

# A magyarországi pedagógusképzés története a repció s hatások tükrében

**SZERZŐK:**

BASKA GABRIELLA

HEGEDŰS JUDIT

**SZÉCHENYI** 2020

A hazai pedagógusképzés – éppúgy, mint a kultúra általában – sohasem volt független a kívülről jövő hatásoktól. Az oktatáspolitikai-történet sok pontján ragadható meg valamilyen külső forrás, amely megtermékenyítette a hazai gondolkodást. Áttekintő tanulmányunkban ennek összefoglalására vállalkozunk.

### **A pedagógusképzés történetének hazai forrásai**

A hazai pedagógusképzés történet kutatása viszonylag közkedvelt a hazai neveléstörténészek körében. A teljesség igénye nélkül az alábbiakban áttekintjük azokat a szerzőket, akik munkásságukkal alapvetően hozzájárultak ahhoz, hogy a pedagógusképzés teljes vertikuma ismert legyen hazánkban. Az óvóképzés története viszonylag kevésbé kidolgozott a többi képzési ághoz képest. Ezen a területen Kelemen Elemér munkásságát érdemes kiemelni, aki az óvodák társadalmi funkcióinak áttekintése során kitért az óvóképzés alakulására (Kelemen, 2000), illetve történeti szempontból Kurucz Rózsa tolnai óvóképző intézetről írt monográfiáját érdemes megemlíteni (Kurucz, 2002). Podráczky Judit a 19. századi óvodák elemzése mellett az óvóképzés törvényi háttérével is foglalkozott, kiemelve az 1891-es kisdedovási törvény óvóképzést érintő részeit (Podráczky, 2013). Az óvóképzés jelenlegi helyzetét igen árnyaltan elemezte Hunyady Györgyné párhuzamot vonva a tanítóképzéssel (Hunyady, 2004).

A tanítóképzés történeti háttérével foglalkozó munkákat két nagy csoportba sorolhatjuk: Kelemen Elemér alapvetően kronológiai szempontú elemzést készített, míg például Németh András, Baska Gabriella, Donáth Péter problémátörténeti szempontot tartották szem előtt. A tanítóképzés történeti háttérének áttekintése során kiemelt szerepet kaptak a nemzetközi modellekre való utalás. A tanárképzéssel foglalkozó írások közül érdemes Németh András és Pukánszky Béla kutatótevékenységét hangsúlyozni: a polgári tanárképzés átalakulásának folyamatát, a középiskolai tanárképzés fejlődéstörténetét elemző írások sokasága jelent meg a két szerző tollából. A jelenkorra vonatkozóan igen fontos kiemelni Falus Iván, Hunyady György, Rapos Nóra, Szivák Judit nevét, akik – főleg az ELTE PPK – tanárképzési modell kialakításában hathatós szerepet töltek be.

### **Óvóképzés**

Az első kisdedovót 1828-ban egy hölgy, Brunszvik Teréz grófnő alapította, s bár ő maga alkalmasnak tartotta a nőket a hivatás betöltésére, az első óvók férfiak voltak és az óvóképzés is férfiak számára indult meg. A létrehozott kisdedovók valójában olyan kisgyermekiskolák voltak, amelyeket elemi ismeretek közvetítésére hoztak létre. Kézenfekvőnek tűnt ezért, hogy a tanítást – az iskolához hasonlóan – ebben az intézménytípusban is férfiak végezzék, akiket kezdetben tanítónak is neveztek – a korabeli kutatások szerint mindez az angolszász hatást mutatja. Ez minden bizonnyal így is lehet, hiszen Brunszvik Teréz olvasmányai közé tartozott a híres angol pedagógus, Wilderspin művei.

A reformkor küszöbén, 1837-ben Tolnán kapuit megnyitó első magyarországi óvóképezde és példányóvoda alapítója a Kisdedovó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület volt. A „példány”, majd minta- és gyakorló kisdedovók szerves egységben működtek a képző intézményekkel. Az első óvóképzők felállításától nyomon követhető a ma is érvényesülő pályakialakítási vizsgálat, melynek követelménye az alkalmasság, a megfelelés (egészséges testalkat, jó zenei hallás, látó- és beszélszervek hibátlansága). A tolnai képzőintézet létrehozását követően, újabb

képzők felállítását szorgalmazva Wargha István kisdedóvó-oktatók képzéséről írt tervében.

A kezdetben egyéves időtartamú képzés először 1848-ban válik 2 évvé, majd Eötvös József 1870-es törvényjavaslata is kétéves időtartamúra emeli. Kisdedóvónők rendszeres képzésére tudomásunk szerint az 1850-es évek végétől került sor, bár ezt megelőzően is találunk utalást tanítónőkre, akik tanító férjük mellett segédkezve láttak el feladatokat a kisdedóvodákban. Néhány év múltával jelentős fordulat regisztrálható a nemek arányát tekintve. A pesti képzőből származó adatok szerint:

- 1862-64-ben 30% volt a női növendékek aránya,
- 1871/72ben összesen 24 hallgató, ebből 8 férfi;
- 1872/73-ban összesen 15 hallgató ebből 3 férfi;
- 1873/74-ben összesen 27 női hallgató látogatta a képzőt.

Az 1870-es és 80-as években is megjelent a két nem alkalmasságának kérdése, egyre inkább megfogalmazódik az az álláspont, hogy 7 éves korig inkább a nők foglalkozzanak a gyermekekkel, mert ehhez a pályához kedvezőbb tulajdonságaik vannak, mint a férfiaknak: „Mert az alapvető nevelés és oktatás természete hozza magával, hogy e téren a nők domináljanak. ... paedagogiai szempontból valóban kívánatos, hogy az óvás ügye nőkre bízassék, mert az anyák helyét ők pótolhatják legkönnyebben és legjobban, mert eddigelé az óvónők a fenntartók legnagyobb meglegedésére működtek e téren.”<sup>1</sup>

2

A férfi vagy nő legyen a kisdedóvó kérdés már - néhány évvel a nők óvóképzésének megkezdését követően érdekelte mind a hazai, mind pedig a nemzetközi szakmai közösséget. 1871-ben például Kobány Mihály mintaóvó vetette fel a kérdést írásában: Férfi, avagy nő kezekre bízuk- e a gyermekkeretek vezetését? Míg 1884-ben megjelent cikkében P. Szathmáry Károly, a korabeli kisdedóvás ügyének jelentős képviselője adott hangot aggodalmának: „... én épen a fölött aggódom, hogy erre a pályára férfiak épen nem fognak vállalkozni. ... Az „orsz. kisdedóvó egyesület” sohasem zárta el képezdését a férfinövendékek előtt; rendszeresen minden évben akad is egy-kettő; azonban fájdalom, ritkán nyerhetünk olyanokat, a kik a kisdedóvás pedagogiai színvonalát nagyon emelnék. És ezt még rossz néven sem lehet venni, mert ha csak valami szent hevület nem vezet valakit erre a pályára: igen természetesnek tartjuk, hogy mívelt és értelmes fiatal ember elmegy oda, a hol kevesebb fáradsággal többet szerezhethet.”<sup>2</sup> Valóban, ha megnézzük a következő táblázatot, akkor látható, miként alakult a kisdedóvási pályán lévők nemi megoszlása.

1. táblázat: A kisdedóvási pályán lévők nemi megoszlása

1876		1887		1888		1890	
Férfi	315	Férfi	61=9,42%	Férfi	49=6,63%	Férfi	51=6,1%
Nő		Nő	586=90,58%	Nő	690=93,37%	Nő	778=93,9%

<sup>1</sup> Törvényjavaslat a kisdedóvásról, Nemzeti Nőnevelés, 1890. 4. Füzet 167. p.

<sup>2</sup> P. Szathmáry Károly: Felelet a kisdednevelés terén fölmerült aggodalmakra. Kisdednevelés, 1884. 8. szám 143. p.

Érdekes, hogy a nemek szerinti megoszlás feltüntetése 1876-ban nem volt jellemző, erre csak az 1880-as évek közepétől került sor a jelentésekben. Látható, hogy az 1890-es évek elejére a kisdedovók között minimális a férfiak száma, „a női nem már majdnem teljesen elfoglalta az őt megillető helyet, ami természetes következménye azon foglalkozásnak, mely nem annyira az oktatás, mint inkább a megóvás, a gondozás céljára van irányítva.”<sup>3</sup> – ez a szemléletmód egyértelműen tetten érhető az 1891-ben megjelent kisdedovási törvényben.

A kisdedovási törvény parlamenti vitájában szintén szóba került a nők és férfiak pályaalkalmasságának kérdése. A vita már a férfiak alkalmazásának kizárását is felvetette francia mintára hivatkozva. Nem kis jelentőségű momentumnak nevezte a miniszter azt a tényt, ami a javaslatban úgy fogalmazódik meg, hogy az óvóállomásokra elsősorban mindig nők alkalmazandók. Nagy fontosságúnak tekintette egyrészt azért, mert a nők értenek leginkább a gyermekek gondozásához, ők pótolhatják legkönnyebben az anyai felügyeletet. Másrészt azért, mert ezen az úton a szociális problémák egyikének megoldását is elősegíthetőnek vélte azzal, hogy lehetővé teszi: a nők hivatásukhoz és természetükhöz mért munkakörben kellő állást nyerhessenek és így biztosíthassák a maguk fenntartását.

Az a miniszteri exposéból származó gondolat, hogy a nők alkalmazása révén a szociális problémák egyikének megoldása is elősegíthető, látens módon hordozza azt a tartalmat, hogy a nők munkavállalásának, eltartásának problémája szociális kérdésként van jelen a 19. század végi magyar társadalomban. Az egyik okra Roszival István világított rá, amikor friss népszámlálási adatokra hivatkozva arról beszélt, hogy a nők csekély kivétellel mindenütt nagyobb számát képezik a népességnek: „*Ha ehhez hozzávesszük, hogy a férfi lakosság egy jelentős része a nősüléstől el van vonva, ha meggondoljuk, hogy ez az arány a nősülhető férfiak és a férjhez mehető nők között roppant nagy az utóbbiak hátrányára, méltányos és igazságos, hogy a nőknek alkalom adassék, hogy tisztességes életmódot teremthessenek maguknak.*”

Kovács Albert részben azért javasolta a munkakört nőknek fenntartani, hogy „*vagyontalan, művelt családok tisztas asszonyai tisztességes kenyérkeresethez jussanak, melyet a magyar társadalom nekik most még oly kis mértékben tud nyújtani*”. Spóner Andor annak érdekében, hogy a pályát kizárólag nők számára tartsák fenn, azzal érvelt, hogy a nők versenye a számukra hozzáférhető közpályákon (pl. a tanító szakmában, a posta és távírdai szolgálatnál) már most is nagy, és ez a jövőben fokozódni fog. Kívánatosnak tartaná, ha a nők legalább ezen az egy, őket annyira megillető közpályán mentesülnének a férfiak konkurenciájától.

A témában megszólaló négy képviselő mindegyike azt hangsúlyozta, hogy az óvónői munkakör a női természetnek való, gyengédségük révén ők az alkalmasabbak az anyai felügyelet

<sup>3</sup> A Vallás- és Közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszadik jelentése. I. kötet. Budapest, 1891. 149. p.

pótlására, ők értenek jobban az ápoláshoz. A „becsesebb férfimunkát” Kovács Albert szerint amúgy is „kímélni kell súlyosabb feladatok teljesítésére”.

A forrás alapján ebben az időszakban kissé nevetségessé is kezd válni a férfi óvó képe, akit ketten is megidéztek. Kovács Albert így figurázta ki a férfi óvó elképzelt alakját: „*Márpedig én nem képzelek nevetségesebb látványt, mintha egy három mázsás toronyember elkezd ugrálni és szaladgálni a kisbabák között, vagy orrocskáikat igyekszik rendbe hozni.*”

Spóner Andorra a férfi kisdédóvó olyan benyomást tesz, mint „a női amazon megfordított ideálja”, például a „női csendőré”. Az idézett részletek – melyek nem mentesek a gúnytól – valamelyest láttatják a megváltozott gondolkodást mind az óvodák feladata, mind a női munka tekintetében, hiszen az első óvók még férfiak voltak.

Érdekes, hogy a szakmai sajtóban ezidőtájt ellenvélemények is megjelentek a nők alkalmasságának kizárólagossága ellen: „A javaslat e pályán föltétlen előnyt biztosít a nőknek s csak kivételesen helyezi kilátásba a férfiak alkalmazását. Ez az intézkedés azt bizonyítja, hogy a javaslat készítői kevés óvodát láttak – ha sokat is néztek – életükben; kellő összehasonlításokat a férfi és nő által vezetett óvodák között nem tettek s ama különben jól hangzó elmélet által engedték megvesztegetni ítéletüket, hogy az apró gyermekekkel való okszerű, szeretetteljes bánásmódra legalkalmasabb a gyöngéd nő keze. ... Tévedés azt hinni, hogy a leánygyermek természettől örökli a kisdedekkel való okszerű bánásmód feltételét: a gyöngéd kedélyt. ... is állítjuk, hogy a legjobb kisdédóvó a nő, de nem minden nő, hanem csak az anya. Ha már most a fiatal nő az óvói pályára lép, korántsem azon töri a fejét, hogy mások gyermekei mellett 8-10 órát töltsön naponkint, azokat anyai szeretetébe fogadja (mikor még csak sejti ez érzelmet), hanem hogy a természet parancsszavát kövesse, mielőbb férjhez menjen. Tessék csak megfigyelni fiatal óvónőink és tanítónőink életét, nem lesz gondolkodó ember, ki igazat ne adna nekünk ebben.

Ha az óvónő férjhez megy, anyává lesz, csak a legritkább esetben tud és akar óvónői kötelességének megfelelni. A legtöbb esetben ... családja és óvodája között osztva meg idejét és erejét, mindkét kötelességet csak gyengén teljesítheti. A képzett óvónők többsége elvész a pályára nézve, melyet csak azért választ, hogy jobban férjhez mehessen, vagy ha ez nem sikerül, kenyere legyen.... Igaz, hogy a férfiak keményebbek, szegletesebbek, mint a nők; de van egy olyan előnyük, melyet a nőnél az óvói pályán ritka esetben találhatunk: életcéljává válik a választott pálya, melyre saját maga és családja boldogságát és boldogulását alapítja. Ez az egyetlen körülmény világosan rámutat a tényre, hogy habár a legjobb óvókat a nők szolgáltatják: de jók (tehát a hasznavehető tömeg) többségét a férfiak között kellene keresnünk, ha óvóképzésünk egyoldalúlag nem fejlődött volna. ... a nőnemet, a férfiak felett csak ez úgy rovására lehet előnyben részesíteni.”<sup>4</sup>

A kisdédóvást elrendelő 1891. XV. tc. teremti meg Magyarországon a korszerű óvóképzést, és fogalmazza meg az óvodának a képzést is meghatározó alapfunkcióját. A törvény következtében az

<sup>4</sup> A kisdédnevelésügyi törvényjavaslat. Kisdédnevelés, 1890. 7. sz. 118. p.

óvónőképző intézet ekkor kapta meg helyét a magyar közoktatás középszintű iskolái között, illetve elrendelték, hogy óvónőképzőket állíthat fel az állam, felekezetek, testületek. A kétéves képzés tantárgyait is meghatározta a jogszabály,

A századforduló utáni időszakban két jelenségre érdemes figyelni, amely kihatással volt az óvónőképzésre:

1. A képzés tartalmáról szóló vita. A század elején egyre többen teszik szóvá, hogy a kétéves képzés nem elégíti ki a követelményeket. A Kisdednevelők Országos Egyesülete akciót indított a képzési idő 3 vagy 4 évre történő felemeléséért. A vita 1911-ben vált igen erőteljessé, de a kormányzat a javaslatot elutasította

2. Az Országos Kisdedóvó Egyesület elerőtlenedése, az 1910-es évekre az egyesület egyre nehezebb helyzetbe került anyagilag is, a budapesti képző fenntartása rendkívüli nehézségeket okozott, ezért szorgalmazták a képző államosítását, amelyre 1918 januárjában került sor.

1920 után a trianoni béke következtében az óvónőképzők száma felére csökkent, összesen 5 óvónőképző maradt fenn. Az óvónőképzésben változásokat hozott az 1926-os rendelet, amely felemelte a tanulmányi időt négy évre, ezen belül is 3 év elméleti és 1 év gyakorlati képzést (külső óvodákban) határozott meg. Külön tantárgyként ekkor került az óvónőképzők tanrendjébe a lélektan. Emellett továbbra is fontos volt a hospitálás és a gyakorlati foglalkozás. A felvétel körülményei változatlanok maradtak. A III. évfolyam végén kellett letenniük az első képesítő vizsgát az elméleti tárgyakból, majd a negyedik év végén a gyakorlati képesítő vizsgára került sor (ének, hegedülés, óvodai gyakorlat).

A főiskolai szintű képzés igénye 1936-ban, majd 1948-ban fogalmazódott meg. 1945 után a nők tömeges munkába állása az óvodáztatással szembeni igény növekedését eredményezte, mely az óvóképzés gyorsütemű fejlesztését is meghatározta. 1949-ben a hároméves, képesítő vizsgával záró képzés mellett a líceumi és gimnáziumi érettségire épülő egyéves képzés is megindul. Ekkor kezdik meg viszonylag nagy számban a képesítés nélküli óvónők levelező úton történő képzését. A 70-es években a hazai óvodáztatás általánossá válása óvónőhiányt eredményezett; a nagyszámú levelező képzés mellett a szakközépiskolai képzés beindítása vált szükségessé. Az 1958. évi 26. sz. tvr., valamint a 187/1958. sz. miniszteri utasítás értelmében és irányelvei alapján 1959. nyarán megszűntek a középfokú óvónőképzők, és szeptembertől létrejöttek az érettségire épülő, kétéves képzési idejű felsőfokú óvónőképző intézetek. Az 1985. évi I. tv. az oktatásról az óvodapedagógus-képzést 3 éves időtartammal főiskolai szintre emelte. A képzési kísérletek és az átállás 1986/87-től fokozatosan elvezet az óvóképző főiskolák kihirdetéséig, mely az 1048/1990. (III. 21.) MT határozatban történt meg. Tartalmi tevékenységüket az óvodapedagógus szak képesítési követelményei című 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet határozta meg. Az alapképzéssel párhuzamosan több intézményben önálló szakként működik a nemzetiségi óvodapedagógusok képzése.

Az óvodapedagógus-képzés neveléstörténeti értékeire épülő, 2002-ben kreditalapúvá átdolgozott képesítési követelmények és annak HEFOP pályázati szempontú kidolgozása az Európai Unióhoz való csatlakozással, a bolognai folyamattal, a lineáris képzési struktúrával, a Bachelor és Master képzési rendszer kialakításával függ össze.

## Tanítóképzés

A *tanítóképzést* az oktatás tömegesség válása hívta életre, az iskolarendszerek kialakításának egyik alapkövetelménye volt egy olyan szakmai réteg megformálódása, amelynek képviselői szakértőként képesek működtetni azt. A tanító az intézményesülő tömegkultúra közvetítőjeként sajátos pedagógusmodellt valósított meg, amely lényegileg különbözött a hagyományos elitoktatás *tanármodelljétől*. A felvilágosult és demokratikus társadalom- és nevelésmodell J. A. Comenius, H. Pestalozzi és A. Diesterweg (cseh és német pedagógusok) nevéhez köthető, amelynek egyik lényegi eleme, hogy mindenkinek minden megtanítható. A tőlük származó eszme a 19. század folyamán felnőtt szabadelvű kultúrpolitikus és neveléstudós generáción keresztül, Eötvös Józsefen, Gönczy Pálon, Kiss Áronon keresztül tudott Magyarországon érvényre jutni és az általános tankötelezettség bevezetésével nyert értelmet (Kelemen, 2007).



De ne szaladjunk ennyire előre. A közép-európai régió hagyományos iskolamodelljének megváltoztatására, az állam beavatkozására elsőként a protestáns német államokban történt kísérlet. A 18. század végére minden német államban megjelent rendeleti úton az iskolakötelezettség. Az állami beavatkozás következő szintje az állami/uralkodói felügyeleti jog deklarálása, amelynek nyomán kialakulnak a közép-európai államok nemzeti tanfelügyeleti és tanügy-igazgatási rendszerei. A porosz államminiszter 1787-ben létrehoz egy központi intézményt a királyság összes iskolájának ellenőrzésére, amit azután Mária Terézia és Karl Theodor bajor uralkodó is követ. Ez a folyamat majd a 19. század második felében zárul le az oktatás egészét szabályozó oktatási törvények kiadásával (Németh, 2012).

Mint ahogy a német neohumanista ihletésű művelődési reform a 18. század második felében legteljesebben Poroszországban bontakozik ki, ott jelenik meg a világi pedagógusképzés két sajátos formája is: a népiskolai *tanítók* és a felsőbb iskolák *tanárainak* képzése. A praktikus ok, amely ennek háttérében meghúzódott, az az igény, mely szerint a jól szervezett és hatékony iskolai munka feltétele, hogy aki ezzel a feladattal foglalkozik, az a tanítói-tanári munkát élethivatásaként művelő világi szakember legyen. Atanítóképzés intézményes kereteinek kialakulása szempontjából fontos, hogy a legelső tanítóképző intézményt A. H. Francke hozta létre Halléban a pietizmus jegyében, majd tanítványa J. J. Hecker 1748-ban Berlinben megalapította a tanítóképző szemináriumot. Ugyanez Sziléziában Ignaz Felbiger kezdeményezésére jön létre (Németh, 2012).

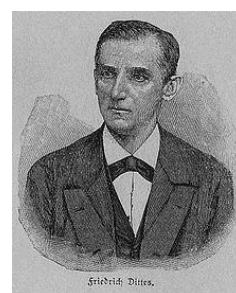
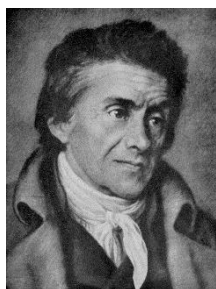
A tanítók képzésének időbeli terjedelme a magyar oktatástörténet folyamán lassú, de állandó növekedést mutatott. Az 1777-es Ratio Educationisban foglaltak szerint létrejövő normaiskolák tanfolyamai félévesek voltak, a reformkor időszakában megvalósuló úgynevezett „preparandiák” kétévesek, az Eötvös törvényében, 1868-ban létrejött tanítóképezdek hároméves tanulmányokat írtak elő, majd 1881-től négyévesre, 1923-tól öt évesre növelték e középfokú tanulmányok hosszát. A felsőfokúvá válást követően kezdetben (1958/59) hároméves, majd négyéves (1975) főiskolai tanítóképzésben valósult meg (Kelemen, 2007).

Kelemen Elemér kiemeli, hogy a mindenkor magyar oktatásirányítást jelentős hazai történeti tájékozottsága mellett mindenkor jellemezte a nemzetközi tapasztalatok széleskörű ismerete és az európai fejlődés tendenciái iránti érdeklődés.

A magyar tanítóképzés első évtizedeiben a *német filantropizmus* hatása mutatható ki, amely részben a Mária Terézia által alkalmazott *Ignaz Felbiger* közvetítő hatásának is köszönhető, akit az uralkodó 1774-ben Bécsbe hívott, hogy a monarchia iskolareformjában segítse. A népiskolák főigazgatója lett, pozsonyi prépost és főesperes. Mária Terézia maga is a porosz modellt igyekszik követni és felhasználni birodalma új oktatáspolitikájának kialakítása során, melyben célja, hogy alattvalói engedelmes, erényes, tevékeny, a szülőföldhöz és az uralkodóhoz szeretettel kötődő állampolgárok legyenek. A tanítók képzését szolgáló normaiskolák alsó tagozata egy háromosztályos népiskola, felső tagozata pedig a tanítóképző volt, amelyben a leendő tanítók számára olyan tartalmak is megjelentek, mint a metodika, az iskolai fegyelemtan vagy a vizsgáztatás (Németh, 2012).



A későbbiekben, a reformkori népoktatás-fejlesztési törekvések tájékozási pontjai még mindig a német ajkú területek, Svájc, Ausztria és a német tartományok, a bevezető sorokban említett Pestalozzi, Diesterweg és Friedrich Dittes munkássága okán. (Kelemen, 2007) Az 1820-as évek végén dolgozzák ki, és 1831-ben jelenik meg nyomtatásban az ún. *Opinio*, amely a reformkori iparosodás és polgárosodás szellemiségében próbálta megújítani a magyar népoktatás rendszerét. Az új tanítóképzős modellben, amely a katolikus tanítóképzőkben valósult meg, a tantárgyak között olyanokat találunk, mint lélektan, neveléstan, általános és részletes oktatástan, valamint mindez egy heti egynapos mintaiskolában végzett hospitálással és tanítással is kiegészült (Németh, 2012).



Ugyanezek a területek – Svájc, Ausztria, a német tartományok – lesznek a 19. század második felének célállomásai is azok számára a fiatalok számára, akik a kiegyezést követően a tanítóképzés fejlesztésén munkálkodtak és Eötvös József buzdítására tanulmányutakat tettek. A dualizmuskori szakmai vitákban mindenkor megjelentek a nemzetközi tapasztalatokra történő hivatkozások, akár a középfokú tanítóképzés kiterjesztéséről, akár az érettségire épülő akadémiák, netán egyetemi tanítóképzésről szóltak (Kelemen, 2007).

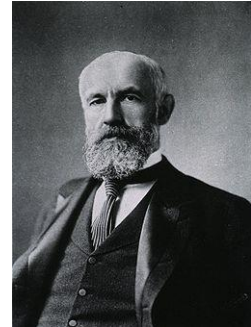
Az 1868. évi 38. törvénycikk egységként kezelte a népiskolai oktatás és a tanítóképzés ügyét. Állami tanító- és tanítónőképző intézetek felállítását rendelte el. Az 1870-es évek végére a hazai tanítóképzők (állami és egyházi) száma már 23, 1918-ban pedig 91, melyből 51 férfiakat, 40 pedig nőket képzett. A 91 közül ekkor összesen 30 volt állami fenntartású (Németh, 2012).

A modern magyar néptanítói tudást *nemzetközi pedagógiai irányzatok* alapozták meg. Németh András három olyan diskurzust értelmek, amelyek a 19. század második felének és a 20. század első felének népiskolai világát meghatározták, de legalábbis megalapozni próbálták a tanítók ismereteinek bővítésével. Az egyik az Európában és az USA-ban kibontakozó higiéniai diskurzus, amely az iskolai higiénén keresztül a korszerű, tudományos néptanítói tudás konstruálódását is elősegítette. A higiénia a darwini ember- és világképre alapozódott, de gyökerei a felvilágosodásban keresendők. Az iskolai higiénia a normalitás, abnormalitás ellentétpárban összegezhető és érinti a testtartástól kezdve a gyerekek ruházatán át az iskolaépületek normáit is. Az iskolai higiéniai



diskurzus érinti továbbá a gyógypedagógia, továbbá a gyermekvédelem elméleti kereteit is.

A másik diskurzus a gyermektanulmányi mozgalom, amely szintén a tanítói szaktudás bővülésével, kiterjesztésével hozható összefüggésbe. 1879-ben Wilhelm Wundt Lipcsében hozott létre kísérleti pszichológiai laboratóriumot, majd ezt követően 1881-ben Stanley Hall Baltimore-ban a Hopkins Egyetemen. Stanley Hall elméleti munkái már empirikus kísérleten alapultak. A gyermektanulmány korai szakaszában Európa-szerte népszerűek voltak a gyermekmegfigyelések, amelyeket legtöbbször tudományos végzettséggel rendelkező szülők végeztek saját gyermekeiken. 1880 és 1914 között nemzetközi szinten 21 szakfolyóirat és 29 gyermektanulmányi társaság jött létre, köztük Magyarországon is Nagy László munkájának köszönhetően a Gyermekek című folyóirat és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Nagy László, aki tanítóképző intézeti tanár volt, az új pedagógiai-pszichológiai áramlatok nyomvonalán haladva első sorban a gyermeki érdeklődést vizsgálta gyermeklélektani alapon és alkotott új tantervet. A Magyar Gyermektanulmányi Társaságban indítványozta az egységes nyolcosztályos népiskola létrehozását (Pukányszky és Németh, 1996).



A harmadik nemzetközi (európai és amerikai) diskurzus, melynek keretében a reformpedagógiai mozgalmak is létrejönnek, az életreform mozgalom, amelynek hívei a modernizáció során fellépő, az urbanizáció és az iparosodás következtében létrejövő jelenségek visszaszorításában látják a reményt arra, hogy az ember ismét magára találjon az új világ okozta magány szorításában. A reformpedagógiák, bár marginális jelenségek maradtak osztársadalmi szinten vizsgálva történetüket, hatásuk a gyermekszeméltre és a tanítás mindennapi gyakorlatára kétségtelen. A magyar pedagógiai reformtörekvések egyik fontos intézménye a fővárosi tanítók továbbképzésére 1912-ben, Weszely Ödön irányításával létrehozott Pedagógiai Szeminárium lett (Németh, 2012).



A középfokú tanítóképzés 1923 szeptemberében vált ötévéssé, amelyhez 1925-ben új tanterv is kapcsolódott. Eszerint a növendékek az ötödik év végén képesítővizsgát tettek, amely írásbeliből, szóbeliből és vizsgatanításból állt. A szakma azonban a 20. század elejétől kezdve a tanítóképzés érettségire építését és felsőfokúvá válását sürgette, hiszen így lehetett volna presztízsét a többi tanítói tevékenységhez mérten növelni. A terv maga többféle változatban bukkant fel:

(1) A négyéves tanítóképző után a tanítójelöltek speciális érettségit tesznek, amire ráépülhetne egy független pedagógiai akadémia. Ennek az elképzelésnek a részletei, amely Köveskúti Jenő lévai állami tanítóképző-intézeti igazgató nevéhez köthetők meg is jelentek 1909-ben önálló füzetként „A tanítók akadémiai kiképzése címmel”.

(2) A második variáció a katolikus tanítók koncepciója volt, amelyet 1911-ben fogadtak el, és amely szerint a hároméves tanítóképző a polgári vagy a gimnázium hatodik osztályára épülne, ezután következne az érettségi, majd egy kétéves tanítóképző tanfolyam az egyetemen.

(3) A harmadik változatot a VII. egyetemes tanítógyűlés fogadta el 1912-ben, eszerint a középiskolai érettségit követően a tanítóknak készülők kétéves főiskolai képzésben kellett volna részt venniük (Nagy P.T. 2004).

Amint azt láthatjuk, ezek az elképzelések tehát már a század legelején megfogalmazódtak és vita tárgyát is képezték a korabeli lapokban (Néptanítók Lapja, Népnevelők Lapja, Magyar Tanítóképző). Ahogy azonban Nagy Péter Tibor elemzéséből kiderül, strukturális változtatásra több okból sem lehetett számítani ekkoriban, részben maguk az érintettek sem képviseltek egységes álláspontot, részben – és nyilván ez a döntő – a kultuszárca ebben az évtizedben hol az egyházi, hol a gazdasági érdekkörök kezén volt. 1918-19 viharai után a tanítóképzés megerősítése vált szükségessé a tárca szerint, hogy ideológiailag felkészültebb és megbízhatóbb tanítói gárda kerülhessen ki belőle, így 1920-ban hatévesre növelték a képzés időtartamát, ami azonban hosszútávon nem volt tartható, hiszen nem volt rá anyagi keret. Végül 1923-tól ötévesként stabilizálódott. A struktúra furcsaságai közé tartozott, hogy a tanítóképzős diákok tovább jártak iskolába, mint a gimnazisták, ugyanakkor nem érettségizhettek, ennek folytán nem mehettek egyetemre és nem lehettek önkéntesek a katonaságnál (Nagy P.T. 2004).

A vita a tanítóképzésről az elkövetkező évtizedekben is folytatódott. Jelentős pillanatok tekinthető ebben a folyamatban az 1938-as reformtörvény parlamenti vitája, amelyről részletesen Nagy Péter Tibor írásából tájékozódhatunk (2004). Az itt megvitatott tanítóképző akadémia a világháború eseményei miatt nem valósulhatott meg.

Változás csak a II. világháborút követő évtizedekben következett be, 1945 után azonnal terítékre került a nevelőképző akadémiák kérdése, míg végül hosszas vitafázisokat követően egy rövid visszalépés után, amikor 1951-től négyévesre csökkent a képzés ideje, 1958-ban, a korszak politikai mechanizmusának megfelelően először az MSZMP KB ülésén, a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsában megszületett az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelet, amely megszüntette a középfokú képzést és elrendelte a következő tanévtől az érettségire épülő hároméves szakiskolai tanítóképzés elindítását (Bollókné és Hunyadyné, 2003; Kelemen, 2007).

A tanítóképzés fejlesztése régóta sürgetett kérdés volt, hiszen nem igazodott a *nemzetközi gyakorlathoz* annak középfokú változata. Kelemen Elemér szerint azonban az 1958-as megoldás sok tekintetben megalapozatlan volt, ráadásul egyértelmű háttértényezőként értelmezhető a tanítók ideológiai-politikai képzésének erősítése ezáltal. Egy olyan történelmi pillanatban következett be a fejlesztés, amikor külföldi ugyan a példa, de nem elsősorban szakmai megfontolás vezérelte az alkotókat, hogy nemzetközi példát kövessenek, hanem *politikai*, hiszen a magyar oktatásügy változásai háttérben, mint annyi más változás háttérben ebben az évtizedben a *szovjet* minta állt. Ennek az 1958-as döntésnek a legkomolyabb következménye a súlyos tanítóhiány lett, mert részben nem számoltak az 1960-as évtizedben várható demográfiai hullámmal, részben azzal, hogy a képzett tanítók egy része továbbtanul majd és a tanári pályán találja meg a helyét. Az 1960-as évek nehézségeit követően végül az 1974. évi 13. törvényerejű rendelet alapján vezették be a főiskolai jellegű képzést, így hét további intézménnyel együtt 1975 szeptemberétől kezdhette meg a működését a Budapesti Tanítóképző Főiskola.

## Tanárképzés

A hazai tanárképzés előzményeként a jezsuita szerzetesrend Nagyszombatba érkezését és iskolaalapítását tekinthetjük. 1561-ben Oláh Miklós esztergomi érsek

hívására telepedtek le a magyar nemesi elit iskoláztatását segitendő. A tanárok tevékenységére vonatkozó szabályokról központilag elsőként ez a szerzetesrend rendelkezett 1599-ben megjelent iskolaszabályzatában. A rend osztrák-magyar rendtartományának speciálisan tanárok számára felállított intézményét 1632-ben hozták létre. A rendelkezés kiterjedt arra, hogy a gimnázium, illetve az akadémia tanárai milyen – a hagyományos tanulmányokon felüli – képzésben kell, hogy részesüljenek. Ezt a sajátos intézménytípus, amely a 19. század elejéig fennmaradt, collegium repetentiumnak nevezték (Németh, 2007).

A 18. század végétől az osztrák és magyar iskolaügy párhuzamosan fejlődik, amely első sorban Mária Terézia reformjaiban gyökerezik. Ezek az 1760/70-es években lezajló reformok megbontják a rendi társadalom hagyományos formáit és az egyházak műveltség-tematizáló hegemóniáját. A régi nevelés eszménye a vallásos emberé kezd háttérbe szorulni és egyre inkább a hasznos állampolgár kinevelése válik a mindennapos céllá. A hagyományos latin nyelvű középiskolákból *neohumanista* orientációjú gimnázium lesz, amelynek háttérében a *porosz* reformerek munkája érhető tetten, amivel utat nyitottak a modern jogállami funkciók, a modern polgári professziók és az ipari társadalom számára.

A tanárképzés magyarországi alakulásának háttérében éppúgy a poroszországi kulturális események álltak, mint ahogy arra rámutattunk erre a tanítóképzés kapcsán. Zedlitz porosz államminiszter reformtörekvéseinek lényege, hogy a teológusképzésről leválasztott világi tanárképzés jöhessen létre. A felsőbb szintű tanárok, tehát azok, akik nem a népoktatásban tanítottak képzésének megszervezése a hallei egyetemen történik meg elsőként, ahol Ernst Christian Trapp kap erre felkérést (Németh, 2007).

A pedagógusképzés történetének kutatói a tanítói és tanári képzés közép-európai viszonyainak leírásakor két jelentős eszmeáramlat a *filantropizmus* és a *neohumanizmus* együttélését, szembenállását írják le. Ezekből tulajdonképpen két paradigma: a módszerközpontú és a tartalomközpontú paradigma nőtt ki. Míg a filantropizmus követői a tudás átadással a tananyag elsajátítással történő nevelésre és a társadalomba történő beillesztésre koncentrálnak, addig a neohumanizmus hívei a tudományban elmerülő, a tudományért lelkesedő tudós-tanár inspiráló hatásában hisznek. Másképp leírva az egyik nevelésközpontú, a másik tartalomközpontú paradigma (Pukánszky, 2015).

Témánk szempontjából fontos aspektus, hogy minkét irányzat német, azaz a Magyarországon érvényesülő elvek is német forrásúak. Az 1760-as években lezajló osztrák és hazai egyetemi reformok modelljéül a német államok szolgáltak, ahol a felsőbb iskolák tanárai a század végéig főképp teológusok voltak. Az 1773-as egyetem-átalakítás során szervezik meg a bölcsészettudományi karhoz kapcsolódó collegium repetentiumot, majd az 1777-ben megjelenő Ratio Educationis részletesen foglalkozik a tanárok képzésével. A minta tehát a hallei és a göttingeni egyetem, amelyekben elsőként alakul ki a tanárképzéssel összefüggő intézményes keret. A Ratio Educationis előírta az állami tanárképesítő vizsgát. A királyi gimnáziumokba jelentkezőknek le kellett tenniük egy írásbeli és egy szóbeli vizsgát a tankerületi székhelyen egy speciálisan erre az eseményre felállított bizottság előtt. Ennek a folyamatnak a rendjéről a II. Ratio Educationis részletesen rendelkezik. Emellett fontos megjegyezni, hogy mind a katolikus egyház, mind a protestáns egyházak ezt követően egészen 1849-ig saját hagyományait követték (Németh, 2007).

A felsőbb neveléstan oktatására 1804-ben hozták létre az első tanszéket a Bécsi egyetemen, majd 1805-ban került sor az egyetemek és líceumok tantervi reformjára, amelyben szerepelt a neveléstan, mint szabadon választható tantárgy. A bécsit követően a budapesti egyetem neveléstan tanszéke 1814-ben kezdte meg működését. A bécsi minta nyomán a budapesti egyetemen bevezetett neveléstan egészen 1848-ig kétféle vizsgaköteles választható tárgy volt csupán, amelyet a lelképászorok és a gimnáziumi tanárok számára alakítottak ki. Gyakorlatias tartalma még nem érte el az egyetemi tudományoktól elvárt színvonalat (Németh, 2007).

A középiskolai tanári mesterség fejlődésének fontos állomása az 1810-ben, a német egyetemeken bevezetett szakmai vizsga, amely lehetővé tette a tanári tevékenység fokozatos elkülönülését a teológiaiától. Ezt követően a tanári tevékenység már nem átmeneti állapot a lelkési munka irányába, a világi tanfőú már nem hátrányos helyzetű teológus. Az 1810-es rendelet még nem szaktanárok, hanem univerzális gimnáziumi szakemberek képzésére törekedett és itt aratott győzelmet Németh András szavai szerint (2007) a neohumanista felfogás a filantropista felfogás felett.

A német hatás következő példája a bajor és württembergi minták nyomán létrejövő nyolcosztályos gimnázium, amely érettségi vizsgával zárul. Ez az iskolatípus az 1849-ben megszülető osztrák középiskolai reform (Organisationsentwurf) nyomán érvényes az önálló államisággal nem rendelkező Magyarországon is. Az első érettségi vizsga megszervezésére nálunk 1853-ban kerül sor, természetesen a fiúdiákok számára, hiszen ennek az iskolatípusnak a leányváltozata még jó ideig nem létezik. Az első leánygimnázium megszervezésére majd csak 1896-ban kerül sor, amikor Wlassics Gyula minisztersége idején a nők belépési jogot nyernek a magyarországi az egyetemekre.

1853-ban az uralkodó kötelezővé teszi a tanárvizsgálatot is, amelynek hazai megszervezésére 1862-ben kerül sor. A tanárok gyakorlati felkészítésének csak 1870-ben lesz önálló intézménye, ekkor jön létre a Középiskolai Tanárképezde, 1872-ben pedig a gyakorlógimnázium. Ezzel enyhülni látszott a német neohumanista hatás és érvényesülni a szintén német gyakorlatorientált filantropista hatás, de a gyakorlat problémáját mégsem oldotta meg. A tanárképezde intézményi célja: „...azon egyetemi tanulókat és egyéb tanárjelölteket kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükségelt előismeretek igazolása után választott szaktudományokban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudománynak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek.” (Kármán, 1895. idézi Rakaczkyné, 1996). Az intézményben öt „szakosztály” működött: klasszikai nyelvészeti és irodalmi, történelmi-földrajzi, mennyiség- és természettani, természetrajzi és nevelési-oktatástani. A képezdebe azok járhattak, akik a gimnázium elvégzését követően már legalább egy évet jártak az egyetemre. A rendes tanulóknak felvételi vizsgát kellett tenniük, amely szóbeliből és írásbeliből állt. A szakosztályok tanulmányi rendje a német mintát követte. A korabeli kritikákból kiderül, hogy ez a képző is elsősorban tudósokat nevelt és nem tanárokat, amire eredetileg létrehozták. 1873-ban Trefort Ágoston új szabályzatot alkotott, amely szerint a képezdeben már csak három szakosztály működött tovább: 1) nyelvészeti-történelmi, (2) mennyiség- és természettudományi és (3) nevelési-oktatástani. A jelöltek tudományos felkészítése az egyetemen illetve a műegyetemen történt, de kötelesek voltak látogatni a tanárképző intézet előadásait is.

A középiskolai tanárképzés problémáira 1895-ben megszületett egy sajátos intézmény az Eötvös Kollégium, amely egyedisége a *francia* szellemi és intézményi mintákban keresendő. S bár az eredeti célja a szakmai, tudományos és *gyakorlati képzése* mindazon tanárnak készülő fiataloknak, akik erre alkalmasak, végül maga is első sorban a tudományosság fellegvára lett, eredeti célkitűzését nem tudta megvalósítani (Rakaczkyné, 1996).

A 19. század végére a középiskolai tanárok képzését Magyarországon egy háromosztatú rendszer biztosította: (1) 1872-ig, a Kolozsvári egyetem létrejöttéig csak a pesti egyetem bölcsészkarán működő pedagógia professzor tartott előadásokat, (2) a bölcsészkar mellett működő középiskolai tanárképző intézetben szalmi módszertani képzés folyt és (3) a gyakorlógimnáziumban hospitáltak és gyakorlótanítás folyt (Pukánszky, 2015). E hármas struktúra azonban személyi okok miatt sem tudott kielégítően működni, a beálló zavarok hátterében az eltérő pedagógiai nézőpontokat képviselő Lubrich Ágost és Kármán Mór személye állt. Lubrich a vallásos alapozású és célrendszerű pedagógia, Kármán pedig a herbarti pedagógia elkötelezett híve volt és a polgári liberalizmus eszméjét hirdette. Lubrich a pedagógia tanszék professzora volt 30 éven át, Kármán pedig a gyakorlógimnázium vezetője. Kettejük szakmai ellentéte határozta meg a korszak tanárképzési diskurzusát. A gyakorlóiskola 1872-es létrejötte tulajdonképpen Kármán terveinek köszönhető, az ő tervei alapján vált valóra, bár Lubrich Ágost annak működtetését az egyetem pedagógia professzorának vezetése – azaz a saját vezetése – alatt képzelte el. Az iskola kapcsolatot csak közvetve tartott az egyetemmel, a közvetítő a tanárképezde lett. A gyakorlóiskolában a jelöltek négy egyetemi év után kezdhették meg a munkát. A tanítási gyakorlat vezetőtanárok segítségével történt, minden esetben óravázlatok alapján. A pedagógiai munka a *porosz* gyakorlatnak megfelelően három részből állt: „próbalecke”, „teoretikum” és „konferencia”. A próbatanítás és az elmélet mellett a konferencia azt a célt szolgálta, hogy megbeszélhessék a módszertani problémákat, megismerjék az iskolai életet, a gimnáziumi gyakorlatot, a középiskolai pedagógiát, az új pedagógiai irodalmat. A gyakorlóiskola első neves tanárai között volt Kármán Mór és Heinrich Gusztáv, majd Beke Manó és Waldapfel János is. Waldapfel János maga is ide járt, de itt gyakorolt Finácsy Ernő is. Az iskola Kármán elvei alapján, szembefordulva a korszak gyakorlatával az előadászerű tananyagátadás helyett az ismeretek feldolgozását célozta megtanítani a jövő középiskolai tanárainak (Rakaczkyné, 1996).

12

Felhasznált irodalom:

- Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító-, és óvóképzés pedagógiai programjai. PEDAGÓGUSKÉPZÉS 1: pp. 3-9.
- Kelemen Elemér (2007): Tanító a történelem sodrásában. Iskolakultúra-könyvek 32. Pécs.
- Kelemen Elemér (2000) Az óvoda a magyar társadalom történetében I–III. rész. Óvodai Nevelés, No. 4. 138–141. o., No. 5. 216–220. o. és No. 6. 252–256. o.
- Kurucz Rózsa (2002): Az első magyar óvóképző, 1837-1843 Babits, Szekszárd.
- Németh András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Podráczky Judit (2013): Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban. In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai

és magyarországi óvóképzés történetében. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd. 11-24.

Pukánszky Béla (2015): A magyar iskolatörténet és tanárképzés paradigmái. Selye János Egyetem, Comarno.

Rakaczkyné Tóth Katalin (1996): A szervezett tanárképzés kialakulása a Budapesti Tudományegyetemen. In: Magyar Pedagógia, 2. 157-168.