

Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák

Az OKI Iskolafejlesztési Központja (IFK), illetve az Iskolafejlesztési Alapítvány (IFA) huzamos ideje úttörője az alternatív pedagógiák hazai elterjesztésének. Ezen egyrészt azt értjük, hogy több alternatív pedagógia (iskolakoncepció, módszer-együttes) első hazai ismertetője (bizonyos esetekben újrafelfedezője) volt. De másrészt értjük azt is, hogy a központban zajlik a pedagógiai alternatívitás nevelésfilozófiai kutatása, interpretációja és hazai adaptációjának megvalósítása is. Ez utóbbi kutató-fejlesztő munka eredményét jelentős hozzájárulásnak tekintjük ahhoz, hogy az *oktatáspolitikai alapvetően az alternatívákban való létezését fogadta el* mint a pedagógiai gyakorlat elemei létezőmódját.

AZ ALTERNATIVITÁS ÉRTELMEZÉSE ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A fent kifejtettekben benne rejlik az alternatívitás két értelmezési árnyalata is:

a) az a felfogás, mely alternatívák egymás mellett éléseként fogja fel *valamennyi pedagógia és iskolakoncepció együttes létezését* (tehát teoretikusan nem tételez hegemon pedagógiát, hegemon iskolakoncepciót, következésképpen az „uralkodó”, a „tradicionális”, a „konzervatív”, úgymond „többségi” pedagógiát is a maga módján egyenlő esélyű alternatívának tekinti);

b) a másik értelmezésben az alternatívitásnak egy, az *oppozíciót*, a tagadást jobban hangsúlyozó árnyalata jut kifejezésre: a hegemon-tradicionális-konzervatív-többségi pedagógiai működés *radikális gyakorlati kritikája*. Az alternatívitás ez utóbbi felfogásban nem elsősorban az egyes irányzatok egymáshoz képest, hanem a „zömbhöz” képest meghatározó *különbözőségét* (akár különösségét, sőt olykor különbségét is) jelenti.

Sokáig „régí” és „új” (olykor: „reakciós” és „haladó”) ellentétpárjában fogalmazódott meg a különbség, de idézhetnénk más megközelítéseket is: például „nemzeti” és „nemzetiellen”, „helyénvaló” és „üldözött” ellentétpárok is léteztek és létezhetnek.

Az „alternatív” kifejezést (mindkét értelmezési tartományban) ilyen szempontból értékmentes kategóriaként használjuk itt, ami azt fejezi ki, hogy egy olyan *másságról* szólnunk, mely nem hatalomra tör, de saját érvényesülési körében kiharcolja, megvédi legitimitását.

Az értelmezésnél azért időztünk többet, mert a pedagógusképzés szempontjából is lehetséges mindkét értelmezés: Az *utóbbi esetben*, amikor is a pedagógusképzés a tradicionális gyakorlatnak dolgozik alá tradicionális pedagógusképzéssel, beérhetjük azzal – de egyúttal mint minimumot meg is kell követelnünk –, hogy a pedagógusjelöltek a különbözönek, a különbözönek kijáró korrekt tájékoztatást megkapják a „kisebbségi” pedagógiákról is, tehát minimum azt, hogy tudjanak rólunk, hogy tudják, hol és miként lehet hozzájutni a vonatkozó kompetenciákhoz.

Az előbbi esetben – amikor tehát nincs „uralkodó” gyakorlat, legfeljebb „többségi” gyakorlat van, de a többi modellel való de jure és de facto egyenértékűség talaján – egyenértékű képzési kurzusok járnak-járjanak a pedagógusjelölteknek, ezek építik egészé a pedagógusképzés rendszerét.

Az úgynevezett „történelmi dimenzióknak” is megvannak a maga képzési konzekvenciái. Az alternatív pedagógiák többsége a XX. századi reformpedagógiák jól körülírható terméke. Ebből egyrészt az következik, hogy a bármely alternatív pedagógiáról való tudás része kell legyen az általános neveléstörténeti-kultúrtörténeti stúdiumnak, másrészt az, hogy – mivel az alternatív pedagógiák, illetve reformpedagógiák megannyi módszere, tapasztalata felszívódott már az ún. „tömegpedagógiába”, amely nem tekinthető ma már steril „herbartista” pedagógiának – a pedagógiai kultúrához az is hozzátartozzék, hogy a pedagógusjelölt képes legyen kellőképpen eligazodni a létező pedagógiák eklektikájában, képes legyen benne felismerni az egyik vagy a másik faktort, képes legyen akár saját magának – napi használatra – életképes, eklektikus variánst létrehozni.

Az alternatív pedagógiák többsatornák ismertetése és adaptációja során szerzett kollektív tapasztalatok alapján az Iskolafejlesztési Központ, illetve az IFA munkatársai olyan *programrendszer* kidolgozásán munkálkodnak, amely alkalmazható:

1. a pedagógusképző intézményrendszer valamennyi szintjén, beleértve
 - az óvodásgyerekek, elemi iskolások nevelőinek képzését,
 - az alapiskolázás nevelőinek képzését,
 - a Középfokú iskolázás pedagógusainak képzését, ideértve
 - posztgraduális képzési kereteket,
 - a pedagógus-továbbképzési (inservice training) kereteket, hozzáértve
 - a képzési programot alkalmazó képzőintézményi oktatók, gyakorlatvezetők képzését,
2. valamennyi pedagógusképző intézményben, amelyek különböznek egymástól az alternatív pedagógiák iránti viszonyulásukat tekintve, beleértve
 - azon intézményeket (képzési kurzusokat), amelyek meg kívánják őrizni hagyományos képzési tartalmaikat és formáikat, ám e keretek közt módot kívánnak adni legalább egy kredit (egy félévben heti 2 órának megfelelő stúdium) erejéig arra, hogy a hallgatók tájékozódjanak az alternatív pedagógiákról;
 - azon intézményeket (képzési kurzusokat), amelyek képzési szerkezetükbe kívánják illeszteni egy (vagy több) ún. alternatív pedagógia kompetenciáinak megszerzési lehetőségét – például közös alapképzési törzsanyag teljesítése után;
 - azon intézményeket (képzési kurzusokat), amelyek fő képzési profiljukként egy ún. alternatív pedagógia kompetenciáinak megszerzési lehetőségét kínálják fel a jelentkezőknek.

Előre kívánjuk bocsátani, hogy a fenti fokozatosság nem egyszerűen a szóban forgó témával összefüggő képzési idő lineáris megnövekedését jelenti. Legalább annyira fontos, hogy a képzési rendszer egésze (közvetítési filozófiája, metodikája) a fenti fokozatok szerint lényegül át az adott pedagógia nevelésméleti, iskolaelméleti, tanuláselméleti, lélektani alapfeltevéseinek kifejezőjévé. Nyilvánvalóan a képzésben is növekszik a személyközpontú megközelítés egy személyközpontú alternatíva képzési kurzusán, mint ahogy növekszik a tárgyi cselekvésbe ágyazott megismerés jelentősége egy Freinet-kurzuson, vagy a saját élményű tanulás szerepe egy, a saját élményű tanulás pedagógiáját közvetítő kurzuson olyan mértékben, amilyen mértékben az adott kurzus az adott alternatív pedagógia kurzusává lényegül át. Az alternatívakkal szemelő pedagógusképzés ezen a ponton haladja meg leginkább a magyarországi gyakorlatában oly néhezen felbontható

„akadémikus-herbarti” nevelőképzést: magát a pedagógussá válás folyamatát igazítja az adott alternativitásban kitüntetett értékek saját élményű interiorizációjának folyamatává. (A dialektika szabályai szerint egy ilyen kurzushoz illeszkedik – appendixként – a hozzá képest alternatív pedagógiákról szóló elemi tájékoztatás is.)

Mindebből 1993-ban a PSZM pályázatán elnyert támogatással a következő *programok, programrendszerek készültek el:*

- részben autonóm programelemek, programok;
- részben illeszthető modulok;
- részben, jobb szó híján nevezzük így, „élő, növekvő” modulok.

A programot gyakorlatban alkalmazni kívánó képzőintézmény ennek megfelelően saját választása szerinti méretű (mélységű, szélességű, dimenziójú) program-együtteshez juthat hozzá – beleértve a „betanítást”, alkalmasint a program „behangolását”, illetve a „garanciális javításokat” is.

Akár programelemre, akár modulra, akár „élő-növekvő” modulra gondolunk, a programkidolgozó munkában az ismereteknek-képességeknek két nagy – egymással ugyan szervesen összefüggő, ám logikailag elkülöníthető – csoportja alakult ki:

a) az általános (vagy absztrakt) gondolat-, ismeret- és képességrendszerek. Ideértjük az alábbiakat:

– az alternatív pedagógiák, egyáltalán az alternativitás nevelésfilozófiai problémáit;

– az iskola, az iskolakoncepció rendszerszerű megközelítését;

– fejlődéslélektani, neveléslélektani és személyiség-lélektani és szociálpszichológiai (pedagógiai) alapvetéseket;

– az alternatív pedagógiák történeti és szociológiai összefüggéseiről szóló tudásokat (a kliensek szempontjait egy-egy alternatíva megválasztásában);

– az alternatív pedagógiák és az innováció viszonyrendszerét, különös tekintettel az iskola nevelőtestületének a választások szempontjából releváns állapotára (klimatikus tényezők, innovatív attitűdök stb.);

- a vezetői menedzsment problematikáját,
- az alternatív pedagógiák „rendszerát” stb.;

b) a képzés során feldolgozásra kerülő alternatív pedagógiák (a hozzájuk tartozó tudásokkal és képességekkel). E körbe itt, most csak azokat az alternatívákat soroljuk, melyek közvetítésére az IFK-IFA-ban már kompetenciák koncentráldtak: Waldorf-pedagógia, Freinet-pedagógia, projekt-módszer, Jena Plan, Személyközpontú megközelítés (Rogers-pedagógia), drámapedagógia, Erdei Iskola, saját élményű tanulás, konfliktuspedagógia, Gesamtschule, Kollegschule, Open education (és variációi) – beleértve hazai formáit is –, Community education (és variációi), a munkaiskola, kommunapedagógia tradíciói, a Loránd-féle 12 évfolyamos általános és szakképző iskola.

A programfejlesztésben a továbbiakban is széles körű hazai és nemzetközi együttműködést kívánunk megvalósítani – nem utolsósorban már kialakult kapcsolataink alapján. Ezen belül azokat a pedagógiai alternatívákat, melyek léteznek a hazai „piacon”, ám terjesztésük más fejlesztő műhelyek feladata (például Érték-közvetítő és Képességfejlesztő Program, egyes humanisztikus pedagógiák stb.), a rendszerbe illesztés szempontjából kívánjuk vizsgálni.

MEGVALÓSULT ÉS INDULÓ TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMOK

Az alábbiakban részletesebben mutatjuk be központunk egy jelentős, a gyakorlatban már megvalósult vállalkozását: a *solymári nappali Waldorf-tanárképzést*, mely

a maga nemében az első az országban, s melyet kül- és belföldi partnerekkel való együttműködésben hoztunk létre. Ezt követően pedig a *Miskolci Egyetemen induló* – a fenti megfontolásokat is érvényesítő – *tanárképzés* programját ismertetjük, amelynek kidolgozásában és megvalósításában a központ, illetve az IFA munkatársai mint egyetemi oktatók jelentős szerepet vállaltak, vállalnak.

Waldorf-tanárképzés Solymáron

A külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy a reform- és alternatív pedagógiák, a szabad iskolák, ott ahol létrejönnek, viszonylag csekély számuk ellenére fermentumként hatnak a közoktatás egészére. Hatékonyságuknak azonban elengedhetetlen feltétele a *szakszerűség*. E szakszerűség kimunkálása pedig csak a szabad tanárképzésben valósulhat meg. Az évtizedek óta működő alternatív tanárképző intézmények iktatták programjaikba először a tanári személyiség önismereti és képességfejlesztő programjait ugyanúgy, mint a gyermeki személyiség testi, pszichikus és szellemi tulajdonságainak, életkoronként változó sajátosságainak ismeretét és ennek alapján az adekvát kommunikáció módszereit. (Ehhez csatlakozik azután a korai és viszonylag hosszú időre kiterjedő megmerítkezés a praxisban, amit többnyire megelőz egy többhetes metodikai-didaktikai felkészítés, majd követ – mintegy két héten át – a praktikumon tapasztaltak és átéltek közös értékelése.)

Nem lehet szó egy pedagógia sikeres adaptációjáról és működtetéséről, ha nincs biztosítva a *tanárképzés*, ami mind az adaptáció, mind a működtetés legelső feltétele. E felismerésből kiindulva az 1980-as évek végétől kezdve munkatársaink a legkülönbözőbb utakon keresték a tanárképzés megújításának s az alternatív tanárképzések és továbbképzések megvalósításának lehetőségeit. Ezek egyike az 1991 őszétől megkezdett nappali Waldorf-tanárképzés, mely Solymáron folyik az Apáczai Csere János Művelődési Ház helyiségeiben.

A solymári Waldorf-tanárképzés a németországi, witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet (Institut für Waldorfpädagogik) *kihelyezett tagozata*. Az első, úgynevezett *alapozó évfolyam* 1991. szeptember 30-án indult meg 23 hallgatóval. A magyarországi szervezés és a szakmai tartalmi előkészítés munkálatait az Iskolafejlesztési Központ (*Vekerdy Tamás* személyében) és a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány (*Jakab Tibor* képviselétével) közösen vállalták magukra.

Központunk az 1987-es évre visszanyúló szakmai kapcsolatban áll az 1972-ben alapított witteni intézettel, amely ma a legnagyobb németországi Waldorf-tanárképző intézet. E sorok írója (*Vekerdy Tamás*) is 1987-ben járt először – a hollandiai Iona Stichting javaslatára és támogatásával – hathetes intenzív hospitáláson a witteni intézetben. Az intézet vezetői a záró konzultáción felajánlották, hogy magyar növendékeket fogadnának, és – szűkös anyagi helyzetük ellenére – a tandíjfizetést, a lakásbérletet és az étkezést, közlekedést lehetővé tevő ösztöndíjjal látnák el az érkezőket.

1988-ban egy növendék, 89-ben már öt érkezett Wittenbe Magyarországról, 1990-ben ez a szám 20 fölé emelkedett, és azóta is minden évben 20-30 között mozog az itt tanuló magyarok száma. Az ösztöndíjas hallgatók a witteni intézet leckekönyvével és diákigazolványával ellátott, nemzetközi diákstátust élvező diákok.

Ennek az együttműködésnek a keretében teremtett lehetőséget a witteni intézet arra is, hogy arra érdemes, de németül nem, csak angolul beszélő jelentkezők elhelyezést és ösztöndíjat nyerhessenek az *angliai* (Forest Row-i) Emerson College-ban.

A felvételi beszélgetéseket minden évben a witteni intézet kiküldöttjei, valamint központunk munkatársai folytatták a jelentkezőkkel.

E kedvező lehetőségek ellenére már 1988-ban figyelmeztettek witteni barátaink, hogy mind az alternatív pedagógiák meghonosításának, mind a pluralisztikus és szabad iskolarendszer kimunkálásának egyik *alapfeltetele a különböző irányzatok saját tanárképzési lehetőségeinek hazai megteremtése*. Witteni kollégáink – tapasztalataik alapján – már ekkor megjósolták azt, ami két-három év múlva bekövetkezett, nevezetesen, hogy hirtelen rendkívüli érdeklődés és igény támad mind szülői, mind pedagógusi körökben majd az alternatív pedagógiák s ezen belül a Waldorf-pedagógia megismerése és Waldorf-intézmények (óvodák, iskolák) *alapítása* iránt.

Az előzményekhez tartozik még az is, hogy Kelet-Európa, majd Kelet-Németország felszabadulása, „a fal ledöntése” után, mikor sok nyugati támogató „magyarpreferenciája” csökkent, és az anyagi erők más országok – elsősorban Kelet-Németország és a Szovjetunió utódállamai – felé áramlottak, *a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet fenntartotta kiemelt jelentőségű magyar programját*. Tette ezt annak ellenére, hogy igen sok, addig éveken, évtizedeken át rendszeresen befolyó adománytól esett el, mivel most ezek is a volt keletnémet területekre irányultak.

Ugyanakkor mintegy három éven át azt tapasztaltuk, hogy az első, alapozó évfolyamra Wittenbe érkező magyar hallgatók egy része igen jelentős nyelvi és pszichológiai adaptációs problémákkal küzd, illetve a Waldorf-pedagógiában itthoni előadások, látogatások és olvasmányok útján nyert ismeretei ellenére meglehetősen tájékozatlannak mutatkozik. Másokat az ismeretelméleti háttér feldolgozása állított súlyos problémák elé. Voltak olyanok is, akik ezen okokból megszakították tanulmányaikat, mondván, hogy kapcsolatban akarnak maradni a Waldorf-pedagógiával, de a kiképzést egy későbbi időpontban – és ha lehet: itthon! – szeretnék elnyerni.

Mások éppen ellenkezőleg: jól, sőt túl jól adaptálódtak a nyugati lehetőségekhez, és – legalábbis egyelőre – nem kívántak hazatérni, hanem új és új tanulmányi lehetőségeket kerestek, netán házasságot kötöttek, és nyugati munkahely után néztek. (Az is kiderült, hogy ezek a „szerencsés”, „jól beilleszkedő” fiatal emberek – legalábbis egy részük – nem várt nehézségekkel, testi és lelki bajokkal szembesültek a megtalált jó megoldások ellenére.) Elvileg ugyan a witteni intézet ösztöndíja csak kölcsön, melyet a kintmaradóknak teljes egészében vissza kell fizetniük, hogy újabb diákok támogatására használhassa fel az intézet *diákszövetsége* (mert ez az ő pénze), a hazatérőknek pedig lényegesen mérsékeltbb módon kell itthon, az itthoni tanárképzés javára visszatörleszteniök. Ezeknek az összegeknek a behajtása azonban egyelőre meglehetősen nehézkesnek bizonyult és vontatottan halad.

Mindezek a tények egyre erőteljesebben szorítottak mindnyájunkat arra, hogy a nappali Waldorf-tanárképzés régóta tervezett magyarországi telepítését, ha csak egy mód van rá, az 1991-es évtől megpróbáljuk úgy megvalósítani, hogy egyelőre első évet, úgynevezett *alapozó évfolyamot* indítunk itthon – egy-egy diák itthoni tanulmányának költségei, mégha a witteni docensek ideutazását és az itteni szállás- és ellátási költségeit is számoljuk, töredékét teszik csak ki a külföldi tanulás költségeinek –, s az alapozó évfolyam sikeres elvégzése után a továbbtanulás mellett döntő diákok Wittenben – vagy witteni segítséggel más külföldi szemináriumban – nyernek beiskolázást a *második és a harmadik évfolyamra*. (Mivelve: diplomások az alapozó évfolyam elvégzése után az úgynevezett *egyéves kurzuson* vehetnek részt, ugyancsak külföldi szemináriumokban.)

Úgy terveztük, hogy ezek az első elsősévesek kétéves külföldi tanulmányaik után a *negyedik évfolyamot* – 1994 őszétől – ismét itthon végzik majd el. E negyedik év legnagyobb része ugyanis nyomon követett hospitálás, amelyet a

magyar Waldorf-iskolákba kerülő hallgatóknak ezekben az iskolákban kell eltölteniük egyfajta adaptációs kurzusként.

Ez a konstrukció lehetővé tette azt, hogy *három éven át* mindig csak első, alapoó évfolyamot indítsunk – a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet kihelyezett tagozataként – a witteni kollégák intenzív közreműködésével. (Diákjaink az első tanulmányi év kezdetétől fogva a witteni intézet diákstátusába kerülnek.)

Ez a lehetőség módot adott arra, hogy az alapoó évfolyammal kapcsolatos tapasztalatainkat folyamatosan elemezve korrekciókat hajtsunk végre. Kezdetben úgy gondoltuk, hogy az első negyedik évfolyamot követően további két éven át e kihelyezett tagozat csak első és negyedik évfolyammal működne, s azt reméltük, hogy e kétszer hároméves periódus már elegendő alapot fog teremteni ezt követően a közbeeső második és harmadik évfolyam kiépítésére is. Időközben azonban Nyugat-Európa-szerte visszaesett a tanárképzésre jelentkezők száma s ezen belül a Waldorf-tanárképzésre jelentkezőké is. Márpedig a kelet-európai s ezen belül a magyar diákok a witteni intézetben a nyugat-európaiak által befizetett diákszövetségi tagdíjból voltak támogathatók. Így a nyugati diákok számának visszaesése drasztikusan csökkentette a magyar diákok támogatásának lehetőségeit is, különösen az elmúlt – 1993/94-es – tanévben. Ennek a tendenciának az első jelei már korábban megmutatkoztak, és ekkor merült fel az a gondolat, hogy már 1995 őszétől megpróbálkozunk az első és a negyedik mellett egy *második évfolyam*, majd 1996 őszétől egy *harmadik évfolyam* indításával is, s így ettől az évtől beszélhetnénk a teljes nappali Waldorf-tanárképzés kiépüléséről Magyarországon.

Míg azonban a külföldi tanárképzőket az érintett *iskolák tartják fenn*, teljes évi költségvetésük körülbelül 2-3 százalékának megfelelő összeg befizetésével, hiszen a tanárképzők nekik dolgoznak, addig ez itt Magyarországon egyelőre nehezen elképzelhető.

A felsőoktatási törvény elfogadása óta rendezetlen – rendezésre vár – e kihelyezett tagozat elismertsége és státusa is. Igen kedvező volna, ha e tanárképzési forma *valamelyik egyetem vagy főiskola tanárképzésének autonóm részévé* válhatna (meggyőződésem szerint azt is igen sok: a gyerekre, személyiségére, fejlődésének szakaszaira, a vele való adekvát kommunikáció módjaira, továbbá metodikai és didaktikai részproblémákra vonatkozó ismerettel gazdagíthatná).

Tulajdonképpen az előzményekhez tartozik még az is, hogy witteni barátainkkal és az Iskolázás Szabadsága Európai Fórumának illetékes szakembereivel együtt 1992 óta úgy tervezzük, hogy ez a nemzetközi együttműködésben megvalósuló Waldorf-tanárképzés kiindulópontja lehet *egy hazai és nemzetközi alternatív tanárképzési rendszer, intézmény kiépítésének*, amelyben valamilyen lehetséges, illetve igényelt pedagógiai alternatíva a maga képzési szisztémájával reprezentálva van. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy többen, többfelől jelentős erőfeszítéseket tesznek Magyarországon is ilyen nyitott, alternatív tanárképzők szervezésére, és úgy tűnik, hogy ezek az erőfeszítések összehangolhatók.) Egyelőre nemzetközi szinten a szentpétervári egyetem, a németországi witten-herdeckei szabadegyetem, az angliai Plymouth egyeteme, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézetének neveléstudományi tanszéke, a németországi Montessori Akadémia és Freinet Központ, valamint a szabad iskolák központja és a német, angol és magyar nappali Waldorf-tanárképzés néhány intézete is jelezte, hogy érdekelt volna egy efféle európai tanárképző intézet szervezésében, s provizórikusan csatlakozott ehhez a budapesti Corvin Egyetem Alapítvány is.

A Waldorf-pedagógia magyarországi adaptálásának alapmunkálatait és a solymári Waldorf-tanárképzés magyar tanári karának összeállítását illetően el kell mondanunk azt a talán kevésbé ismert tényt, hogy a Waldorf-pedagógiának Magyarországon olyan ismerői és szakemberei vannak – a pedagógusok, művészek és tudományos szakemberek körében –, akik iskolai, felsőoktatási, egyetemi, kutatóintézet munkájuk vagy művészeti tevékenységük mellett évtizedek óta (egyesekek több mint harminc éve) foglalkoznak intenzíven a pedagógiával, és nemcsak elméletben, hanem – amennyire ezt az elmúlt évtizedek leplezetten lehetővé tették – a gyakorlatban is.

Az 1991/92-es tanévre – witteni kollégáinkkal szoros együttműködésben – a következő elméleti és gyakorlati tárgyakat terveztük be részben epochális, tehát két-három hétre koncentrált, részben folyamatosan az egész tanéven, illetve egy vagy mindkét szemeszterben végighúzó formában (a felsorolt tantárgyak mellett az „E” epochális formát, az „F” folyamatos megvalósítást jelent):

I. Elméleti tárgyak:

Rudolf Steiner élete és működése – a Waldorf-pedagógia. Bevezető beszélgetések. – *Vekerdy Tamás (F)*

Tudat és tudatfejlődés – ismeretelmélet. – *Székely György (F)*

Érzékeléstan. – *Johannes Kiersch (E)*

Történelemszemlélet. – *Johannes Kiersch (E)*

A társadalom hármas tagozódása – a jogi, a gazdasági és a szellemi élet aspektusai. – *Eginhard Fuchs (E)*

Az emberi sors problémája Rudolf Steiner műveiben. – *Eginhard Fuchs (E)*

A tanár mint kortárs. – *Janos Darvas (E)*

Művészet szemlélet. – *Janos Darvas (E)*

Irodalom szemlélet. – *Fenyő Ervin (F)*

A természeti világok és az ember. – *Reinhard Wallmann (E)*

Az emberi személyiség felépítése. – *Erwin Roth (E)*

Az asztronómiai világképek története. – *Wolfgang Fackler (E)*

„A gyermek nevelése” – Rudolf Steiner művéről. – *Mesterházi Zsuzsa (E)*

Magyar hagyományok I.: *Karácsony Sándor* pedagógiája. – *Vekerdy Tamás (E)*

A tervezett tantárgyak közül nem került előadásra – és a másodévre tolódtott át – időegyeztetési problémák miatt A természeti világok és az ember epochája. Ugyancsak az előadók akadályoztatása miatt maradt el Az emberi személyiség felépítése című stúdium és A gyermek nevelése című Rudolf Steiner-könyv elemzése. Ez a kettő azonban beépült a bevezető beszélgetésekbe.

II. Gyakorlati tárgyak:

Német. – *Kóka Andrásné (F)*

Rudolf Steiner német nyelve. – *Marion Körner, Charlotte Frisch és Horváth Györgyi (E)*

Euritmia. – *Clemens Schleuning (F)*

Bothmer gimnasztika. – *Martin Baker (E)*

Beszédképzés. – *Bognár János (F)*

Zenedidaktika – furulya. – *Székely Anikó (F)*

Ének – hangképzés. – *Scheily Mária (F)*

Festés. – *Nelke van der Sloot (F)*

Plasztika. – *Winfried Stuhlmann (E)*

Metodika – didaktika; felkészítés a praktikumra. – *Georg Meier, Thomas Wildgruber (E)*

Praktikum. – Hospitálás németországi és angliai iskolákban (E)

A praktikum értékelése. – *Thomas Wildgruber (E)*

Fekete-fehér rajz – térbeliség – fény és árnyék. – *Thomas Wildgruber (E)*

Szabadtéri rajz. – *Thomas Wildgruber (E)*

Geometrikus rajz és csillagászati ábrázolások. – *Wolfgang Fackler (E)*

A formarajz elemei, geometrikus szabadkézi rajz. – *Winfried Stuhlmann (E)*

Mezőgazdasági – biodinamikus kertészeti – praktikum. – *Mezei Klára (E)*

A gyermek az év ritmusában – ünnepek. – *Annette Stroteich (F)*

A külföldi előadók közül *Nelke van der Sloot* és *Annette Stroteich*, valamint *Clemens Schleuning* a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány itt élő, magyarul is beszélő pedagógiai munkatársai voltak. A további felsoroltak közül *Martin Baker* Angliából, *Georg Meier* Ausztriából, *Thomas Wildgruber* Németországból, *Janos Darvas* Svájcól érkezett. (Az itt fel nem sorolt külföldi tanárok valamennyien a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet munkatársai.) A külföldi előadók németül tartották előadásukat, illetve a gyakorlati tárgyakban az oktatás németül folyt. Ugyancsak német, illetve angol nyelvtudás kellett a külföldi hospitáláshoz.

E program megvalósítása csak úgy volt lehetséges, hogy a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet magára vállalta, hogy:

1. Egy teljes állású intézeti munkatárs – docens – fizetésének költségén rendszeresen ideutaztatja a kiírt epochák előadóit, gyakorlatvezetőit (tehát erre az időre fizetésüket is a witteni intézet adja).

2. Fizeti az ideutaztatott docensek teljes útiköltségét.

3. Megszervezi a növendékek németországi és angliai hospitálását és gondoskodik ottani lakásukról és ellátásukról.

4. Fogadja azokat a növendékeket, akik az alapozó évfolyamot sikeresen végezték el, tovább akarnak tanulni és gyakorlati nyelvtudásuk megfelelő; e növendékeknek ösztöndíjat biztosít, melyből tandíjukat, szállásukat, étkezésüket, közlekedési és egyéb költségeiket fizetni tudják. (Illetve: más szemináriumoknál fogadásukról gondoskodik.)

E fenti megállapodás másik oldala az volt, hogy az OKI Iskolafejlesztési Központja és a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány magára vállalta, hogy együttes erőfeszítéssel gondoskodik a hazai feltételek megteremtéséről; az alapozó évfolyam megszervezéséről, tematikájának elméleti és gyakorlati kimunkálásáról, a vendédocensek elszállásolásáról és ellátásáról, az alapozó évfolyam helyszínének megtalálásáról, megszerzéséről és felszereléséről és a mindezekhez tartozó hazai költségek fedezetének előteremtéséről. (Költségvetésben kifejezve: a ráfordított munkán kívül a szervezőknek még mintegy 2 és fél millió forintot kellett előteremteniük.)

Az 1991. évben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium – akkor még személy szerint *Honti Mária*, helyettes államtitkár intézkedésére – 1 millió 500 ezer forintot támogatást nyújtott az első magyarországi, nappali, alternatív tanárképzés megindításához. Nem sokkal ezután *Honti Mária* távozott a minisztériumból, és ettől az időponttól kezdve a képzés a minisztérium részéről, többszöri kérésünk ellenére, *semmilyen támogatásban nem részesült*. Ezt követően a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt programirodája, majd a Főváros Főpolgármesteri Hivatalánál kezelt alakok s egy ízben a Szerencsejáték Alapítvány *támogatták* a tanárképzést. Végül az 1993/94-es tanévre, a főváros ismételt támogatásán kívül, a *Soros Alapítványtól* kaptunk jelentős – 1 millió forintos – támogatást.

Mindez – a hallgatók havi mintegy 3000-3300 forintos tandíjbefizetésével együtt – lehetővé tette, hogy eleget tegyünk vállalt kötelezettségünknek.

Az 1991-ben indult alapozó évfolyam 23 hallgatóját 46 jelentkezőből választottuk ki. Ez az arány a következő két tanévben is hasonló volt, enyhén növekvő tendenciával. Az 1993/94-es tanévre 56 jelentkezőből 30 hallgatót vettünk fel. A felvételi feltétele természetesen az érettségi vizsga és a németnyelv-tudás, valamint a Waldorf-pedagógia valamelyes ismerete. (A tanári diploma és tanári praxis jelentős előnyt biztosított a felvételeknél.)

Mindhárom eddig felvett évfolyamon voltak erdélyi, illetve felvidéki növendékeink négyen-öten-hatan. Az ő számukra *tandíjmentességet* tudtunk biztosítani, de megélhetésükről maguknak kellett gondoskodniuk. Megdöbentető volt, hogy milyen kis részük jutott ösztöndíj-támogatáshoz. (Közülük ötöt egy évben a József Attila Alapítvány, egyet fél évig a Kemény Zsigmond Alapítvány támogatott.)

Az alapozó évfolyam óraszáma mintegy 900 óra. (A tanítási idő mintegy 36-38 hét, egy héten átlagban 25-28 órában.)

A képzés elvégzése után a hallgatók számára a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet adja ki a *tanári diplomát* (melyet jelenleg a világ valamennyi Waldorf-iskolájában elismernek).

Miközben itthon új elismertetési és finanszírozási lehetőségeket keresünk és remélünk, Wittenben a fent jelzett gondok egyre nehezebbé teszik diákjaink fogadását. Lehetséges, hogy hamarabb kényszerülünk itthon megvalósítani a teljes képzést, mint ahogyan ez eredeti terveinkben szerepelt.

Bízunk benne, hogy erre módunk és lehetőségünk nyílik, s hogy hamarosan bekapcsolódhatunk a szabad tanárképzés kiépülő európai hálózatába.

Tanárképzés a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet keretében

A hazai tanárképzés tradicionálisan (bár léteznek ettől eltérő, de az elmúlt évtizedekben elorvasztott tradíciók is) valamely (döntően a bölcsész-, illetve természettudományi karokon megszerezhető) szakdiploma megszerzését szolgáló képzésbe integrálódott. E tradíció azonban az utolsó évtizedben jelentősen erodálódott a szakmai területekhez választhatóan kapcsolódó tanárképzési irányok esetében (agrár- és műszaki tanárképzés), és megindult a tanárképzés leválása a hagyományos tanári szakokról is. Ez a folyamat a természettudományi karokon indult (nem tanári és tanári szak elkülönülése) és teljessé vált ki először (a természettudományi szakmai képzés és a tanárképzés elvi és szervezeti szétválasztásával). A hazai tanárképzés reformját célzó – egyetemenként többé-kevésbé eltérő – törekvések egyik legerőteljesebb trendje ezt a megindult folyamatot kívánja kiteljesíteni azzal, hogy az úgynevezett bölcsész- (vagy társadalomtudományi és nyelv-tudományi) képzés területén is világosan elválasztja az adott szakterületre és a tanárrá való képzés rendszerét.

A magyar tanárképzés reformjában jelentkező fenti trend szinkronban van mind az amerikai típusú egyetemi szintű tanárképzés, mind az e vonatkozásban kétségtelenül „amerikanizálódó” európai egyetemi tanárképzés jellegzetességeivel. (Ezek az egyetemeken a képzést az önálló karként működő „School of Education” látja el.)

A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézete (ME BTI) keretében folyó tanárképzést e trend figyelembevételével mint önálló képzési ágat alakítottuk ki.

Az ott megvalósuló önálló (tehát más szakokhoz nem automatikusan kötődő) tanárképzés lényegében két szervezeti modellt követ:

a) a *párhuzamos-kooperatív modell* esetében a tanári szakmára való felkészítés a választott másik (vagy másik két) szakra való felkészítéssel időben és bizonyos képzési tartalmakat tekintve részlegesen egybeesik;

b) az „elszakított”, teljesen *független* képzési modell esetében a tanárképzés az ún. szakképzést (vagy közvetlenül, vagy bizonyos idő elteltével) követi.

A Miskolci Egyetemen – a kredit rendszerű képzés alkalmazásával – lehetővé vált mindkét modell kiépítése, sőt az „egyéni tanulási programok” bevezetésével ezek kombinációja is.

Az egyik vagy másik modell alkalmazása a választott másik (vagy másik két) szak képzését szervező intézettel (intézetekkel, tanszékkel) történő megegyezés függvényében történik.

A Miskolci Egyetemen szervezett tanárképzés keretében a tanári szakra történő *felvétel elválílik a választott szakterületre való bejutástól*. A felvételi vizsgával bekerült hallgatók tehát akár belépéskor, akár később – elvileg a képzés során bármikor – kérhetik a tanári szak felvételét.

A tanári szakot az egyetemen működő kar *bármely szakos hallgatója felveheti második vagy harmadik szakként*, amennyiben az egyik vagy másik szak tanári munkakörnek megfeleltethető. (A tanári szak kurzusai természetesen – a technikai feltételek korlátai között – mindenki számára nyitottak, és az elméleti képzés teljesítését azok számára is igazolni lehet, akik nem kaphatnak tanári munkakörnek megfeleltethető diplomát.)

A képzésben csak a diploma megszerzésének *feltételeit* írjuk elő, a nyugati egyetemeken szokásos *kreditrendszer* keretében. Ez azt jelenti, hogy

– a hallgatók – bizonyos keretek között – szabadon választják meg, mely kurzusokat vállalják, beleértve azt is, hogy képzési periódusok mely időpontjában (szemeszterében) hallgatnak egy-egy kurzust;

– meghatározott mennyiségű kurzust kell eredményesen elvégezniük ahhoz, hogy egyetemi tanulmányaikat (esetleg ezen belül egy évet vagy szemesztert) az egyetem teljesítettnek ismerje el;

– kivételes esetben (a képzés logikájából következően) az egyetem egyes kurzusok elvégzését előfeltételekhez kötheti.

A tanári szakmára felkészítő kurzusok a *képzési feladatokat* tekintve rendszerbe illeszkednek.

A *pedagógiai elméleti* kurzusok alapjául szolgáló *tudományos területek* a következők: nevelésfilozófia, pedagógiai antropológia; nevelés- és iskolaelmélet; tanítás-tanulás elmélete; neveléstörténet; oktatáspolitikológia; oktatásszociológia; oktatás-gazdaságtan; iskolai szerveztan; közoktatási, intézményi, valamint a személyi és gyermeki jogok.

A *pszichológiai elméleti* képzés területei az általános pszichológia körébe tartozó bevezetés, a nevelépszichológiai alapozás és a nevelépszichológia speciális tárgykörei.

A tanári *szakmára* (tehát nem az adott tantárgy tanítására!) felkészítő *gyakorlati jellegű* képzés keretében a következő képzési feladatokat szervezzük:

Személyiségfejlesztő gyakorlatok. Ezen belül: a hallgatók személyiségét fejlesztő pszichológiai gyakorlatok; az iskolában alkalmazható egyéni és csoportfejlesztő eljárások.

Tanári készségeket fejlesztő gyakorlatok. Ezen belül: pedagógiai eset- és helyzetelemzés; tanári kommunikációs képességeket fejlesztő gyakorlat.

Iskolai megfigyelések és nevelési gyakorlatok: pedagógiai és pszichológiai hospitálás és intézményi gyakorlatok.

Pedagógiai technológiai (oktatástechnológiai-technikai) gyakorlat.

A bemutatott képzés a következő *tantárgyi struktúrában* manifesztálódik.

Kötelező képzési területek: nevelésfilozófia/pedagógiai antropológia; nevelés-történet; nevelés- és iskolaelmélet; tanítás- és tanulásmélet; általános pszichológia; életkori pszichológia; tanítás-tanulás pszichológia; a pedagógusszemélyiség és fejlesztése (tréning); tantárgy-pedagógia és oktatási gyakorlat.

A *kötelező* képzési területeken a követelmények teljesítéséhez legalább két, eltérő megközelítésű, alternatívát jelentő kreditet ajánlunk a hallgatóknak.

A fentieket három nagy csoportba rendezett, gazdag kínálatot biztosító „kötelezően választható” tárgyak követik. Így:

– oktatásszociológia, oktatáspolitikológia, oktatás-gazdaságtan, közoktatási jog, összehasonlító pedagógia;

– iskolai menedzsment, kollégiumi pedagógia, kutatómódszertan, művészet és pedagógia, alternatív pedagógiák, kisebbségek pedagógiája;

– pedagógiai értékelés, oktatástechnológia, tanterv- és tananyagkészítés, tehetség és pedagógia, tanulási nehézségek és pedagógia.

A tanári szakmára felkészítő *gyakorlatokat* javarészt tömbösített formában szervezzük. A személyiségfejlesztő, a tanári készségeket fejlesztő, valamint iskolai megfigyelések és nevelési gyakorlatok területén kell a hallgatóknak kreditet szerezni. A *tantárgy-pedagógiai (szakmódszertani) képzésre* és az *iskolai tanítási gyakorlatra* együttesen összesen 8-10 kreditnyi idő áll rendelkezésre.



Fejéregyházi Virág, 11 éves, Barcsay Képzőművészeti Iskola, Bp.