

Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében

Pukánszky Béla

Annak ellenére, hogy az iskola mint oktató-nevelő intézmény több évezredes múltra tekint vissza, a pedagógus pályára készülők rendszeres képzésének intézményesítése viszonylag új keletű fejlemény a pedagógia történetében. Évezredekken keresztül a legszélesebb körben uralkodott az a vélekedés, miszerint a tudás birtoklása együtt jár a tudás átadásának képességével. Aki tud írni, olvasni, számolni, az meg is tudja tanítani ezeket az alapkészségeket a még nem tudóknak – legyenek azok gyermekek vagy felnőttek. A módszerek tanítóról tanítványra hagyományozódtak. Úgy kell tanítanunk, ahogyan bennünket is tanítottak mestereink – ez az elv érvényesült sokáig.

Igaz ugyan, hogy a római rétorok – mint például *Quintilianus* – terjedelmes könyvet írtak a szónokképzés módszereiről, és mellesleg a kisgyermekkorban végzett tanítás hasznosságáról. Az egyházatyák – mint például *Ágoston* – már a kereszténység terjedésének hajnalán traktátusokban értekeztek a katekumenek, azaz a kereszténységre áttérő pogányok oktatásának és nevelésének fontosságáról, az oktatás javasolt módszereiről. A filozófusok – mint például *Platón* és *Arisztotelész* – már az antikvitástól kezdve papírra vetették a nevelésről és az oktatásról kifejtett nézeteiket – többnyire kötetlen eszme-futtatások, párbeszéddek, esszék, majd később szülőknak és nevelőknek szánt tanácsadó kézikönyvek formájában. Hasonlóképpen jártak el a gyakorlati pedagógia olyan jeles képviselői, mint például *Comenius* vagy *Pestalozzi*, akik a gyakorlati tapasztalatokból leszűrt tudás birtokában munkálták meg a pedagógia olyan alapfogalmait, mint a nevelés, oktatás, módszer, és így alakítottak ki egységes rendszertani keretekbe illeszkedő koncepciót az iskoláztatásról és az iskolán kívüli nevelésről.

Ezek a pedagógiai narratívumokba szerveződő nevelői gondolatok, eszmék és konkrét módszertani tanácsok betöltötték ugyan a szerzőik által nekik szánt szerepet, azaz megtalálták a téma iránt érdeklődő olvasókat, azaz a szülőket és a gyakorló pedagógusokat. Ám hosszú időn keresztül nem manifesztálódhattak a nevelők képzésének tananyagában – mivel maga a rendszeres pedagógusképzés is csak a felvilágosodás korától kezdve intézményesült.

1. A népiskolai (elemi iskolai) tanítóképzés pedagógiai programjai

Magyarországon már a pedagógusképzés¹ intézményesülésnek a kezdeteitől fogva kettévált és két eltérő paradigmává szerveződött az elemi iskolák tanítóinak képzése a középfokú képzés tanárainak felkészítésétől. A tanítóképzés első műhelyei az 1700-es évek végén jelentek meg hazánkban. Két eltérő paradigma érvényesült a képzés intézményesülése során:

1. A szélsőségesen *centralizált katolikus iskolai*ügy keretei között az elemi iskolák tanítóit az úgynevezett normaiskolákban képezték. Ezek voltaképpen olyan városi népiskolák voltak, amelyekre egy mindössze néhány hónapig tartó tanítóképző tanfolyam épült. Az ide belépő tanítójelöltek előképzettsége kezdetben igen sokszínű képet mutatott, a későbbiekben viszont már megkövetelték egy elvégzett gimnáziumi osztály igazolását. A képzés „pedagógiai programjának” középpontjában egy sajátos módszer (Normalmethode) állt, amely felkészítette a jelölteket arra, hogy frontális osztálymunka keretei között célszerűen legyenek képesek fejleszteni tanítványaik alapvető készségeit és gondolkodását. Sor került emellett a népiskolai tantárgyak átismétlésére, de tanultak a fiatal fiúk tanultak ezen kívül orogona0játékot (a kántori teendőik

¹ A „pedagógusképzés” kifejezést itt gyűjtőfogalomként használjuk, amely magába foglalja az óvóképzést, elemi iskolai (népiskolai) tanítóképzést, illetve a polgári iskolai és középiskolai tanárképzést.

ellátásához) és szépírást is. Hamarosan megszülettek neveléstani-oktatásmódszertani ismeretek egységes rendszerbe foglalt kifejtésére vállalkozó szerzők pedagógiai kézikönyv-tankönyvei is. Jó az e műfajba tartozó műveknek *Lesnyánszky Andrásnak*, a nagyváradi norma iskola tanárának 1832-ben megjelent didaktika tankönyve, amelyben a szerző az oktatástan mellett neveléstani kérdésekkel is foglalkozik.

2. A *protestánsok* teljesen más úton jártak. Teljesen *decentralizált iskolarendszerük* keretei között, kezdetben egyáltalán nem foglalkoztak a tanítói pályára igyekvők módszertani felkészítésével, a tanítás alapvető készségeit a gyakorlatban sajátították el a kollégiumok akadémiai tagozatára járó ifjak. A rendszeres neveléstani stúdiumok hiánya azonban hamarosan nyilvánvalóvá vált, ezért megszervezték az alsóbb osztályos fiúk tanításával foglalkozó öregdiákok munkáját felügyelő úgynevezett „paedagogarcha” állást. Az akadémiai tagozaton ettől fogva már külön vizsgát tartottak a tanítói hivatalra készülőknek az „ars paedagogicá”-ból, vagyis a nevelés tudományából. Ehhez azonban már kézikönyvekre, tankönyvekre is szükség volt, ezt az igényt elégítették ki egyebek között *Perlaki Dávid*, *Tóth Pápai Mihály* és *Zákány József* neveléstani útmutatói a 18-19. század fordulóján.

A felekezeti képzők mellett hamarosan megjelentek az első több évfolyamos állami tanítóképző intézetek, amelyek már tartalmilag és szerkezetileg differenciáltabb képzést nyújtottak jóval több tantárgyi-diszciplináris tudással, pedagógiai-módszertani ismerettel úgy, hogy a jelöltek pedagógiai képességeinek fejlesztésére a képzővel szervezeti egységet alkotó gyakorlóiskola biztosított alkalmas terepet. A kezdetben középfokú, majd egy hosszú fejlődési folyamat után az 1950-es évek végére felsőfokúvá váló tanítóképzés története ebben a mederben haladt az elmúlt közel két évszázadban.

A tanítóképzésben használatos *pedagógia tankönyvek*, kézikönyvek szerkezete és tartalma egyértelműen árulkodik arról, hogy ezek a művek pragmatikus céllal születtek. A legtöbb ilyen könyvben a 16. században megszületett nevelési tanácsadó (regimen, Ratgeber) irodalomban megszokott útmutatásokat, javaslatokat olvashatjuk, de nem találunk bennük egységesen kimunkált fogalmi rendszert és a tudományos igénnyel íródott művekben megszokott mélyenszántó, elvont okfejtéseket. A 19. században született ilyen tankönyvek archetipikus felépítése a következő: az embereszményt, a nevelés-oktatás célját, illetve a fejlesztendő gyermek antropológiai sajátosságait bemutató (többnyire) kezdő fejezet után a tanító iskolai munkáját segítő pedagógiai alapelvek és az egyes nevelési területek (pl. értelemi, érzelmi, erkölcsi, fizikai nevelés) taglalására kerül sor, majd az oktatási és nevelési módszerek alapos, gyakorlatias részletekbe menő leírása következik. (Az erkölcsi nevelés gyakorlati megvalósításának, és ezen belül is a jutalmazás, büntetés, testi fenyték problematikájának általában tág teret szántak a szerzők.)

A könyvek egy részében meglepően hosszas fejtegetéseket találunk az olyan „gyermeki hibák”-ról és elhárításuk módozatairól, mint például a pajkosság, a makacsság, a szeszélyesség, a hiúság és a kapzsiság. Egy, a 19. század végén írt neveléstan könyv szerzője még a kíváncsiságot is a leküzdendő gyermekhibák körébe sorolja, amely szerinte nem más, mint a „tapasztalási ösztön beteges elfajulása”.²

A tanítónak a veleszületett gyermeki torzulásokkal, hiányosságokkal, rossz hajlamokkal szembeni küzdelemre való felkészítésének az erőteljes igénye – mai kifejezéssel élve: a képzők képzésének egyfajta „pedagógiai programjaként” – a 19. századi és a korai 20. századi néptanítói kézikönyvek legtöbbjében végigvonul. Meglepő, de a konkrét szövegtörzset elemzésével igazolható, hogy a századforduló környékén már az elemi iskolák tanítóinak képzésre szánt pedagógia tankönyvek szerzői a gyermeket még inkább jobbításra szoruló teremtményként látják, mint korábban. Az erkölcsi neveléssel foglalkozó fejezetekben pedig viszonylag nagy

² Bihari, 1885, 94-95.

terjedelemben foglalkoznak a gyermekhibák elhárítását szolgáló testi fenyíték neuralgikus problémájának a beható taglalásával. A mai olvasó számára megdöbbentő, de a verés legitimitását a pedagógiai kézikönyvek túlnyomó többsége nem kérdőjelezi meg, legföljebb a fenyítés volumenét, kivitelezésének módját illetően vannak felfogásbeli különbségek szerzőik között.³

Jelentős változás a századelő gyermekképéhez képest. A 19. század elején írt kézikönyvekben ugyanis még gyakran találkozunk a gyermekkor szépségeiről szóló optimista hangvételi fejtegetésekkel a tankönyvek bevezető fejezetében. Ez a reneszánsz korában gyökerező és a felvilágosodás eszmevilága által felerősített humanizmus, amelyet akkor még a romantika gyermekkor-kultusza is színeztet, a század végére tehát szinte teljesen elenyészett, és átadta helyét a kálvinista gyökerű vallási puritanizmus szigorára emlékeztető gyermekképnek. E felfogás szerint pedig a gyermek hibákkal terhelt és hiányosságokkal küszködő lényként születik a világra, és a pedagógus feladata a hibák kiküszöbölésével és a hiányok pótlása. Csak így tudja hatékonyan szocializálni, azaz beilleszteni a társadalom közösségi köreibé.

Az elemi iskolai tanítók számára a 19-20. század fordulóján kiadott pedagógiai kézikönyveknek ez a rideg puritanizmusa és célszerű pragmatizmusa meglepő ellentmondásként feszül szembe az akkor már világszerte terjedő reformpedagógiai irányzatok túlaradóan optimista gyermekképével és szinte parttalan gyermekkultuszával. Az életmódreform mozgalom háttere előtt kibontakozó és tért hódító pedagógiai reformirányzatok eszméi és gyakorlati pedagógiai elvei azonban – ha némi fáziskéséssel is – hamarosan helyet kaptak a tanítók képzésében és az azt szolgáló tankönyvekben.

2. Programok a középiskolai tanárképzés paradigmájában

A *középiskolai tanárképzés* gyökereinek a *jezsuiták* által a 16. század végén először megszervezett sajátos intézmény, a „collegium repetentium” tekinthető. A gimnáziumi osztályokból kikerülő fiúk úgy készültek a tanári pályára, hogy a repetensek kollégiumában ismételték át a tananyagot. Pedagógiai ismeretek oktatásáról és gyakorlati képzésről itt nem volt szó. Az „ismétlők tanulóegyesítését” először az 1599-ben kiadott katolikus iskolaszabályzat, a *Ratio studiorum* említi. Nálunk a 17. század végén jelentek meg ezek az intézetek, virágkoruk a 18. század végéig tartott. Amíg a katolikus tanárképzők a leendő tanárokat a tanulók számára átadandó szaktudományos ismeretanyag túlaradó bőségével vértették fel, addig a protestáns kollégiumok képzői – a tanítóképzéshez hasonlóan – a tanítás gyakorlatára helyezték a hangsúlyt. A jelenségek sokszínűségét leegyszerűsítve, de a tájékozódást megkönnyítendő jelölhetjük ezt a két eltérő tanárképzési metódust *tartalomközpontú*, illetve *módszerközpontú* paradigmának. Az előbbi képviselői a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésében bíznak, és hisznek abban, hogy a tanár(jelölt) magabiztos tudása és a tudomány iránti elragadtatott lelkesedése jó példaként szolgál a tanítvány számára, aki így szívesen követi mesterét a tudomány elsajátításához vezető fáradságos úton. Az utóbbi hívei pedig a tárgyi tudás átadásának mozzanatára helyezik a hangsúlyt. Illetve arra, hogy a tanuló által elsajátított műveltséganyag legyen pragmatikus, tehát járuljon hozzá a gyerek jellemfejlődéséhez, illetve a társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez.⁴

³ Pukánszky 2005b, 228-229.

⁴ Carol Sotiropoulos ezt a két eltérő pedagógusképző paradigmát a 18-19. század két markáns eszmeáramlatához: a *filantropizmus*hoz, illetve a *neohumanizmus*hoz köti. Az előbbi a tananyag-elsajátítással történő nevelésre, illetve társadalmisításra koncentrál, az utóbbi viszont a tudós-tanár tudomány iránti inspiráló hatását helyezi a középpontba: [A 19. század elején] a gyerekek felkészítése arra, hogy társadalmi betagolódással polgári identitásra tegyenek szert, egyre inkább olyan színben tűnt fel, mint az emberi individuumban erkölcsi nemesedési folyamatába való erőszakos beavatkozás. A neohumanisták kevésbé becsülték a filantropisták által propagált egyéni önmegvalósítási (és betagolódási) folyamatot, úgy vélték, hogy ezt a pedagógia erőszakos, manipulatív eszközökkel segíti elő. A neohumanisták ezért elvetették a filantropisták felfogását a

A középiskolai tanárképzés intézményes háttere sajátos fejlődési folyamaton ment keresztül. A jezsuiták repetenseinek kollégiuma mint képzőhely a 18-19. század fordulójára már átadta helyét a világi egyetemek filozófiai és pedagógiai katedráin oktató professzoroknak. Egy ilyen tanszéken oktatott a klasszikus német filozófia kiemelkedő művelője, *Immanuel Kant* is. Életrajzából tudjuk, hogy a filozófia mellett neveléstani előadásokat is kellett tartania a königsbergi egyetemen. Ezt a stúdiumot a német bölcseletről kezdetben csak vonakodva vállalta, ám később feltehetően már kedvét lelte benne – erről tanúskodnak azok az autorizált (tehát az előadó által hitelesített) hallgatói jegyzetek, amelyeket tanítványai készítettek, így járulva hozzá az előszóban elhangzott előadások szerkesztett változatának nyomtatásban való megjelenéséhez.

Ezekből az előadásokból rekonstruálható a fogalmaknak az a rendszere, amelyeknek segítségével Kant a nevelésről és az oktatásról gondolkodott.⁵ Okfejtéseinek középpontjában az ember erkölcsi fejlődésének-fejlesztésének menete áll. Kant mélységesen hitt az ember nevelhetőségében, az etikai magaslatoakra emelt emberben, aki magasrendű moralitásával nemcsak saját sorsát jobbjítja, hanem hozzájárul a társadalmi bajok elhárításához is. A nevelés és az oktatás folyamatit jól körülhatárolt fogalmakkal leíró és ezeket rendszerbe szervező német filozófus jelentős mértékben hozzájárult a tapasztalati alapokon nyugvó pedagógia neveléstudománnyá válásához. A *Montaigne*, *Locke*, *Rousseau* és más szerzők által szívesen művelt és széles társadalmi körökben olvasott nevelési tanácsadó irodalomnak – ennek az alapjaiban véve esszészzerű keretek között virágzó műfajnak – a művei mellett lassanként megjelennek a nevelés problematikáját koherens fogalmi rendszer segítségével leíró és taglaló, magasabb szintű egzaktásra törő neveléstudományi szakkönyvek.

A *kanti pedagógia* középpontjában tehát a születésétől fogva egocentrikus embernek a céltudatos erkölcsi fejlesztése, az autonóm moralitás szintjére emelése áll. Minden egyéb pedagógiai cél és feladat, nevelési és oktatási gesztus ennek a centrális vezérelvnek rendelődik alá. Gyökeres változást (mai kifejezéssel élve „paradigmaváltás”) jelent ez a rendszer az olyan korábbi pedagógiai koncepciókhoz képest, mint például az ember evilági boldogulásához vezető „eudaimonista” pedagógiai elveket hirdető Jean-Jacques Rousseau.

Rousseau Emil című nevelési regényét olvasva világossá válik, hogy a francia filozófus elsősorban boldog, megelégedett embert akar nevelni, és nem törődött azzal, hogy az általa – véletlenszerűnek tűnő, ám valójában tudatosan tervezett keretek között átadott tudás mennyiben szolgálja a nevelendő gyermeknek valamilyen jövőbeli társadalmi szerepre, hivatásra való felkészítését. A társadalmi beilleszkedés sikerével és a jó honpolgárok nevelésével vajmi keveset törődő Rousseau pedagógiája megelőzte korát. Egyáltalán nem harmonizált a korszellellemmel, nem illett bele a 18. század reálisan létező társadalmi-gazdasági. E század materiális viszonyai, közállapotai még sokkal inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritán „evilági aszkétizmus” rigorózus gyermeknevelését és nevelési praxisát, mint a Rousseau-nál megjelenő örömelelű, hedonista-eudaimonista életelvet.⁶

A 18-19. század fejlett európai társadalmainak szövetébe könnyen beilleszkedő, puritán aszkétizmussal javakat felhalmozó, az együttélés normáihoz törvényeihez megbízhatóan alkalmazkodó, kiszámíthatóan viselkedő jó honpolgárok nevelését tehát ne várjuk Rousseau-tól.

pedagógiai/oktatási módszerek átadására koncentrálnak tanárképzésről, és ehelyett a tudós tanár ideálját favorizálták. Olyan tanárét, akinek saját szaktárgya iránti rajongása tanulásra ösztönzi a szorgalmas tanulót.” [To prepare children to assume social and civic identities as „citizens” (Bürger) was now viewed as an intrusion on their „ennoblement” as individual human beings. Seeing a threat to individual self-realization in the kind of manipulative pedagogy promoted by the philanthropists, the neohumanists discarded the philanthropinists initiative for teacher training in pedagogical methodology, favoring instead the scholarly teacher whose enthusiasm for his subject matter inspires the worthy student.] (Sotiropoulos 2001, 223.)

⁵ Rink, 1803

⁶ Pukánszky, 2005a

A társadalmi szükségszerűség realitásának talaján kibontakozó korszellem („Zeitgeist”), a közfelfogásban testet öltő mentalitás másféle embertípust igényelt. Ennek az igénynek viszont éppen Kant és az ő nyomdokain haladó Herbart pedagógiája tudott maradéktalanul megfelelni.

Herbart neveléstani rendszere etikai célok elérésére irányul, tehát tartalmazza a *normativitás* mozzanatát. Ezek az erkölcsi karakterjegyek egy olyan belülről vezérelt puritán ember eszményéből erednek, amely – Max Weber szavaival élve – megfelel a „*kapitalizmus szellemének*”. A megvalósítás módozatainak kimunkálásához a német pedagógus az asszociációs lélektan hívta segítségül, ezzel meghaladta a kor legtöbb pedagógiai szakkönyv-szerzőjének a színvonalát, akik – még a képességlélektan fogalmi rendszeréhez kötődtek. (Ez az introspekción alapuló, spekulatív, de rendszerét tekintve már magasabb szintű integráltságot képviselő lélektani irányzat Herbart számára lehetővé tette, hogy számos lélektani jelenséget – mint például az emlékezet, a felejtés, a tudatmező fogalma stb. – megbízhatóan jellemezzen. Ezeknek a leírásoknak jelentős részét később az empirikus pszichológia is igazolta.) A nevelés és oktatás egymásba szövődő szféráinak (kormányzás, oktatás, vezetés) pontos leírásával, a nevelés-oktatás részfolyamatainak (pl. világosság, asszociáció, rendszer, módszer) részletekbe menő taglalásával megalkotta az első tudományos szempontok szerint is koherens neveléstudományi rendszert. Herbart filozófiai pedagógiája tehát minden ízével szervesen illeszkedett a korabeli Habsburg Monarchia társadalmának mentalitásához, a korszellemhez. *Kiss Endre* szavaival élve: Herbart olyan ideológusként lépett fel korában, aki egyfajta „statikus harmóniát” teremtett, tehát az ellentétek, a konfliktusok feloldására törekedett, és a kiegyensúlyozott nyugalom és a társadalmi béke fenntartását tartotta fő céljának.⁷

Újabb történeti pedagógiai kutatások igazolták, hogy Herbart recepcióját hazánkban. Nagymértékben elősegítette az 1849-ben Magyarországon is életbe léptetett osztrák tanügyi rendelet, az *Organisationsentwurf*, amely a humboldti porosz gimnáziumi modell neohumanista tudáseszményét és az ennek elsajátításához vezető herbarti pedagógiát közvetítette (Németh, 2005b, 185). Összességében megállapítható, hogy Herbart és követői olyan iskolává szerveződő tudományos irányzatot képviseltek a pedagógiában, amely hosszú időn keresztül, világszerte jelentős mértékben befolyásolta a nevelésről, oktatásról való elméleti igényű gondolkodást és a tanárképzést.

Milyen keretek között került sor ezeknek az új keletű neveléstudományi és lélektani koncepcióknak a közzétételére, terjesztésére?

A 18. századi német és osztrák egyetemeken a pedagógia oktatására legtöbbször a *teológiai kar* keretei között került sor, mivel az egyetemi karok hierarchiájának – középkori eredeti – archetipikus rendszerében a filozófiai fakultás (facultas artium) a többi karnak alárendelve működött, azokra előkészítő szerepet töltött be. (A leendő lelkipásztorok számára tartott pedagógiai előadásokat egyébként szakmai szempontok is indokolták: A rájuk váró lelkigondozói, pasztorációs teendők tették szükségessé pedagógiai képzésüket.)

Német nyelvterületeken a század második felétől olyan *egyetemi reformok* bontakoztak ki, amelyek homlokterében – a teológusképzéstől elkülönülő szervezeti keretek között – világi szakemberek képzése állt. Köztük olyan szakembereké is, akik a középiskolák világi tanáraiként alapos szaktudással és hivatásszeretettel végzik munkájukat.⁸ Egyre több német és osztrák egyetemen tartottak neveléstani tárgyú előadásokat és szerveztek gyakorlatokat (szemináriumokat) kezdetben az akkor még igen kedvelt házitanítói hivatásra való felkészítés céljából, majd később a középiskolai tanárok képzésére.

A pesti egyetemen – amely a bécsi mintát követte – 1914-ben alapították meg királyi rendelettel a neveléstudomány tanszékét. Első professzora, *Krobot János* rendszeresen tartott előadásokat a „magasabb neveléstudomány” (paedagogia sublimior) tárgyköréből. Ezen az egyetemen a 19. század közepén hajtották végre azt a strukturális reformot, amelynek

⁷ Idézi: Kiss, 1978

⁸ E változások részletes elemzését lásd: Németh, 2003

következtében megszűnt a bölcsészkar korábbi előkészítő, propedeutikus szerepe. A kar új feladata a tudósképzés mellett a *tanárképzés* lett. Az 1852–53. tanévtől kezdve – az addigi szaktárgyi és pedagógiai előadások mellett – már gyakorlatok (szemináriumok) is szerepeltek a pesti egyetem tanrendjében. Ilyen szemináriumokat először történelemből és ókori filozófiából tartottak – kifejezetten gimnáziumi tanárjelöltek számára.

A magyar *középiszkolai tanárképzés* nagy nehézségek árán indult fejlődésnek. A bécsi tanügyi kormányzat az 1850-es évek elején a középiszkolai tanárok képzésére „*tanárvizsgáló*” *bizottságokat* hozott létre. E bizottságok előtt kellett vizsgázni a háromosztendős bölcsészkar stúdiumot végzett jelöltnek szaktárgyaiból, neveléstudományból és oktatásmódszertanból. Itt állították ki a gimnáziumi és reáliskolai tanári okleveleket. Kezdetben csak Bécsben, Prágában, Innsbruckban, Lembergben és Padovában működtek ilyenek. Ez a tény jelentősen csökkentette a középiszkolai tanárságra vállalkozó magyar fiatalok számát.

1873-ban jelentős eseményre került sor a magyarországi tanárképzés történetében: *Eötvös József* kultuszminiszter korábbi elképzelései után a pesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett felállították az első *középiszkolai tanárképző intézetet*. A szabályzat szerint a „képezde” célja volt „azon egyetemi hallgatókat s egyéb tanárjelölteket, kik középiszkolai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktudományukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind *tudományos készségük*, mind a *tudományok módszertanilag helyes kezelése által* minél tökéletesebben megfelelhessenek.”⁹ A tanárképző intézet tehát a bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg független intézmény volt, ahol a jelöltek szaktudományos képzése és a tanítása gyakorlatára való módszertani jellegű felkészítése folyt.

A középiszkolai gyakorlati tanárképzés fontos színtere volt az 1872-ban alapított egyetemi *gyakorlógimnázium*. Kiemelkedő szerepet játszott az intézet pedagógiai programjának és egyéni arculatának kialakításában *Kármán Mór*, a gimnázium tanára, aki egyben az egyetem magántanára volt. Kármán az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és gyakorlati kipróbálását tartotta. A középiszkolai gyakorlati képzés a „Minta”-ban – ahogyan a kortársak nevezték – *három alapvető tevékenységforma* köré csoportosult: 1. hospitálás, gyakorlótanítás és megbeszélés; 2. heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; 3. iskolaelméleti előadások (teoretikumok). A gyakorlati képzés legfontosabb eleme és egyben csúcspontja egy-egy osztályban több hétig tartó önálló gyakorlótanítás volt. A jelöltek megválaszthatták vezetőtanáraikat, akiknél hosszabb ideig csak hospitáltak. Csak a hospitálási szakasz végén kaptak lehetőséget az önálló tanításra. Felkészültségüket megfelelő óratervek bemutatásával kellett bizonyítaniuk vezetőtanáruk előtt. A próbatanítás nyilvános volt. Az első évtizedekben a hospitálók részére látogatókönyveket rendszeresítettek, melyekbe kritikai megjegyzéseiket, észrevételeiket írhatták. *Marczali Henrik* történész, egyetemi tanár, aki tanárjelölt korában szintén itt végezte tanári gyakorlatát, a következő sorokat írta visszaemlékezéseiben: „Mi jelöltek, ha egymásnál hospitáltunk ritkán mulasztottuk el az alkalmat, hogy megjegyzéseinket, néha meglehetősen maró módon az erre szolgáló könyvbe ne írjuk. Ebből azután éles válaszok és keserű viszontválaszok keletkeztek, melyek azután a köztünk fennálló jó viszonyt alig érintették. Minthogy a legkülönbözőbb tárgyú leckéknél is hospitáltunk, a próbaelőadáson megjelenni pedig kötelesség volt, a gimnázium szellemének megfelelően minden irányban megtanultunk érdeklődni”.¹⁰ A pesti gyakorló gimnázium módszertani színvonalát, az ott alkalmazott tanárképzési koncepció kiterjedtségét jelzi, hogy az ott kialakított módszerek (hospitálás, teoretikum, praktikum) a középiszkolai tanárképzésben még mai is használatosak a képzésben.

3. Paradigmák vitája

⁹ Kármán 1895, 50.

¹⁰ Kiss 1991, 10.

Az eddigiek összegzéseként megállapítható, hogy a magyarországi középiskolai tanárok képzését szolgáló rendszer a 19. század végére három pilléren nyugodott: 1. Az egyetem (1872-ig – a kolozsvári egyetem alapításáig – csak a pesti egyetem) bölcsészkarán a pedagógia professzora által tartott neveléstani előadások, 2. A bölcsészkar mellett működő középiskolai tanárképző intézetben folyó szakmai és módszertani képzés, illetve 3. A gyakorló gimnáziumban folyó tanítási gyakorlatok, hospitálás és tapasztalat-feldolgozás.

Ez a hármas osztatú egyetemi képzési paradigma a századforduló óta folyamatos korrekciókon ment keresztül, de lényegét tekintve nem változott egészen az 1940-es évek végéig. A három pilléren nyugvó középiskolai tanárképzés – történeti távlatokból visszatekintve úgy tűnik – kiegyensúlyozott képzést nyújtott, és lecsendesítette azokat a vitákat, amelyek a századfordulón még az egyetemi szaktanszékek professzorai és a tanárképzés gyakorlati oldalának fejlesztését szorgalmazó pedagógusok (pedagógiaprofesszorok, gyakorlóiskolai tanárok, módszertani képzést nyújtó egyetemi magántanárok stb.) között folyt. (Gondoljunk bele: a kezdetek kezdetén a tanárképző intézet egyik legfontosabb feladata az volt, hogy útmutatót adjuk a középiskolai tanárságra készülő hallgatóknak ahhoz, hogy a szaktanszékek által rapszodikus esetlegességgel meghirdetett szaktudományos előadásokat és szemináriumokat milyen sorrendben vegyék föl ahhoz, hogy például történelemből átfogó képet alakíthassanak ki magukban, és ne csak parciális területekről szerezzenek maguknak elmélyült tudást – a témát a tanszabadság jegyében önkényesen meghirdető professzorok szeszélyétől függően.)

A helyzet Magyarországon a második világháború befejezését követően változott meg. A régi iskolastruktúra átalakult, vele változott a pedagógusképzés (benne a tanárképzés) is. Az 1949-es egyetemi reform során a tanárképző intézet megszűnt, és a tanárképzés a bölcsészkarok és a természettudományos karok feladata lett. A tanárképzés pedagógiai-pszichológiai tartalmait a – többnyire a bölcsészkarokon működő – pedagógia tanszékek biztosították. A szakmódszertan oktatói a szakdiszciplináris tanszékek keretei között folytatták munkájukat, de szakmai elismertségük alacsony volt és rendszeres továbbképzésükre alig volt szervezett alkalom. Kapcsolatuk a pedagógia tanszékekkel esetleges, „személyfüggő” volt, nem intézményesült.

Ettől kezdődően erősödtek fel azok a középiskolai tanárképzés kezdeteitől fogva újra és újra fellángoló viták, amelyek a képzés szaktudományos és pedagógiai-módszertani komponenseit egymással *vetélkedő* paradigmaként értelmezték. A szakmai érdekek által vezérelt csoportok, „lobbik” egymást követő diskurzusainak hevében két ideál, két modell vetélkedett egymással: A szakmájában elmélyülő „tudós” tanár eszményével a nem föltétlenül minden ízében legmagasabb színvonalú, de az iskolai oktatáshoz elegendőnek ítélt tudását a gyermekeknek eredményesen átadni képes „pedagógus” tanár ideálja állt szemben. Ahogyan korábban arról már szó esett: itt is a klasszikus *neohumanista* tanárképzési paradigma feszült szembe a *filantropista* paradigmával.

A paradigmák szembenállásában kiteljesedő vita azonban nemcsak a tanárképzés „szakmai” és „pedagógikum” tartalmai mögött álló lobbik képviselői között lángolt fel újra és újra. A tág értelemben vett pedagógusképzésen belül is (amely – mint jeleztük értelmezésünkben magába foglalja a tanítóképzést és a tanárképzést is) két nagy paradigmatis vonulat alakult ki és intézményesedett az idők során: A képzés *pedagógiai-módszertani* oldalát, a tudásátadás mozzanatát hangsúlyozó *elemi iskolai képzés* paradigmája, illetve az 1870-es évektől kezdve egyre intenzívebben egyetemi és akadémiai tudományként intézményesülő *tudományos pedagógiára* épülő középiskolai tanárképzés paradigmája. Ez utóbbi a képzés során az egyre jobban önállósodó és absztrakciós szintjét tekintve is erősödő-fejlődő neveléstudomány tartalmait igyekezett elegyíteni a magas színvonalú szakmai diszciplináris tudással. Nem került viszont a képzők érdeklődésének középpontjába, ezért alacsonyabb színvonalon maradt az iskolai élet hétköznapijaira, az oktatás gyakorlatára való pedagógiai-módszertani felkészítés. Ebből eredt az az újra és újra megfogalmazott kritika, amely a középiskolai tanárképzés gyengéjeként rótt fel annak túlzottan elméleti jellegét, és hiányolta belőle a sokoldalú és hatékony gyakorlati képzést.

Tanulságos annak a folyamatnak a nyomon követése is, ahogyan e két paradigmához kötődő tudástartalmak kialakulnak és intézményesülnek. A pedagógus foglalkozás szakmává válása, professzionalizációja az utóbbi években a magyar történeti pedagógia érdeklődésének homlokterébe került.¹¹

I. paradigma: A 19. századi *népiskolai tanítók képzéséhez* használt neveléstani kézikönyvek tartalmának elemzésével foglalkozó saját kutatásaink eredménye is arra mutat, hogy a 18. század végétől kezdődően egyre nagyobb számban megjelenő tanítói kézikönyvek tudástartalmai egy sajátos paradigmába rendezhetőek. Ennek jellemző vonásai a következőképpen írhatók le: 1. A gyermek születésekor alapjában véve egy *hiányokkal, hibákkal küzdő*, de a fejlődés lehetőségeivel felruházott teremtmény, akinek tudatos és tervezett segítségre, fejlesztésre – tehát nevelésre és oktatásra – van szüksége ahhoz, hogy privát egocentrizmusát hátrahagyva az eszményi ember szintjére emelkedjen. (A kézikönyvek első fejezeteiben olvasható elragadtatott hangú leírások az emberi nem csodálatra méltó mivoltáról nem a nevelendő gyermekre, hanem a célként felmutatott eszményi emberre vonatkoznak.) 2. A nevelés-fejlesztés központi mozzanata az *etiizálás*, tehát az önös érdekei által vezérelt, egocentrikus gyermek társadalmasítása, és felemelése az erkölcsi autonómia a szintjére. 3. A gyermek nevelése és oktatása olyan szakma, amelynek készségei, képességei (mai szóval élve: kompetenciái) *elsajátíthatók*, fejleszthetők. 4. A népiskolai pedagógiai munka *gyakorlatias* jellegű képzést igényel, amelyek gyakorlat-közeli elméleti ismereteknek kell megalapozniuk. 5. A tanítóképzés központi eleme a *módszertani képzés*, azaz a szakmai tudományos alapokon nyugvó ismeretek iskolai keretek között történő hatékony átadására történő felkészítés.

Az egy adott korszakban kanonizált pedagógusműveltségre, és ennek függvényében a képzés tartalmára – a kurrens szakkönyvek, kézikönyvek, tankönyvek tartalma mellett – a korban használatos szakmai lexikonokból, enciklopédiákból is megbízhatóan következtethetünk. Ezért is igen fontos kordokumentuma az 1911 és 1915 között megjelentetett háromkötetes, kifejezetten elemi iskolai tanítóknak szánt enciklopédia annak a néptanítói szakma tudáskonstrukciós és önlegitimációs folyamataiban lezajlott paradigmaváltásnak, amely a századforduló környékén ment végbe.¹² Németh András meggyőző érveléssel bizonyítja azt, hogy a századforduló idején a néptanítói tudás jelentős új elemekkel bővült. Ez a korszerű néptanítói tudással rendelkező pedagógus már olyan specialistája saját szakmájának, aki felveheti a versenyt más szakmák magasan képzett szakértőivel is. Korszerű és a praktikumban jól alkalmazható tudásának olyan új – a modern kor kihívásaira adekvát választ adó – elemei vannak, mint például az iskoláról mint szervezetről, az iskola sajátos világáról szóló átfogó és hatékony cselekvés megalapozó tudás, illetve – a századfordulón kibontakozó és megerősödő gyermektanulmányi mozgalom hatására – a gyermekkorról mint az ember élet egyik kiemelkedően fontos szakaszáról és a gyermekről mint individuumból szóló, már (természet)tudományosan is megalapozott ismeretanyag.¹³ De megjelent a korszerű, modern népiskolai műveltségben a századfordulón már világszerte hódító herbartizmus hatása is, illetve egyre nagyobb szeptét befolyásolták a néptanítói tudásnak azok a reformpedagógiai irányzatok, amelyek ekkor születtek, erősödtek és terjedtek világszerte. (Ezek közé tartozik *Montessori Mária* és, *Rudolf Steiner*, illetve később *Peter Petersen* és *Celestin Freinet* pedagógiája.)

A néptanítói tudás jelentős átfarmálódása a képzésben, a képzésben alkalmazott programokban is változást idézett elő. Új, pragmatikus tartalmú és hangvételű tankönyvek, kézikönyvek jelentek meg, amelyek már teljes mértékben nélkülözik a 19. században íródott kézikönyvek romantikus pátoszáat, helyette szikár mondatokba sűrítik a leendő néptanítók

¹¹Lásd erről elsősorban Németh András ide vágó tanulmányait, például: Németh 2005b és Németh 2008.

¹²Kőrösi és Szabó 1911-1915

¹³Németh 2008, 101-102.

tudnivalóit arról, hogy például miképpen lehet a gyermeket hatékonyan „társadalmásítani”, azaz beilleszteni a különböző társas-közösségi körökbe.¹⁴

A szakmai objektivitás mellett, erőteljes hatótényezőként befolyásolták az elemi és polgári iskolai tanítóság szakműveltségét reformpedagógiai irányzatok is. Ezek kibontakozását és megerősödését – egyebek között – az iskolára mint intézményre vonatkozó kritikai hangok felerősödése és a természettudományos alapokon megszülető gyermekismeret (gyermektanulmány, pedológia) erőteljesen befolyásolták. Az állami és felekezeti tanítóképzők „hivatalos”, szakmailag legitimizált programjai mellett megjelentek azok a – főleg már képzett pedagógusoknak felkínált – tanfolyamok, amelyek a különféle reformpedagógiai irányzatok szellemében történő tanításra és nevelésre készítettek fel a vállalkozó tanítókat. Ezzel kapcsolatosan egy figyelemreméltó jelenségre érdemes odafigyelnünk. Ez pedig az, hogy a reformpedagógiák, illetve az 1960-as évek végétől kezdve terjedő alternatív pedagógiai irányzatok könnyebben találtak maguknak utat az elemi iskolához (Magyarországon 1945-ig 6-12 éves korosztály iskolája), a polgári iskolához (10-14 éves korosztály), mint a középiskolákhoz (Magyarországon 1945-ig 10-18 éves korosztály, 1945 után 14-18 éves korosztály). Az életkori átfedések miatt valószínűsíthető, hogy az adott iskolatípus gyakorlati pedagógiájának a reformpedagógiák vagy az alternatív pedagógiák szellemében történő „áthangolásának” sikeressége, illetve sikertelensége nem a gyermekek életkorának, hanem az adott iskolatípusban tanító pedagógusok (ki)képzésekor érvényesülő paradigmának (népiskolai vagy középiskolai paradigma) a függvénye.

II. paradigma: A középiskolai tanári professzió kialakulása Magyarországon más mederben haladt. Az egyetemi szférához kötődő, abba integrálódó klasszikus tanárképzés tartalmát illetően klasszikus formájában a „tudós-tanár” személyiségének komplexitását tekintette (és tekinti ma is) vezérlő elvnek. Ennek a pályára történő felkészítésnek meghatározó eleme a tudományos magaslatokig emelkedő szakmai-professzió, amelyet – a végtelenségig leegyszerűsítve – a „mit tanítunk?” kérdésre adott válaszokkal lehet jellemezni. Hozzájárul a pedagógiai-pszichológiai ismeretek köre („kit és hol tanítunk/nevelünk?”), illetve a metodikai tudás köre („hogyan tanítunk?”). E két utolsó tömb szakmai tartalmának meghatározó szakemberei, illetve e tartalmak oktatói azonban – legalábbis a magyarországi tanárképzés történetében – folyamatosan keresték/keresik identitásukat. Az egyetemi katedrákon oktató neveléstudomány képviselői folyamatosan arra törekedtek/törekcsenek, hogy tudományos teljesítményük akadémiai legitimitációban részesüljön. Ennek a megfelelési váagnak a hevíletében azonban gyakran születtek olyan spekulatív neveléstudományi koncepciók, rendszerek, amelyek éppen a pedagógiát éltető erővel tápláló mindennapi gyakorlat igényeire, elvárásaira nem reagáltak kellő érzékenységgel. Az önmagukban koherens, a rendszeralkotást tekintve kifogástalan és esztétikailag is tetszetős fogalmi konstrukciók azonban olyan „cifra paloták”, amelyekben a hétköznapi problémákkal küzdő pedagógus nehezen tájékozódik. Így születtek a magyar tanárképzés történetében olyan „katedrapedagógiák”, amelyek a gyakorlat számára meglehetősen kevés releváns és hasznosítható mondanivalót hordoztak (lásd például az 1950-es évek átideologizált nevelélméleti rendszereit).

Mindezzel természetesen nem azt állítjuk, hogy az egyetemek pedagógiai katedráin nem születtek a tanárképzés gyakorlatát is megtermékenyítő neveléstudományi koncepciók. Éppen ellenkezőleg. Elég, ha csak *Fináczy Ernő* értékelméleti rendszerére, *Felméri Lajos* szociálpedagógiai irányultságú neveléstanára, *Schneller István* személyiségpedagógiájára, *Imre Sándor* nemzetnevelés-koncepciójára vagy éppen *Probászka Lajos* kultúrfilozófiai bázison nyugvó pedagógiájára gondolunk – és még folytathatnánk a sort. A magyar egyetemeken kutató-oktató iskolateremtő neveléstudósok markáns – olykor egymással is vitázó – neveléstudományi paradigmákba

¹⁴ A századfordulón például Peres Sándor írt olyan szociálpedagógiai alapvetésű neveléstani kézikönyvet, amelyben a nevelés tudományát már két fő részre osztja: „társadalmulástaa”-ra és „társadalmítás-tan”-ra. (Peres 1904.)

rendezték gondolataikat. Ezek a zárt rendszereket alkotó pedagógiáról szóló egyéni narratívumok voltak, amelyek az absztrakció eltérő szintjén fogalmazódtak meg és eltérő módon és mértékben vették figyelembe a középiskolai tanárok pedagógiai tudás-szükségletét. (Pozitív példa Imre Sándor Neveléstan című könyve, amelyet kifejezetten egyetemi hallgató tanárjelölteknek szánt a szerző. A mű bevallott célja a szemléletformálás, amelyet a szerző úgy ér el, hogy lépésről-lépesre vezeti be olvasóját a gyakorlati pedagógia rejtelseibe.) A tudományban rendszeralkotó, a hallgatókkal való munka során pedig karizmatikus pedagógia professzorok mellett azonban sok olyan epigon-tanítvány tevékenykedett a magyar pedagógia katedrák közelében, akik gépiesen visszhangozták mesterük szavait, dogmaként kezelték az általuk alkotott elméleti rendszert – több kárt okozva így, mint hasznot hajtva.¹⁵

A korábban már említett iskolakritika – amely az iskola több ezer éves történetében valamilyen formában mindig jelen volt – természetesen nemcsak az elemi népiskoláztatás visszasságait vette célba. A középiskolák vélt vagy valós hibái sem maradtak visszhang nélkül. Az egyre hangosabbá és szenvedélyesebbé váló kritikai hangok a 19. század elejétől kezdve először német orvosok tollából láttak napvilágot. Erőteljesen és orvosi érvekkel alátámasztva kifogásolták az iskolai (elsősorban a középiskolai) tanulmányi túlterhelést, felhívták a figyelmet a iskola mint didaktogén veszélyforrás egészségkárosító hatásaira.

Az 1880-as években Németország egyre több városában alakultak iskolai reformokat sürgető egyesületek. Poroszországban 22 000 aláírást gyűjtöttek a túlterhelés ellenzői, akik a probléma megoldását a klasszikus stúdiumok óraszámának csökkentésében látták. 1890-ben *II. Vilmos császár* is állást foglalt a kérdésben: egy berlini nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította és utasította a tantervkészítő pedagógus szakembereket („tanférfiakat”), hogy radikálisan csökkentsék a középiskolás tanulók által elsajátítandó tananyagot. A császári intenciót tett követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékelték a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit. Voltaképpen így is fogalmazhatunk, hogy Németországban maga a császár volt az első radikális iskolareformer, aki megadta a felütést a reformpedagógiai irányzatok térhódításához.

A fennálló iskolarendszer kritikáját megfogalmazó, és ahhoz képes alternatívát kínáló reformpedagógusok és alternatív pedagógusok képzése többnyire nem a megszokott pedagógusképző intézmények megszokott kerékvágásában haladt. Úgy is fogalmazhatunk, hogy szakmai rekrutációjuk csak viszonylag kevéssé intézményesült, inkább megmaradt a mester-tanítvány kapcsolat személyes kereti között. Azok a pedagógiai reformok, amelyek többnyire éppen a fennálló iskoláztatás lelketlen bürokratizmusát, merev formalizmusát teszik maró kritika tárgyává, érthető módon idegenkednek a klasszikusan kiforrott intézményes pedagógusképzés megszokott rekvizitumaitól. A többnyire továbbképző kurzusok keretei között kivitelezett reformpedagógus és alternatív-pedagógus-képzések ezért jelentős mértékben építenek az érdeklődő kliensek (ki-, illetve továbbképzendő pedagógusok) magas motivációs szintjére, öntevékenységére, a gyakorlatok fejlesztő erejére, a saját élményen alapuló tapasztalatokat feldolgozó csoportmunka sajátos pszichológiai többletére stb. Hatékonyságuk többnyire vitathatatlan, ám nehezen illeszkednek az adott ország – akkreditációs testületek által jóváhagyott és „minőségbiztosított” – pedagógusképző rendszerébe. A szabadság ára a bizonytalanság, és egyfajta „területen kívüliség” élménye, ám ezt az árat ezek az irányzatok többnyire készségesen megfizetik, mert hisznek az állandó megújulás kényszerére alatt való élés minőséget fejlesztő erejében.

¹⁵ Lásd például az Imre Sándor-tanítvány szegedi Tettamanti Béla szerepét a Prohászka Lajossal folytatott vitában. (Pukánszky 1986).

Irodalom:

- KÁRMÁN Mór: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest, 1895.
- IMRE Sándor: *Neveléstan*. Budapest, 1928.
- KÁRMÁN Mór: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest, 1895.
- KISS Endre: *A „k.u.k. világrend” halála Bécsben*. Magvető Kiadó, Budapest, 1978.
- KISS Istvánné: *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből (1924-1944)*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1991.
- KŐRÖSI Henrik és SZABÓ László: *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Budapest, Franklin-Társulat, 1911-1915.
- NÉMETH András: *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Budapest, Gondolat kiadó, 2005.
- NÉMETH András: A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés* 2005. 2. szám, 6-24.
- NÉMETH András: A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911-1915). *Iskolakultúra* 2008, 5-6. sz. 86-103.
- NÉMETH András: Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei. *Magyar Pedagógia* 2003. 103. évf. 2. sz. 189-210.
- PERES Sándor: *Neveléstan*. Budapest, 1904.
- PUKÁNSZKY Béla: A Prohászka–Tettamanti-vita. *Magyar Pedagógia* 1986. 86. évf. 3-4. sz. 424-433.
- PUKÁNSZKY Béla: *A gyermek a 19. századi neveléstan kézikönyveiben*. Pécs, Iskolakultúra Könyvek, 28, 2005.
- PUKÁNSZKY Béla: Rousseau gyermekszemlélete és a fekete pedagógia. *Iskolakultúra* 2005. 15. évf. 9. sz. 192-213.
- RINK, Friedrich Theodor: *Kant über Pädagogik*. Königsberg, Bey Friedrich Nicovius, 1803.
- SOTIROPOULOS, Carol Strauss: *Frictions, fictions and forms: Woman's coming of age in eighteenth-century educational discourses*. University of Connecticut, 2001. URL: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3008140/> Letöltés: 2006. május 15.