül, már idő előtt elhal.

A „behúzott karom”-esettanulmány iskolaiigazgatója erős személyiség. Saját elképzelései vannak. Először ő is figyel, elemez, miközben érzékeny kollégái egyéni szükségleteire. Különösebben nem kritizál és nem is veszélyeztet senkit. Alapos változtatásokra készül. (A községgel, a helyi közigazgatással, a szülőkkel való szervezetileg is garantált együttműködést szándékozik kiépíteni.) Viszont kis lépésekkel akar haladni. A hosszú és rövid távú stratégia ötvözésének a híve. Az előbbiben szembeszáll a stagnációval és bátorít az innovációra. Az utóbbiban a részleteiben is praktikus megoldásokra törekszik. Vezetői módszereit az jellemzi, hogy keresi a dinamizáló embereket, gondoskodik továbbképzésükről. A helyi újságban is megszervezi az újtás propagandáját.

Az „alkotó különutas” igazgató egy iskolavezetőtől szokatlan módon építi föl az innovációs folyamatot. Igyekszik jól megoldozni a külső és a belső kontextust. A lakosság negatív érzelmeikkel viseltetik az intézmény iránt, s a belső klíma sem jó. Ezek ellensúlyozása a közeli terve. Az állagában leromlott iskola följavítását tartja mindenekelőtt fontosnak. Pénze nincs, ezért tanulókat, az ügy iránt fogékony pedagógusokat mozgósítja iskolarenováló nyári gyakorlatra.

Ez a vezető a szituációból, a realitásokból indul ki. Törekszik a fejlesztő munkába másokat is bekapcsolni. Akik nem akarnak csatlakozni, azokat nem idegesíti, de dialó-

gusban marad velük (pl. a szakszervezetekkel). A belső csoportdinamika mellett fogékony a nyilvánosságra is. Újságírókat hív az iskolába, a helyi sajtóhoz kollégái közül tudósítót delegál. Igyekszik munkatársai között az ellenállókat kibékíteni, újíto csoportokat képezni az intézményben. Ha az ember árnyaltan akarja magát kifejezni, akkor ez valamiféle humanizált manipuláció.

A „kövesd a főnököt” jelszóval mozgósító vezető már a kinevezése előtt ismerte az iskolát. Tanácsadóként, felügyelőként többször is megfordult ott. Kollégái programjairól tehát sokszor eszmét cserélt. Igazgatóként – ismerve már többé-kevésbé a tervek, elképzelések gyenge pontjait – belső segítő továbbképzéseket szervez. Kollégái elgondolásaiból indul ki, pontosabban, keresi a módját, hogy a még föl nem tárt saját ideáihoz igazítsa azokat. (Komplex tárgyak, környezetelemző oktatás.) Finoman fölsejlik egy fejlesztő folyamat, amelyben ő a zászlóvivő.

A „csoportfejlesztő” iskolavezető kiinduló elképzelése a teljes tantestületi részvétel elérése. A meglévő viszonyokat a fejlesztő terv nem sérti. Az igazi célpont nem is egy projekt maradéktalan teljesítése, hanem az újíto beállítódás kimunkálása. A meglévő vagy a látens ideákat igyekszik kifejleszteni.

Ez a vezető az iskola külső kapcsolataival is törődik. Ösztönzésére kollégái közül mind többen lesznek tagjai helyi és regionális önkormányzati és szakmai együtteseknek, bizottságoknak, csoportoknak. A bennük folytatott tevékenységek az iskolában is fontos tapasztalatszerzésnek, továbbképzésnek, önképzésnek ítéltetnek meg. Ezek a kapcsolatok persze sok támogatást hoznak az intézménynek. A csoportvezető attitűd mellett jelentős „referens” hatalma is van az igazgatónak az iskolában. Alapkérdésekben ő határoz. Az operatív vezetés a helyettesek és a szakmai vezetők (munkaközösségi vezetők) dolga.

A spontánul szervezkedő csoportokat elismerő igazgató álláspontjának az a lényege, hogy a tanárok, a tanár team-ek individuális céljait is erőteljesen beépíti a fejlesztési feladatokba. Ebben az iskolában az innovációs folyamatok megindítását megkönnyíti egy a centrumból jövő kezdeményezés, a projekt-pedagógia terjesztése. Ezen az erővonalon igyekszik saját terveit érvényesíteni. Van ellenállás, de ez a külső hatás jótekonnyan szól közbe. Tudatos információszerzéssel és terjesztéssel, közös téma iránt érdeklődő tanárcsoportok létrehozásával, mozgósító bizottságok működtetésével, belső továbbképzési kerekasztal-vitákkal sikerül lendületbe hozni a nevelői testületet. A kulcsműveletek: együttes kifejezés, részvétel a tervező, a végrehajtó tevékenységben, az interakciók erőteljes szervezése. A közvetlen vezetésből a hatáskör és a felelősség sok tekintetben a csoportokhoz kerül. Az ellenállás elillan. Ez a vezető nem akar uralkodni a folyamatokon, de nem fukarkodik tapasztalatainak közreadásával.

Az intézményi légkörre figyelő iskolavezetők egyikére az emberi viszonyok (human relation) tudatos gondozása, a kollegiális együttműködés fejlesztése a jellemző. Egy másikra mindemellett a jó helyi környezeti kapcsolatok szervezése a közigazgatással, tekintélyes személyiségekkel. Ugyanő megbízása után egy ideig nem áll elő újdonságokkal, majd a könnyebben és gyorsan teljesíthető rövid távú célokkal jelentkezik. Ő is a csoportokra támaszkodik. Ott folyik a kidolgozó munka. Ezalatt bekövetkezhet az újítohoz való adaptáció, de saját elhatározások is szülehetnek. Ennek az álláspontnak a legfőbb tanulsága: gyakran a hosszú és türelmes építkezés a leggyorsabb.

Az „*átkelés a túloldalra*”-történet egy speciális esettanulmányban bukkan föl. A frissen kinevezett iskolavezető, aki néhány hónapot előtte már dolgozott az intézményben, először analizál, értékeli. Észreveszi, hogy nincs semmiféle kommunikáció iskolája és a városka többi tanintézete között. Ugyanez hiányos és esetleges a helyi társadalommal szemben is. Úgy ítéli meg, hogy a fentiekhez való közeledésből sok fejlesztő ösztönzés következhet az iskolában, s jelentős segítség is érkezik. (Pl. a szomszéd „felső” középiskolával közös „útrabocsátó-befogadó” tutori rendszert dolgoznak ki, tanári szakmai körök működnek együtt, közös iskolaujságot szerkesztenek a tanulók...) Az igazgató alapelvei: megtenni az első lépést, amely másokat is stimulál; az együttműködés elől el kell hárítani az akadályokat.

A „*morgós sárkány*” iskolavezető tulajdonképpen egyben antihős, de végül is elviseli az innovációt. Nála, s ez szerencsés körülmény, a tanárok kezdeményeznek. A vezető ingadozik, többnyire azonban segít, de morgolódik és áthárítja a felelősséget. A vállalkozó kis pedagógus csoport gondolja az innovációt, igyekszik a tanári testületben befolyáshoz jutni, megnyerni a többiek egyetértését, az igazgatóhelyettesek szimpátiáját. Az iskolavezető és a csoport, ha csak lehet, kerüli egymást.

Az iskolai innováció sikeres kibontakozásának előfeltétele a gondos, tudatos beindítás, megindítás, biztosítva a segítséget, az időt, és a pénzt. Ebben a szakaszban jól láthatóan megjelennek az egyéni szükségletek, amelyeket akceptálni kell. Ekkor érzékelhetők közvetlenebbül a tudás- és képességhiányok, amelyeket belső továbbképzésekkel szerencsés pótolni. A kompetencia fogyatékosága az intézményesítést is veszélyeztetheti. A beindítás ritkán sikeres a jó emberi viszonyok (human relation) nélkül, és kedvező hatással van rá a jó propaganda és környezeti nyilvánosság (relation publique). Mindegyik fontos energiaforrás. És végül: a megindítás sikerének biztos mutatója, ha a fejlesztő műveletek elérik az osztályt, vagyis a tanuló tevékenységében is látszanak.

A hazai köznapi tapasztalatokkal szembesítve az OCDE-országokbeli esettanulmányokat, nem nehéz azonos vagy hasonló vonásokat felfedezni. Nálunk eddig nem volt vállalkozó az innovációt bevezető és intézményesítő „tipikus” iskolaigazgató habitusának leírására, de a leggyakoribb újtó vezetői magatartástípus megjelenítésére sem. Mindazonáltal az újtó, kísérletező, fejlesztő iskolák munkáiban tájékozott kutató – az idézett OCDE-anyagot értelmezési keretként használva – tapasztalataiból el tud vonatkoztatni néhány jellemző vonást.

Hazánkban az innovációk szinte kivétel nélkül iskolavezetői kezdeményezéssel jelennek meg. Vállalkozásra felkészült és kész tanárcsoportok autonóm fellépésével nemigen lehet találkozni. Viszont a legsikeresebb iskolamegújító törekvések csaknem minden esetben ütőképes tanárcsapat megszervezésével járnak együtt.

Az innovációra vállalkozók stratégiai célja több esetben az „előre menekülés” abban a helyzetben, ahol a változtatásban már nincs nagy kockázat, mert az adott iskolában a szakmai, erkölcsi, szociális leromlás olyan mértékű, hogy az oktatás és nevelés névfáját már nemigen lehet „alulmúlni”, ahol az „ugyanazt csinálni csak jobban”-taktika – szellemi, morális és fizikai tartalékok híján – már nem követhető.

Vannak hazai példák arra is, hogy az újítás a krízishelyzettel együtt járó rossz intézményi légkör megjavításának, a feszültségek oldásának eszközeként szolgál. Az igaz-

gató által ösztönzött, vezetett tanítói, tanári csoport újító tevékenységével nemcsak pedagógiai hozadékot produkál, de a változtatás lehetőségét is demonstrálja, új ambíciókat hoz felszínre, tettekre mozgósít. A pedagógusok, növendékek, szülők aktivizálják erőtartalékaikat, a sikerek, a részeredmények önbizalmat keltenek. Ezek után bárha az innováció végül is igazán nem intézményesül, az iskolai klímát jótékony hatások érik.

A hazai iskolai innovációk nagyobbik része valójában kívülről hozott, az iskolába kívülről érkező ideák, módszerek bevezetésének fogható föl. Bárha kétség kívül a helyi problémák fölismerésén alapulnak, a megoldások gyakran nem kapcsolódnak szervesen a felismert szükségletekhez. Ezért is nem hosszú életűek. Kivételt képeznek azok az esetek, ahol koherens, pontosan kidolgozott rendszerrel helyettesítik a hagyományos struktúrát vagy annak egyik elemét (új iskolaszervezetek vagy a Freinet-, Waldorf-, Montessori-pedagógiák, a humanisztikus iskola stb.). Ezek az innovációk rendszerint nálunk is túlélnek a kritikus szakaszokat.

(3) Az *intézményesítés* tehát már a valóságos és tartós változás, változtatás jele, eseménye és letéteményese. A jó értelemben vett rutinizálás, az innováció megtestesülése, a folytatás, a folyamatos „beindítás”, a változások integrálódása, mindez az új gyakorlat tartósságának biztosítója. A szóban forgó akció, tevékenység viszonylag stabil karaktert kap, így pontosan leírható és leírható. A „mű”, a változtatás státuszhoz jut az iskolában, szabályok, új munkaköri leírások, új időkeretek vonatkoznak rá, művelése központi esemény lesz.

Az iskolai innovációk intézményesülését, túlélését igazoló ciklus tartama hozzávetőlegesen egy költségvetési év, különösképp, ha jelentős nagyságúak az anyagi feltételek. További túlélés-jellemzők: a kulcsberek eltávozását követő időszak átvészélése, az anyagi segítség csökkentésének elviselése. Az életképesség jó bizonyítéka az is, ha a fejlesztő programot más iskolában is elkezdik alkalmazni.

Tudnivaló, hogy az iskolaszervezet különböző szintjein az intézményesülés nem egyszerre történik. Például a munkaközösségek tervező, szervező gyakorlatában és egy-egy osztály mindennapi praxisában intenzíven jelen van egy új oktatási program, több másik osztályban viszont csak bevezetés fázisa érzékelhető.

Az intézményesítés szakaszára – sajnos – a kezdeményező iskolavezetők nemigen szoktak kellő figyelmet fordítani. Mintha automatikusan önmagát kiteljesítő módon is bekövetkezne. Elmaradásának további okait nem könnyű feltárni. Különböző pszichikus elégtelenségek, a fejlesztő munkákban való járatlanság jöhet szóba. Ok lehet az is, hogy a bevezetésnél és a megindításnál a problémák sokasága nehezíti a munkát, s amikor úgy tűnik, hogy készen a „mű”, akkor ellankad az éberség. A program a használók kezébe kerül, s a kellő menedzselés híján csak az ő ügyességüktől függ a túlélés.

Mindezekből következik, hogy ebben a szakaszban védekezni kell, védeni a programot, az innovációt a krízistől. Vannak előre látható fejlemények. Pl. a kezdeményezői lelkesedés csökkenése idején a kritikus pontokon formalizálni kell a résztvevők (a tanárok, tanulók) viselkedését, jó képességű koordinátorokat kell az egyeztetésekre fölkérni. Maga a folyamatos továbbképzés is kríziskerülő eljárás. Természetesen nem a tanfolyamszerű, az oktatásszerű továbbképzések a kívánatosak. Inkább a problémafelvetésnek, a saját problémák saját erőből megoldás szándékának kell vezetni ezeket az

eseményeket. Az innovációra összpontosító továbbképzéseken új elképzeléseket lehet fölvetni, vitatkozni lehet szakirodalmi tapasztalatokról, s mód van arra is, hogy a résztvevők kritikai alapon közelítsenek az éppen művelt újító tevékenységhez.

Az ebben a fejezet részben fölvezetett működésfejlesztési műveletek nemigen ismertek az iskolában, még azok előtt az intézmények előtt sem, akiknek van bátorságuk a változtatáshoz. Rendszerint még ők sem tudják a következő csapdákat elkerülni:

- amikor cselekedni akarnak és akadályokkal kerülnek szembe, akkor tanácstalanságukban a nagyobb kockázattól való félelmükben szerepüknek, illetékességüknek csak a legszűkebb határai között képesek és hajlandók tevékenységüket elhelyezni;

- nem ismerik fel a szervezett és a kontextus jellemzőit, s hogy azok mit engednek meg, mit tesznek lehetővé;

- nem érzékelik a lehetséges beavatkozások viszonylag széles minőségskáláját az aktivitás és a passzivitás, a konformitás és a változtatás bátorsága, a monotónia és a folyamatos megújulás a képzetlenséget is megtűrő szegényes rutinmunka és az alkotó tanári tevékenység, a vezetői presszió és a támogatás között.⁴

Ezek a nehézségeken két úton lehet felülkerekedni. Működésfejlesztési akciók végzése közben, amikor a célok és a körülmények rendszeres szembeállításának, a részproblémák sikeres megoldásának menetében és következtében az ember kiműveli magából legjobb adottságait, kapacitását. A másik, nem kevésbé hatásos képességfejlesztő eljárás: folyamatosan figyelemmel kísérni a hazai és külföldi iskolai működésfejlesztő kísérleteket, újításokat; olvasni, megérteni, megvitatni, alkalmazni a követendőnek megítélt tapasztalatokat.

⁴ Stegnő, N. E., Gielen, K., Glatter, R., Hord, S. M.: im.: 82.o.

KÖNYVEKRŐL

Alfred Schirlbauer: Junge Bitternis — Eine Kritik der Didaktik
WUV-Universitätsverlag Austria, 1992. 214 o.

A szerző a bécsi egyetem általános pedagógiával és didaktikával foglalkozó docense. A szerkesztett előadásokat és tanulmányokat laza egységgé fűző kötet tulajdonképpen napjaink „modern” didaktikájának három nagy fejezetbe tagolódó szisztematikus kritikája. Ez a kritika keserű, tépelődő és kiutat kereső.

A könyv első (A) nagy fejezete (13–55. o.) az *oktatás tartalmával és a képzés szerkezetével* foglalkozik. Fontos megállapítása, hogy a tantervelméleti kérdések mindig csak a szervezet kérdéseivel összhangban, feltételként vagy követelményként kezelendők. Szól az *oktatás elit karakteréről* (15–28). A hétköznapiakra orientálva analizálja a „zseni” és a „tehetség” fogalmát. Megállapítja, hogy a tehetség csak megközelítően jelenti ma azt, amit 150 évvel ezelőtt. A zseni általános fogalmával pedig napjainkban egyszerűen nem tudunk mit kezdeni, (ma inkább nyelvzseniről, szervező zseniről stb. beszélünk). Lehetséges az is, hogy sokkal több a tehetséges, mint amit elfogadunk. Számuk mindenesetre összefüggésbe hozható a képzés minőségével. (Nézete szerint szükséges lenne a tehetségek számára külön iskola, példaként említi meg Budapestet, ahol a matematika tehetségek számára működik speciális külön iskola?! (16. o.) Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy sehol sincs iskola a történelem, földrajz vagy biológia területén tehetségesek számára.

A legnagyobb problémát a kérdés elméleti kutatása és a képzés színvonala körül látja. A *képzést* mint csak felületes szocializációt biztosító gyakorlatot ítéli meg. Ezidő szerint az általános képzés színvonala szerte romlik, a képzőintézmények felületes tudást, félig megértett ismereteket közvetítenek. Igénytelenség uralkodik mindenki számára. A gimnázium elvesztette a 70-es évektől az ún. elit funkcióját. Az eladdig kognitíve szelektáló iskola, a tanulólétszám növekedésével, valamint a reformpedagógia elemeinek beszűrődésével képzési színvonalát csökkentette. A másik oldalon a Hauptschule „maradék iskola”-ként funkcionál, a rossz szociokulturális közegből kikerülő, tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek számára, ahol a tanárok tevékenységprofilja közel áll a gyógypedagógusokéhoz. A kapu előtt álló integrált Gesamtschule célja pedig az esélyegyenlőség biztosítása, a nivellálás kiküszöbölése. Célja a társadalom aktuális szükségleteinek direkt módon való kielégítése. Maga a koncepció a 19. század optimista liberális filozófiáját tükröző projekt oktatásra épít (*Kilpatrick, Dewey*).

Kritikusan szemléli a szerző az elért eredményeket. (Pl. a gimnáziumban nem a helyesírást kell tudni a tanulóknak, hanem a helyesírás funkcióival kell megismerkednünk, s azzal, hogy a helyesírási normák változnak.) Végezetül keserűen jegyzi meg: „Das Gymnasium ist tot” (a gimnázium halott.) Bírálata erőteljes társadalomkritikából táplálkozik. Gondolatmenetének végső summázata: a pedagógia „modern” koncepciója a „reakciós” pozitívizmusra, és a jobboldali szellemi hiányosságokra épít, annak „áldatlan szövetsége”. A reformpedagógia alapján a gyermeki szükségletre és tapasztalatra támaszkodik tehát napjaink „önelvesztő pedagógiája”. Ez nem más – a szerző szerint, mint az elmélet, a tudás megrágalmazása. Ritualizálása az akarat és a tevékenység előcsalogatásának. A képzés módja a tanulandó limitálása, a projekt oktatás, a curriculum operacionalizált tanulási cél nem más, „mint kábítószer”, pszichodelíriumot okoz a résztvevők számára. A nyitott curriculum a tanulók ambícióira, érdeklődésére, és szubjektív szükségleteire épít. A tantervi munkálatokban, mint kultúrmunkában a kultúra „minimalizálódik és a 0-felé halad”. A világ didaktikus megduplázásával azonban a szerző szerint a tanulók életre való jobb felkészítése nem sikerül, ez inkább kerülőút, a legközelebbi elkerülésével elvakít. Ehelyett a szerző a klasszikus képzés visszahozását ajánlja. (310.), ahol a klasszikus nyelvek, irodalom és filozófia képezi az ismeretek magját. A klasszikusok oktatását ugyanakkor nem pragmatikus módon képzei el, nem is valami nosztalgia szellemében kell az antik világot megtanulni, hanem az ismeretek egységeként. Nem is egy új képzési intézményt akar létrehozni, hanem a „rég” újálesztését kívánja.

A könyv második fejezete (B) 57–118. o.) a *tanári szerepet* taglalja. Előljáróban megállapítja, hogy a tanár-tanulói viszony attól a módtól függ, ahogy a tanár szaktárgyának tartalmát látja. Rövid történeti áttekintést ad a tanári szerepértelmezés változásáról. Maga a tanár-tanulói viszony a legkülönbözőbb variációt mutatja az idő függvényében, a tanárok átalakulási képessége a szerepfelfogást illetően rendkívül fejlett.

Az 50-es és 60-as években az ún. köteleesség iskolában a tanárok „szakkézművesként” dolgoztak. (Nem Pestalozzi és Humboldt olvasták, hanem Habermas és Lenin). Ezt követően kezdődött a pedagógiában a „psychoboom”, a fáradhatatlan pszichologizálás, miközben szinte kvázi terapeuta-vá vált a tanár. Kicsit cinikusan utal arra a szerző, hogy Freud túl drága és elmélete komplikált, helyette C. Rogers, s Cohn stb. az elérhető forrás. (Ezen az úton járva jut el a tanár a „fecsegőtől a kuruzslóig” 75. o.)

Később az iskola, mint intézmény feladata a társadalom reprodukciója. A mobilizáció esélyének megadása, a szociális felemelkedésre való esély nyújtása. Ez megköveteli a tanári szerep megváltozását is. „animátora, facilitátora” lesz az iskolai életnek. Megteremtődik az iskolában egy apa-férfi elemek nélküli nőies, anyai kultúra. Humánus elemek kerülnek be az iskolába a család és a szabad társas élet területéről (110. o.). Az eredmény a szerző szerint paradox, minél inkább életközeli, nyitott gyakorlatreleváns az iskola, imitálja a privát szférát, a családot, annál kevésbé adja meg magát az életet (112. o.).

A *tanár-szülő viszonyról* elmondja, hogy az ellentmondásos, a frontális osztálymunka elemeit hordozza. Tekintettel arra, hogy a gyermek egyre több időt tölt az iskolában, az iskolai szolgáltatás megfelelő külső kontrolljához kooperáció kellene a tanár és a szülők között. Az igazi nevelési konszenzus csak a tanár-szülő kooperáción alapulhat. A tanár előjáró viszonyáról kritikusan állapítja meg a szerző, hogy az iskola, mint bürokratikus organizáció nagyfokú lojalitást igényel az iskola vezetőihez. Ez a lojalitásigény nagyobb, mint a tanároké a tanulók irányában. Sajnálattal állapítja meg, hogy a kontrollkompetencia az iskolában hierarchikusan szervezett, a kommunikáció lefutása vertikális.

A harmadik fejezet (C. 119–184. o.) a *tartalom, módszer és nevelés* problematikáját taglalja. Sajátos pedagógiai dilemma a tudományos elmélet, a tantárgy valamint a didaktika viszonya, a tények, elvek, dolgok és azok megítélése. Ezt követően kellő kritikával bebarangoltatja velünk Schirlbauer a projektoktatás birodalmát. (130–138. o.) A természetes szituáció, a tanuló érdeklődése, szükséglete kétségtelen reálisan ható erő. A feladat, amit a tanuló ki akar dolgozni, életközeli. A szerző erős gyanúja ugyanakkor, hogy a projekt oktatás romantikus, utópisztikus koncepció marad. Hogy miért? Mert prognosztizált élethelyzetekre szűkített. A tanulás transzferálása az életre, csak speciális differencia és distanciával lehetséges. A projekt oktatás szerinte a gyermeki szükségletet favorizálja, glorifikálja. A probléma maga a szükségletfogalom. Ugyanis a szükséglet csak az egyik oldal, a másik a tanár és az ő emancipált minősége- legitimációs ereje. (137. o.) Az oktatás tönkretétele helyett a kompletté tevését ajánlja. Egy tapasztalatra építő oktatást (bemutatás, fantázia, belső élet, átélés, erős befolyásoltság, fantáziába élés). Szaktematikus orientációjú tanulást javasol, ami elsősorban a tudományra orientálódik, középpontban a szocializációval, ami a szerző szerint nem: funkció, hanem feladat). A pedagógus pedig nevelő és oktató is egy személyben. Kiút tehát a nevelés és oktatás, az emóció és a kogníció együttese, melyben legfontosabb kérdés a morál és az értékközvetítés.

A fejezet végén a *posztmodern pedagógia* kontúrjai bontakoznak ki. (161–184. o.). Először a pozitívizmus kritikáját adja a szerző, hangsúlyozza, hogy a pedagógiai empirizmus sem oldotta meg a felmerülő problémákat. A posztmodern pedagógia a differenciálásra orientált és pluralista, ugyanakkor szkeptikus. A posztmodern pedagógiát mint a modern pedagógia radikalizációját definiálja, lényege az ismeret, etika és esztétika összekapcsolódása. Ki fogja a pedagógiát posztmodernné alakítani? A kérdés költői, saját magához intézi, nem kis célzatossággal. Akkor lesz posztmodern a didaktika, ha lemond az egész személyiség képzési feladatáról (mikrológia = posztmodern didaktika).

A könyv rendkívül izgalmas olvasmány mindazok számára, akik pedagógiával foglalkoznak. Vitandó elméleti és gyakorlati kérdéseket, dilemmákat vet fel, s próbál sajátos egyéni úton megoldani. Kritikai megállapításai, észrevételei rendkívül tanulságosak. Hogy az általa ajánlott megoldás zsákutca-e, vagy minden problémát egycsapásra megoldó egyetlen üdvözítő út, döntse el az olvasó saját maga!

Réthy Endréne

Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet

I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1991. 157 o. II. kötet. JGYTF Kiadó, Szeged, 1992. 120 o. III. kötet. JGYTF Kiadó, Szeged, 1992. 224 o.

A közelmúltban megjelent, három részes, a tanárképző főiskoláknak készült neveléstörténet jegyzet hiánypótló munka a maga nemében, hiszen az elmúlt évtizedek jegyzetei nem tükrözik a felfogásában, témakezelésében, súlypontosításában átalakulóban lévő neveléstörténeti szemléletet. Ez a szintézis kísérletet tesz arra, hogy modern nézőpontú áttekintést nyújtson a neveléstörténet egészéről – ha beszélhetünk egyáltalán egy ilyen lezárt egységről. A felvonultatott tényanyag azt is jelzi, hogy a szerzők ambíciója túlmutat egy főiskolai jegyzet keretein, és perspektívájában egy teljességre törekvő neveléstörténeti kézikönyv csíráit rejti magában.

A részletesebb elemzés előtt két általános, az egész munkára jellemző megállapítást szeretnék tenni. E két dolog azonban semmiképpen sem egyenletesen van jelen a különböző történeti korok és témakörök tárgyalásakor. Az egyik általánosan megfigyelhető jelenség az a tudatos törekvés, hogy a szerzők minél több forrást igyekeznek, még ha csak illusztratív jelleggel is, felhasználni álláspontjuk kifejtésekor. Ez jobban érvényesül a korábbi századok neveléstörténetének tárgyalásakor, mint a későbbi, mondjuk a reformpedagógiával foglalkozó fejezetek esetében. A másik általános tényező, amely meghatározza a munka szemléletét, *Finácsy Ernő* korszakos neveléstörténeti kötetére való hivatkozás, természetesen a híres neveléstörténész által áttekintett korszakok vonatkozásában. Ez a tény jelzi, hogy a magyar neveléstörténet írás ma sem tudja *Finácsy*-t nélkülözni, mert érvényessége időtálló, de ugyanakkor arra is utal, hogy hozzá hasonló nagyságrendű és mélységű egyetemes neveléstörténeti munkát azóta sem írtak.

Ami a magyar neveléstörténet feldolgozását illeti, itt – szerencsére – bőven volt kihez fordulni: a szerzők jó arányérzékkel használják fel és kínálják további tájékozódásra többek között *Mészáros István*, *Kosáry Domokos* munkáit, a *Horváth Márton* szerkesztette „A magyar nevelés története” c. kötetet, valamint számos olyan forrást (pl. *Karácsony Sándor* írásait), amelyek az elmúlt évtizedek tanárgenerációi számára nem képezték a neveléstörténeti tanulmányok tárgyát.

A részletesebb elemzés egyik fő szempontjaként arra keresek választ, a jegyzet hogyan köti össze, milyen tagolódás alapján helyezi el az ismertetett tényeket. Megítélésem szerint egy ilyen típusú összegző munka egyik leglényegesebb mutatója a szerkezetében nyomon követhető világos rendező elv.

A bevezetés a „nevelésre-oktatásra vonatkozó gondolatok, elképzelések” alakulásának ill. a „különböző történeti korok képző intézményeinek, iskoláinak mindennapi életének” bemutatását ígéri (I. k. 3. o.). E két fő szempont mellett végig kívánja vinni az olvasót a történeti korokon abból a szemszögből is, hogy mikor milyen volt a gyermekkép. Azt mondhatjuk, hogy a vállalt szempontrendszer hagyományos elemei jól nyomon követhetők, a beígért gyermekkortörténeti elemzés azonban esetleges. A középkor gyermekképe pl. (I. k. 74–75. o.) jó összefoglalása *Phillippe Ariès* magyarul is megjelent, e témában alapműnek számító dolgozatának (A gyermek és a családi élet az ancien regime korában). Ugyanez elmondható a reneszánsz gyermekképet tárgyaló részről (I. k. 101–102. o.). *Comenius* bemutatásakor is találkozunk egy „Gyermekeképe, didaktikai elvei” c. alfejezettel (I. k. 140. o.), ez azonban már korántsem hordozza az előzőekben említett fejezetek erőnyeit; tartalmában nem ad újat a gyermekkép alakulásáról. Szerkezetileg azonban jól kapcsolódik *Comenius* életművének tárgyalásához a felvilágosodás bevezető fejezete (II. k. 3–4. o.), mert épp az embereszmény és a gyermekkép változásainak megemlézése viszi tovább a kronologikus tárgyalást. *Locke* és *Rousseau* tárgyalásakor újra előkerül a gyermekfelfogás (II. k. 7–24. o.), de a gyermekre vonatkozó nézetek elemzése itt már nem haladja meg egy hagyományos kifejtés kereteit. A bevezetésben újdonságnak vállalt szempont elenyészik.

Fontos mutatója a jegyzet felépítésének a magyar és egyetemes neveléstörténet tárgyalásának, elrendezésének módja, aránya. A szerzők láthatólag keresték annak módját, hogyan lehet egységben, az európai folyamatokkal párhuzamosan tárgyalni a magyar eseményeket. A munkában egy olyan megoldás tükröződik, amely nem kívánja szigorúan kettéválasztani a két egységet, de minél előbbre haladnak az időben, an-

nál kevésbé lehetséges ez: míg pl. a középkor tárgyalásakor a fejezetcím is jelzi, hogy a magyar vonatkozású történetek részei az általános neveléstörténeti folyamatoknak (Kereszténység, európaiság – a magyar intézményes nevelés kezdetei I. k. 75. o.), addig 1849-től egy tömbben, iskolatörténeti és pedagógiai elmélet-történeti bontásban kapjuk a magyar neveléstörténetet (III. k. 122. o.-tól). A tartalmi utalások vannak hivatva elérni azt, hogy az olvasó ne szakadjon el az általános neveléstörténeti vonatkozásoktól. Ezek a tartalmi utalások azonban számos esetben nem kínálnak elég fogódzót ahhoz, hogy a témakörrel ismerkedő olvasó, a jegyzetet tanulmányozó hallgató biztonságosan el tudja helyezni az ismereteket az egyetemes történet-neveléstörténet rendszerében. Sokkal határozottabban lehetett volna érvényesíteni pl. a reformpedagógiával való kapcsolatot a magyar gyermektanulmányi mozgalom és Nagy László tárgyalásakor (III. k. 140–145. o.), visszaulva korábbi fejezetek (pl. III. k. 41–44. o.) megállapításaira. Kevés kapcsolódási pontja van a „A magyar neveléstudomány fejlődése a kiegyezéstől 1948ig” c. fejezetnek is. Itt olyan összefüggések érzékeltetésére gondolok, mint pl. a Kármán Mór pedagógiáját bemutató fejezet egy része: „Herbarthoz hasonlóan a pedagógiának Kármán is két segédtudományát határozza meg, az etikát és a pszichológiát. Miként ez már az elmondottakból is kiderült, az etikát tartja lényegesebbnek: A nevelés munkájának szabályozásában a siker inkább függ az erkölcsi cél világos tudatától, mint a szellemi élet jelenségeinek teljes magyarázatától.

Ezzel a felfogásával ellentétben áll a 19. század végén kibontakozó új pedagógiai-pszichológiai törekvésekkel, melyek egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak a lelki élet törvényszerű, pontos, kísérletileg igazolt tételeire alapozott pedagógiai eljárásnak (III. k. 155. o.). Világosan látszik ebből az idézetből az a törekvés, hogy a már korábban kifejtett tényeket összekapcsolják az éppen sorra kerülő témával. Mint ahogy említettem, az ilyen megoldások meglehetősen ritkák ebben a részben. Inkább híres pedagógusok, filozófusok neveinek sokasága jelenik meg, hogy érzékeltesse, az éppen tárgyalt magyar pedagógiai gondolkodó kivel állítható párhuzamba, kivel van szellemi rokonságban vagy éppen kivel ellentétes nézeteket vall. Ezek az utalások azonban csak részben segítik elő a magyar és az egyetemes neveléstörténet összekapcsolódását; azt rábízák az olvasó előismereteire.

A továbbiakban szeretnék néhány, a jegyzet tartalmára vonatkozó észrevételt tenni.

Az egyik legszembetűnőbb vonás az információbőség. Nevek, évszámok, történeti – pedagógiai fogalmak zavarbaejtő sokaságával találkozunk, ami nem teszi könnyen tanulhatóvá a jegyzetet. Ugyanakkor amint már utaltam rá – magában hordozza annak a lehetőségét, hogy a jegyzetből egy átfogó neveléstörténeti kézikönyv szülessen – a megfelelő átdolgozások után.

Az információbőségből adódik, hogy néhány tárgykör kifejtése – éppen a sok adat kapcsán – nem elég követhető. Ilyennek tartom a középkor és a reneszánsz időszakának iskolatörténetével foglalkozó részeket. Nem világos, hogy az általános európai és a magyar vonatkozású iskolatörténeti fejezetek tartalma mennyiben egészítik ki egymást, mennyire jellemző pl. a protestáns iskoláztatásra vonatkozó rész – ami A Mohács utáni Magyarország nevelésügye c. fejezetben található (I. k. 117. o.) – európai kitekintésben.

Tartalmi hiányosságnak tartom, hogy a skolasztikáról, annak filozófiai, világképalakító hatásáról, változásairól nem ad a jegyzet egy világos áttekintést. A szétszóró utalások nem helyettesítik az átfogó bemutatást: hiába lapoz vissza a középkori egyetemekről szóló fejezethez (I. k. 65–68. o.) a Montaigne iskolakritikájával ismerkedő olvasó (I. k. 101. o.), a skolasztikus oktatási módszer bírálatának megértéséhez kevés alapinformációt kap.

Szépen megírt fejezettel indul a reneszánsz és a humanizmus neveléstörténetének bemutatása. Öröm volt olyan szöveget olvasni a reneszánszról, amely nem hemzseg a tartalmatlan közhelyektől. Huizinga „A középkor alkonya” c. munkájának felhasználása is hozzájárul ahhoz, hogy árnyalt, érzékletes képet kapunk erről a korszakról.

Szűkre szabott alfejezetet kap a neohumanizmus (II. k. 31–32. o.), a német felvilágosodás nagyobb fejezetén belül (II. k. 25–32. o.). A részletesebb kifejtés itt érzékeltethette volna a felvilágosodás és a rákövetkező szellemi hatások bonyolultságát.

Végül csak jelezésszerűen a harmadik kötetben található reformpedagógiai irányzatokról: ezek hazai aktualitása megkívánja, hogy tárgyyszerű ismertetés alapján formáljanak véleményt róluk a leendő pedagógusok. Ebből a szempontból előnye ennek a résznek, hogy minden érzelmi mozzanattól mentes ismertetést

Könyvekről

nyújt a századforduló pedagógiatörténetéről. Teszi ezt úgy, hogy igyekszik az eredeti források elemzésével bemutatni a korabeli iskolakritika, a gyermektanulmány, az új pszichológiai irányzatok lényegét.

Szabolcs Éva

INFORMÁCIÓK

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1992. évi üléseiről

A Pedagógiai Bizottság 1992. február 24-i ülésén meghívott előadóként *Szebenyi Péter* tartott beszámolót a Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának működéséről. Részletgazdag képet tárt a jelenlévők elé a Szakbizottság működésének előző periódusáról (1985 márciusától 1991 májusáig) és a tudományos minősítés jelenlegi helyzetéről.

Az előző bizottság törekvései között szerepelt, hogy a doktori és kandidátusi fokozatok odaítélését a lehetőségekhez képest „depolitizálják”, azaz kivonják a politikai akarat hatása alól, valamint az, hogy gyakorlati alkotások is szerepelhessenek a tudományos minősítés alapjaként.

Értékelhető eredményként könyvelhető el, hogy több – korábban nem támogatott – kutató szerzett akadémiai doktori fokozatot. A fejlődés a számok tükrében is meggyőző: amíg 1950–1985 között csak nyolc akadémiai doktori fokozat született, addig 1985 és 1992 között – mindössze hét év leforgása alatt – kilenc.

További néhány megoldásra váró problémakör: az életmű alapján szerzett fokozatok kérdése, a helyenként még mindig megkérdőjelezhető színvonalú kandidátusi értekezések felbukkanása, valamint a külföldi ösztöndíjasok helyzete. A vitában a hozzászólók hangsúlyozták: fontos lenne az áthághatatlan falak lebontása a pedagógiai diszciplínák között. Ki kellene munkálni a kandidátusi vizsga tartalmait, a felkészüléshez használható szakirodalom jegyzékét. Külön kellene választani a tudományos munka és a gyakorlati pedagógiai tevékenység érdemeinek elismerését.

A bizottság következő ülésére Pécsre került sor május 15–16-án. *Ballér Endre* „A folyamatosság kérdése a neveléstudományban” címmel előadást tartott, melyet élénk vita követett. (Az előadás szerkesztett, átdolgozott szövege megjelent a Magyar Pedagógiában.) Ezt követően *Halász Gábor* számolt be referátumában az oktatáspolitikai és a neveléstudományok kapcsolatáról.

Hunyady Györgyné „A pedagógusképzés és neveléstudomány” című előadásában a képzés kardinális kérdéseire vonatkozó téziseit 12 pontba foglalta: 1. Tisztázni kell, hogy a neveléstudomány egészéből melyek azok az elemek, amelyeknek feltétlenül szerepelniük kell a pedagógusképzésben. 2. Mivel a történeti megrázkódások a nevelélméleti stúdiumokat sem kímélték, helyettesíteni kell őket az interdiszciplináris kutatási eredményeket is magukba ötvöző tudáselemekkel. 3. A pedagógusképzésben nem szerencsés a szélsőséges felfogások térnyerése. A túlhajtott racionalizmus mellett újfajta egyoldalúságot eredményezhet a spontán fejlődés túlhangsúlyozása, a személyiség irracionális elemeinek abszolutizálása. 4. Nem járható út az sem, hogy az elmélet teljes kiiktatásával csak a gyakorlat jelenségeinek elemzéseinél rekedjünk meg. 5. A nevelő nézőpontjába helyezkedő, ilyen szempontok szerint válogatott neveléstudományt célszerű tanítani. 6. A pedagógusjelölteket meg kell ismertetni a pedagógiai folyamatot befolyásoló tényezőkkel, a családdal, a mikroörményezettel, az intézményrendszer szerepével. 7. A pedagógusszerep vizsgálata is sok lehetőséget rejt magában: a kööttségek, az elvárások, valamint a választási lehetőségek, az egyéni stratégiák összeegyeztetése fontos feladata a pályára készülő jelölteknek. 8. A képzésben az „egy tömbből faragott” nevelélmélet helyett egyfajta „középszintű” elméletre volna szükség, amely a gyakorlati súlyú csomópontokra épül. 9. A tartalmi megújítás során nagyobb teret kell szánni a pedagógiai konfliktusok kérdéskörének. 10. Az alternativitással kapcsolatos kérdések szerepe megnövekszik a mai pedagógiában. Érdemes megvizsgálni, hogy az egyes nevelési-oktatási alapkérdésekről mit mondanak a különböző (alternatív) pedagógiák. 11. Megnövekszik a neveléstörténet szerepe is. Határozott alapozást kell adnia, de egyúttal „kvázi példatárként” is szerepelhet a nevelési problémák megvilágításakor. 12. A tanított ismeretanyag tartalmának kivá-

Információk

lasztásakor azt is figyelembe kell vennünk, hogy milyen életkorú gyermekek nevelésére képezünk pedagógusokat.

A szeptember 28-i ülésen Kozma Tamás tartott vitaindító előadást a mai iskolarendszer átalakításának reális alternatíváiról. Előadásban a referens az általános iskola struktúrájának „megszüntette megőrzése” mellett a felső tagozat mobilissá tételét vázolta fel lehetséges alternatívaként. Megoldást, iskolaszervezeti átalakítást sürgető probléma a szakosodás kérdése, mely a jövőben csak a 16. életév után lesz lehetséges. További gondok: a következő demográfiai hullám drámai hatása az egyes iskolafokok terhelésére, valamint az a tény, hogy az ország területén belül 20 éves különbség érzékelhető az iskolarendszer fejlettségét és az iskoláztatás iránti igényt tekintve.

A december 14-i ülésen a Pedagógiai Bizottság eddigi tevékenységéről és az 1993. évre tervezett programról esett szó.

Pukánszky Béla

Beszámoló az 1992. évi neveléstörténeti felolvasó ülésről

1992 decemberében tartotta meg éves rendes felolvasó ülését az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Albizottsága a budapesti tanárképző főiskolai kar dísztermében. Az ülésen elhangzott előadások a Neveléstörténeti Füzetek egyik következő kötetébe gyűjtve meg fognak jelenni, így az alábbiakban az előadásokat csak vázlatosan fogjuk ismertetni.

Kelemen Elemér, az albizottság elnöke nyitotta meg a felolvasó ülést. Elmondotta, hogy akárcsak tavaly, az idén is évfordulók köré szerveződött az ülés. Az 1991-ik évi felolvasó üléssel ellentétben, melynek világosan megjelölt témája volt: az oktatási törvénykezés (illetve az 1948–1989 közötti időszak vonatkozásában az oktatásra gyakorlatilag törvényerővel bíró PB és KB határozatok) s akkor a rendezők az 1891-es, 1941-es, 1961-es, 1981-es oktatáspolitikai történések megvilágítására kértek fel előadókat, (valamint a Széchenyi évfordulóról emlékeztek meg) ennek az ülésnek ilyen körülhatárolt témája nem volt.

E körülhatárolatlanságnak előnyei és hátrányai egyaránt mutatkoztak. Előnyként könyvelhetjük el, hogy ezen a felolvasó ülésen a magyar oktatástörténetírás mindkét tematikus főáramlata – azaz a legszélesebb értelemben vett pedagógia-történet és az oktatáspolitikai-történet egyaránt színre léphetett. E megoldás előnye volt az is, hogy nem pusztán a szakmai nyilvánosságban sokat forgoló, sokat publikáló – és ezáltal meghatározott témára a szervezők által 1991-ben felkért – kollégák, hanem mások is szóhoz juthattak. (Az évfordulók természetéből következik, hogy tulajdonképpen bármely jelenséggel foglalkozó kutató találhat ürügyet arra, hogy évfordulónak tekintse tanulmányát, hiszen például pedagógiai gondolkodók nemcsak megszületnek és meghalnak, de évfordulónak tekinthető hivatalbalépésük, egy-egy fontosabb művük megjelenése is. Ráadásul a szervezők 1991-ben, 1992-ben, és terveik szerint 1993-ban is liberálisan értelmezik az évforduló fogalmát: az 1992-es ülésre az 1992-ben és az 1993-ban évfordulós tanulmányokkal lehetett jelentkezni.)

A hátrányok között tarthatjuk számon azt a tematikai egyenetlenséget, mely a hallgatóságot 20 percenként arra kényszerítette, hogy eltérő absztrakciós szinten közelítsen meg különböző jelenségeket. (Igen hasznos lehet, ha azonos jelenséget, személyt, időszakot közelítünk meg különböző optikából, vagy különböző „színteken”, de itt természetesen maguk a jelenségek sem voltak azonosak.) Az igen különböző témájú előadások gyakorlatilag feleslegessé tették, hogy az előadók egymással vitába szálljanak, egymás éppen elhangzott mondataira hivatkozzanak, ami pedig a konferenciák minőségét javítani szokta. A fentiek alapján úgy tűnik, évenként váltakozva kellene megrendezni a felolvasó üléseket: egy tematikusan kötött, meghívott előadókkal rendezett ülést a következő évben mindig kövesse egy a legutolsóhoz hasonlitos nyitott és vegyes tematikájú felolvasóülés.

Örömmel üdvözölhetjük, hogy egy a magyar pedagógiai köztudatban szinte ismeretlen pedagógiai gondolkodóról hallhattunk pályaképet *Ambrus Atiláné Kéri Katalintól*. Spanyol és latin nyelvű források felhasználásával mutatta be *Vives* életét és munkásságát. *Erasmus* barátja pályaképén tanulmányozhattuk, hogy a korai újkor értelmiség színe java Európán kívül nem kötődött igazán egyetlen szűkebb régióhoz sem, mindenütt, ahol engedték képes volt dolgozni és alkotni.

Köte Sándor a reformer *Gönczy Pálról* érkezett. *Gönczy* gondolatainak bemutatása már nem elsősorban pedagógiatörténeti, hanem oktatáspolitikatörténeti kérdés, hiszen, ahogy ezt az előadó világosan bizonyította *Gönczy* álláspontja a népiskolai tanterv célkitűzéseiben, tananyag elrendezésében, általános pedagógiai utmutatásokban egyaránt érvényesült.

Mann Miklós Trefort Ágostont az irodalom tükrében mutatta be, amiért igen hálások lehettünk, hiszen míg a magyar liberalizmus egyik legjelentősebb oktatáspolitikusának életútja és nézetei többek között az előadó monográfiájából is jól ismertek voltak a közönség előtt, a historiográfiai áttekintés szellemi izgalmával, sokunknak újdonságokkal is szolgált.

Ladányi Andor Trefort meg nem valósult felsőoktatási törvényjavaslatát elemezte. Ebben az előadásban a teljes történeti konkrétság mellett is határozott, jelennek szóló üzenet hangzott el: a tanszabadságról, oktatói kör szélesítéséről, a visszaállítandó magántanári intézményről, hallgatói választásról. A 19. századi felsőoktatáspolitikai egyik legfontosabb tanulságként azon véleményének adott hangot, hogy a hittudományi főiskolák ne egyetemi fakultásként hanem önállóan működjenek, s hogy a nem állami felsőoktatási intézmények létrehozását indokolt a törvényben meghatározandó feltételekhez kötni.

Pechó Zoltánné Mayer Miksárról és az Országos Tanszermúzeumról adott áttekintést. A tanszeripar és az oktatáspolitikai üdvös kapcsolata éppúgy szemléltethető ezen az életművön, mint a 19. század végi oktatáspolitikai fontos alapelve, hogy amiképpen a tankönyveket az Országos Köznevelési Tanács, aképpen a tanszereket is ezzel foglalkozó Bizottság engedélyezi.

Németh András Kenyeres Elemér pályájáról érkezett. A pálya kapcsán világossá válik egy szakmai csoport (a kisdiednevelők) önállósodásának folyamata, melyhez kétirányú legitimitációt teremtett Kenyeres munkássága a kisdiednevelés történetének megírásával, illetve a legmodernebb gyermektanulmányi mozgalmakba való bekapcsolódással.

Balogh László az 1890-es évek érettségiről szóló vitáit elemezte. A nagyívű összefoglaló az 1830-as évektől tekintette át a magyar és nemzetközi szakirodalmat. Az érettségi vizsga változásainak fontosságát azért is hangsúlyoznunk kell, mert a többszektori iskolarendszerben ez az állam legfontosabb standardizációs eszköze. Jellemző, hogy az érettségiről eddig másfélezer magyar nyelvű cikk jelent meg.

Szögi Ágnes Kodály pedagógiai elveinek század eleji és század végi olvasata című munkájában – a címben ígért elvek bemutatása mellett adatgazdagon írja le az oktatási gyakorlat Kodály-adaptációjának történetét is.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy munkakedvben, szorgalomban, energiában, forráskritikai készségben, nemzetközi és hazai forrásismeretben a magyar neveléstörténet – e seregszemléje alapján – a magyar társadalomtudományok nagyobbik részével felveszi a versenyt. Változatlanul jelentős hiányaink vannak azonban egy közös tudományos nyelv megtalálásában, és a legmodernebb társadalomtudományi módszerek (strukturális vagy funkcionális elemzés, a politológia ill. szociológia, a társadalomtörténet ill. az esztétikátörténet hasznosítható módszerei stb) alkalmazásában. E hiányok kiküszöböléséhez – további felolvasó ülések mellett – elsősorban tartalmi és módszertani vitákra lehetőséget nyújtó kisebb műhelyek szervezése visz közelebb, s az is elengedhetetlen, hogy mind több pedagógiatörténész, oktatástörténész "tegye ki magát" a társadalomtudományok (pedagógia, történelem, szociológia, politológia) konferenciáin a tudományos versenynek.

Nagy Péter Tibor

Információk

Támogatott OTKA pályázatok a neveléstudomány terén

Báthory Zoltán (Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ): Pedagógiai kutatásmetodológia.

Támogatás összege: 900 eFt.

Gadó Márta (Gyengénlátók Általános iskolája): Látássérült kisgyermek korai gondozása.

Támogatás összege: 350 eFt.

Györgyi Zoltán (Oktatáskutató Intézet): Munkanélküli fiatalok átképzése.

Támogatás összege: 900 eFt.

Havas Péter (ELTE BTK Természettudományos Nevelési Tanszék): A hazai környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai vizsgálata.

Támogatás összege: 475 eFt.

Kálmán Zsófia (Heim Pál Gyermekkorház Nevelőotthoni Szolgálat): A kommunikációs képesség fejlesztése a környezet terápiás befolyásolása révén halmozottan sérült, beszédképtelen gyermekeknél.

Támogatás összege: 1500 eFt.

Kárpáti Andrea (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék): A vizuális képességek diagnosztikai vizsgálata 14- 16 és 18 éves korban.

Támogatás összege: 1400 eFt.

Kelemen Katalin (ELTE ÁJK): A demokratikus értékrend és az iskolázottsági szint összefüggése.

Támogatás összege: 400 eFt.

Kónya Józsefné (KLTE Általános és Szervetlen Kémiai Tanszék): Problémamegoldó képesség fejlesztése a kémia tanítás területén.

Támogatás összege: 180 eFt.

Nagy Péter Tibor (Oktatáskutató Intézet): Huszadik századi neveléstörténeti szöveggyűjtemény az egyetemek és főiskolák számára.

Támogatás összege: 600 eFt.

Négyesi Györgyné (Lajtha László Zeneiskola): A zenei munkaalkalmasság vizsgálata.

Támogatás összege: 325 eFt.

Németh András (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar): Reformpedagógiai irányzatok összehasonlító vizsgálata.

Támogatás összege: 400 eFt.

Ormándi János (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola): Keresztury Dezső kultuszminiszteri pályája.

Támogatás összege: 30 eFt.

Pál László (Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola): Kriminálpedagógia: a „totális intézeti” nevelés helyett „nyitott intézeti” nevelés.

Támogatás összege: 200 eFt.

Pető Zoltán (SZOTE Ideg- és Elmegyógyászati Klinika): Deviancia-jelenségek vizsgálata serdülőkorban.

Támogatás összege: 850 eFt.

Petríkás Árpád (KLTE Neveléstudományi Tanszék): Autonómia, önkormányzás és a társadalompedagógiai gyakorlat megalapozása a nevelési intézményekben.

Támogatás összege: 100 eFt.

Sallai József (Bessenyi György Tanárképző Főiskola): Nyíregyháza iskolái és tanügye 1940-1956.

Támogatás összege: 70 eFt.

Tatai Erzsébet (Magyar Iparművészeti Főiskola): A környezetkultúra mint műveltségterület a középfokú oktatásban.

Támogatás összege: 370 eFt.

Információk

Vastagh Zoltán (JPTE BTK Neveléstudományi Tanszék): A tanulók személyközi kapcsolatrendszerét kiemelő és fejlesztő team munka az iskolában.

Támogatás összege: 900 eFt.

Vári Péter (Országos Közoktatási Intézet): A matematika és a természettudományok oktatásának eredményessége nemzetközi összehasonlításban.

Támogatás összege: 1400 eFt.

Vicsi Klára (MTA Békésy György Akusztikai Kutató Laboratórium): Vizuális oktató és gyakorló rendszer kifejlesztése beszédhibások, nagyothallók és siketek beszédképességének fejlesztésére.

Támogatás összege: 900 eFt.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke
A szerkesztés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomtatták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszolgáltató Kft.-ben. Felelős vezető: Barabás Gábor
Megjelent 53 (A/5) év terjedelemben
HU ISSN 0025 - 0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágon értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.
2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).
3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.
4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.
5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.
6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.
7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.
8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.
9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

