

A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái

Monographiae Comaromienses

15.

Szerkesztőbizottság
Horváthová, Kinga
Liszka József (elnök)
H. Nagy Péter
Tóth János Sándor
Vajda Barnabás

Pukánszky Béla

**A magyar iskolatörténet
és pedagógusképzés paradigmái**

Selye János Egyetem Tanárképző Kara
Komárom, 2014

Lektorálta
Prof. dr. habil. Németh András DSc
egyetemi tanár
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar



Prof. dr. habil. Kéri Katalin
egyetemi tanár
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kara

A borító J. J. Geoffroy: *En classe, le travail des petits* [A kicsik munkája az osztályban] (1889) képének a felhasználásával készült.

© Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc, 2014

© Selye János Egyetem, Komárom, 2014

ISBN 978-80-8122-096-8

Tartalom

1. A modern magyar iskolarendszer alakulása a 19-20. században	9
1.1. Az európai iskolarendszerek megszületésének háttértényezői	9
1.2. A modern magyar iskolarendszer kialakulása és fejlődése	12
2. A magyar iskolaügy alakulása 1945 és 1995 között	17
2.1. Harc az iskoláért	17
2.1.1. Az iskolarendszer átalakítása	17
2.1.2. Az államosítás	19
2.2. Az ötvenes évek	20
2.2.1. Óvodák	20
2.2.2. Általános iskolák	20
2.2.3. Középiskolák	22
2.2.4. Felsőoktatás, pedagógusképzés	24
2.3. Forradalom és rendszerváltás között	26
3. A tanári kompetenciák problémátörténete	33
3.1. Vélekedések az iskoláról – egykoron. A kritizált néptanító és az eszményi pedagógus	33
3.2. A közelmúlt: a tanári kompetenciák értelmezésének története	39
3.3. A kompetenciaalapú tanárképzés kutatóműhelyeinek kialakulása Magyarországon	43
4. A magyarországi tanárképzés szerkezeti-tartalmi változásai	57
4.1. A történet	57
4.1.1. „Neohumanizmus” versus „filantropizmus”	57
4.1.2. Középiskolai tanár versus népiskolai tanító	59
4.2. A paradigmák vitája – egy újabb fogalmi hálóban	61
4.2.1. Teoretikum versus praktikum	61
4.2.2. Akadémikum versus pedagógikum	63

4.3. A közelmúlt	64
4.3.1. A Bologna-reform Magyarországon	64
4.3.2. A magyar Bologna-rendszerű tanárképzés	64
4.3.3. Új elemek a magyar Bologna-rendszerű tanárképzés struktúrájában	66
4.3.4. A bolognai tanárképzést ért kritikák főbb támadáspontjai	69
4.4. Bologna után	71
4.5. Paradigmák harca?	72
5. A „tanárképző intézet” történeti szerepe	75
5.1. A középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek kialakulása	76
5.1.1. Változó középiskolák, új képesítő vizsga	76
5.1.2. A humboldti egyetem-eszmény	77
5.2. A középiskolai tanárképzés „pillérei”	78
5.2.1. Egyetemi előadások a szaktudomány átfogó vagy szűkebb témaköreiből	78
5.2.2. Egyetemi szemináriumok, kollégiumok, gyakorlatok	79
5.2.3. Középiskolai tanárképző intézet	81
5.2.4. Gyakorló gimnázium	84
5.3. Diskurzusok a tanárképzésről, a tanárképző intézet feladatáról	86
5.4. A középiskolai tanárképző intézetek szerepének alakulása a húszas, harmincas években	87
6. Tarhos – Iskolakísérlet a politikai harcok keresztútjában	95
6.1. Új fogalmak, új megközelítések	95
6.2. Az „Énekiskola” története	97
6.3. Életreform-elemek a tarhosi iskola hétköznapijaiban	108
Irodalom	111

BEVEZETÉS

Iskola és tanárképzés – két olyan pedagógiatörténeti kategória, amely egymással szoros összefüggésben változott az évszázadok során. Könyvünkben ennek a folyamatnak egy kiemelkedő jelentőségű szakaszával foglalkozunk. A magyar iskola és a magyar pedagógusképzés huszadik századi történetéből választottunk ki olyan jellemző paradigmákat, amelyeknek vizsgálata során ma is tanulságos összefüggésekre lelhetünk.

Az első két fejezetben az egyetemes és magyar iskolarendszer modernkori fejlődésének háttértényezőit tekintjük át, majd ezt követően egy fordulatokban gazdag periódus, az 1945-től 1995-ig terjedő időszak áttekintő bemutatására vállalkozunk. A harmadik részben a tanítói és tanári szakmáról kialakított társadalmi kép és a pedagógus-szerepekhez társított tulajdonságok és kompetenciák alakulásának történeti változásait kutatjuk, majd ezt követően egy új diszciplína, a pedagóguskutatás magyarországi történetét elemezzük.

A negyedik fejezetben a hazai tanárképzés szerkezetének és tartalmának változásait tesszük vizsgálat tárgyává – kiemelt figyelmet fordítva a Bologna-rendszerbe integrált közismereti tanárképzésről szóló, egyre hevesebbé váló szakmapolitikai diskurzusoknak. Az ötödik részben a tanárképzés történetének egy sajátos intézményét az úgynevezett középiskolai „tanárképző intézetet” mutatjuk be, és elemezzük azt a markáns szabályozó és integráló szerepet, amelyet a mai „tanárképző központoknak” ez a történeti előképe a két világháború között betöltött.

Az utolsó részben egy különleges pedagógiai kísérlet háttértényezőinek elemzésére kerítünk sort. Békéstarhos a magyar zenei tehetségmentésnek és a kodályi elvek szerint folytatott komplex esztétikai nevelésnek olyan – ma már legendássá vált – színtere volt, amelyben az életreform-mozgalom pedagógiai elveinek karakterisztikus vonásai is megtalálhatóak. Tarhos könyörtelen felszámolása az ötvenes évek elején korlátozás nélkül uralkodó totalitáriánus pártpolitikai hatalom diszfunkciójának szélsőséges megnyilvánulása volt. Az „Énekiskola” története egy monolitikus korszak értékeit romboló iskolapolitikájának jelképe lett.

1. A modern magyar iskolarendszer alakulása a 19–20. században

1. 1. Az európai iskolarendszerek megszületésének háttértényezői

Az újkor évszázadai során átfogó, jól kiépített és hatékonyan működő iskolarendszerek alakultak ki és erősödtek meg Európa-szerte, így Magyarországon is. Ebben a folyamatban több fontos tényező játszott kiemelkedő szerepet, úgy mint: 1. a reformáció-ellenreformáció küzdelmei, 2. a felvilágosodás eszmevilága, 3. a hangsúlyozott nevelői ambíciók megjelenése a közgondolkodásban, 4. a gyermekkor elkülönítése, mitizálása, 5. az erkölcsi védelemre szoruló gyermekek számára az iskolák zárt világának megteremtése, 6. a felvilágosodás pedagógiai optimizmusának megtestesülése az abszolutista uralkodók iskolarendszer-teremtő és -ellenőrző törekvéseiben, valamint 7. a nemzetállammá válás folyamata.

1. A reformáció-ellenreformáció vallási küzdelmei során olyan változások mentek végbe a hívők gondolkodásmódjában, amelyek jelentős hatást gyakoroltak az iskoláztatási szokásokra is. A protestantizmus erőteljesen kihangsúlyozta az üdvözülés személyes mozzanatát („sola fide”, azaz csak a hit által lehet eljutni a mennyek országába), s ezzel együtt az individualizmus új fajtája született. Ez az egyéniségkultusz már kiszakítja a hívőt a középkorban olyannyira elterjedt közösségi kötelékeiből. A hitélet személyes jellege ugyanis csak az Istennel való bensőséges („intim”, másra nem tartozó) kapcsolat révén jöhet létre, amely mentes a külsőségektől, az evilági hívságoktól. A Teremtőhöz kötődő személyes viszony ugyanakkor megköveteli, hogy a hívő megértse Isten szavát, ami pedig a Biblia tartalmában ölt testet. Az üdvözülés másik feltétele tehát – a sola fide elv mellett – a „sola scriptura”, azaz: csakis a Szentírás eredeti szövegeinek egyéni ismerete vezeti el az egyént a kiválasztottak közösségébe. Ebben az individuális szöveg-olvasó kapcsolatban nincs már helyük a közvetítőknél, az írás szövegeit a hívek tömegei számára értelmező-magyarázó klerikusoknak. Kettős folyamat zajlik le a hitéleti gyakorlat ilyen változtatásával párhuzamosan: 1. a reformerek a Bibliát nemzeti nyelvekre fordítják le, 2. felértékelődik az olvasás-írás képessége, s ennek nyomán széleskörű alfabetizációs hullám bontakozik ki. Ez az anyanyelven elemi szintű oktatást nyújtó népiskolahálózat kialakulásának egyik háttértényezője.

2. A vallási küzdelmek során önmagára találó és „ellentámadást” hirdető katolikus egyház megújult erővel szállt harcba a protestánsok kezébe került iskolák – és általában az egész iskolaügy feletti ellenőrzés – visszaszerzéséért. Új tanítórendek születtek – mint például a jezsuiták, az orsolyiták, az angolkisasszonyok, a piaristák – amelyek nagy hangsúlyt fektettek a gyerekek oktatása mellett nevelésükre, karakterük formálására. A tudatosan, személyre szabottan megformált nevelő hatások már nem az egyén külsődleges alkalmazkodását tekintették célnak, hanem a belülről fakadó, őszinte hitből táplálkozó keresztény értékrend kialakítását. A katolikus szerzetesrendek nevelői eszköztárában éppen ezért kitüntetett szerepet töltött be az érzelmi ráhatás, aprólékos gondnal dolgozták ki a jutalmazás és büntetés különféle módozatait.

3. Az újkor évszázadaiban bontakozott ki és terjedt el a felvilágosodás eszmévilága, szerteágazó szellemi áramlata is, amely a közgondolkodásra is elemi erővel hatott. Az emberi karakter alakíthatósága, formálhatósága az érdeklődés középpontjába került. Egyre több író, publicista foglalkozott például az olvasás vagy a színház nevelő, jellemformáló erejével. Különösen nagy érdeklődéssel fordultak a szerzők a gyermeknevelés és az iskoláztatás kérdései felé. A 18. század így a felfokozott pedagógiai érdeklődés és a túlhangsúlyozott nevelői törekvések évszázada lett. A nevelés ügye közüggé vált, egyre több pedagógiai tárgyú értekezés, könyv, folyóirat jelent meg.

4. Ezzel összefüggésben honosodott meg az a felfogás – s ebben Jean-Jacques Rousseau boldogságelvű pedagógiája nagy szerepet játszott –, hogy a gyermekkor fontos életszakasz az ember életében, így ez a periódus ekkor már egyre nagyobb figyelemben részesült a nevelési kérdések iránt fogékony írók részéről. Kialakulófélben volt egy minőségileg új felfogás a gyermekről: az ártatlannak születő, és a világ romlottságával szemben fokozott védelemre szoruló gyermek mítosza.

5. A gyermekkorhoz való viszony változása az iskoláztatási szokások átformálódásában is tetten érhető. A szülők és pedagógusok védelmezni akarták a gyermeket a hétköznapi élet szennytől, az erkölcsileg káros hatásoktól, ezért a szigorú felügyeletet nyújtó iskolákba küldték őket. Az iskolák – elsősorban a bentlakásos intézetek, internátusok – zárt világa ezzel mintegy meghosszabbította „konzerválta” a gyermekkort.

6. A pedagógia minden vonatkozásban felértékelődik. Újrafogalmazódik az a – többek között már John Locke által kinyilvánított tézis, miszerint neveléssel az ember szinte korlátlan mértékben formálható. S ez a túlfokozott, szinte parttalan pedagógiai optimizmus nem csak az egyént célozza meg nevelői hatásaival, hanem

a különféle emberi csoportokat, közösségeket, végsős soron az egész társadalmat. A felvilágosodás nevelés-kultusza abban is testet ölt, hogy az abszolutista eszmék alapján kormányzó uralkodók nagy ívű népnevelési terveket szőttek, melyeknek célja nem elsősorban az egyén, hanem a „nagy egész” boldogulása volt, ami egyet jelentett a fennálló társadalmi berendezkedés megerősítésével. Az egyházi iskolák fölötti ellenőrzés igényének erőteljes megfogalmazódása, és a községi-állami iskolák átfogó rendszerének kialakulása mind ezt a felvilágosult abszolutista uralkodói szándékot tükrözték. Az olyan uralkodók, mint Nagy Frigyes, Mária Terézia és II. József szeme előtt a „jó alattvaló”, a „hasznos állampolgár” eszménye lebegett, aki – akárcsak egy hatalmas gépezet kis csavarja – a maga szűk területén hibátlanul működve segíti elő az állam magasabb rendű érdekeinek megvalósulását. Hasznossága azonban csak e szűk körre tejed ki, ebből ki nem léphet, mert az csak káoszhoz vezetne az államgépezet működésében. E hasznosságelv szellemében kell az egyszerű falusi nép művelését megszervezni éppúgy, mint a városi kereskedőkét, kézművesekét, hivatalnokokét. Az is természetes, hogy a különféle életpályák más és más szintű és színvonalú ismeretanyag, műveltségi tartalom elsajátítását követelik meg.

7. Az európai modern iskolarendszerek létrejöttéhez jelentős mértékben hozzájárultak azok az államépítő politikai törekvések is, amelyek a nemzetállamok kialakulásában öltöttek testet. Ezek formálódó európai állam-kezdemények igényt tartottak az egyén – a hasznos, jó alattvaló – cselekvő közreműködésére a nemzetállammá válás folyamatában. Ehhez kiterjedt nevelésre, elsősorban népnevelésre és -oktatásra volt szükség. Érdemes figyelni arra a jelenségre, hogy általában éppen azon országok törekedtek egységes, felülről irányított iskolarendszer és felügyeleti rendszer kiépítésére, amelyek a fejlődésben – politikai okok, vesztés háborúk vagy gazdasági krízisek miatt – háttérbe szorultak. Egy-egy háborús vereség vagy a fejlődésben előbb járó országokkal való lépéstartás igénye gyakran ösztönözte ezeket az államokat arra, hogy az oktatásügy fejlesztése, az egyének jó állampolgárrá nevelése, és erejük mozgósítása révén mozgósítsák tartalékaikat. A kötelező népoktatás bevezetése, az iskolarendszerek „felülről történő” kiépítése is ezt a célt szolgálta (pl. Poroszország vagy Magyarország esetében). A politikai-gazdasági fejlődés centrumában levő országokra ez a kényszer nem vagy csak megkésve hatott, a népoktatás rendszere ezekben „alulról” szerveződött, az egyházak, a községek és az egyének népiskola-alapító buzgalmára épült. (Példa erre Anglia, ahol az állam sokáig nem törekedett az egyházi vagy magánkézben levő iskolák ellenőrzésére.)

1.2. A modern magyar iskolarendszer kialakulása és fejlődése

Magyarországon a modern polgári iskolarendszer kialakulása hosszú, megtorpanásokkal és ellentmondásokkal terhes folyamat volt. Az európai országok azon csoportjába taroztunk, amelyekben a mindenkori államhatalom ab ovo „felülről” kívánta szabályozni a közoktatás rendszerét. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a magyar tanügyigazgatás történetére 1777 és 1950 között az állami kontrollnak a felekezeti iskolák fölé való fokozatos kiterjesztése jellemző. Ezt a képet azonban árnyalja egy olyan időszaknak a megjelenése a 19. század utolsó, és a 20. század első harmadában, amelyre nem annyira a centralizációs törekvések túlsúlya, mint inkább az állami szakigazgatási és a helyi önkormányzati erők közötti egyensúly keresése volt jellemző.

A modernizáció jelképes kezdőpontja lehet az 1777-ben Mária Terézia által kiadott nevelésügyi rendelet, az I. Ratio Educationis, amely – minden ellentmondásával együtt – szemléletes példája az uralkodói szándékok alapján kiteljesedő felülről vezérelt modernizációnak. Ez az átfogó rendszert teremtő dokumentum az oktatás tartalmára vonatkozó előírások markáns megfogalmazásával és az iskolák fölötti központosított felügyelet kiterjesztésével segítette a modernizációs törekvések végrehajtását. A tanfelügyeleti rendszer kiépítésének célja az iskolai munka minőségének ellenőrzése és fejlesztése volt. A nagymérvű analfabetizmus miatt fontos törekvésként jelent meg emellett volt emellett a tankötelezettség bevezetése és kiterjesztése. Már az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis nyomtatékosan javasolta a mindkét nemhez tartozó gyermekek elemi iskolába járásának számonkérését a szülőkön, az 1845-ben kiadott elemi iskolai rendelet pedig gyakorlatilag előírta a tankötelezettséget.

Az elemi népiskola struktúrája szerkezete is hosszú fejlődésen ment keresztül, amíg elérte az 1868-as népoktatási törvényben kodifikált szerkezetet: a hat osztály fiúk és lányok számára egyaránt kötelező lett. A törvény a tananyagot is egységesítette: megszüntetve a korábbi különbségeket a falusi és városi kisiskolák tantervében. Az iskolafenntartás módját tekintve fontos újdonság volt a községek, társulatok és magánszemélyek által működtetett népiskolák megjelenése az addig szinte egyeduralgó felekezeti iskolák mellett. A törvény szellemi atyja, Eötvös József szorgalmazta a helyi községi önkormányzatok szerepének növelését. Az állam csak ott állított elemi iskolát, ahol nem volt más fenntartó által létesített oktatási intézmény. Eötvös a Magyarországon élő nemzetiségek elemi oktatását is szívügyének

tekintette, számukra anyanyelvén írt tankönyvek egész sorát íratta. (Ez a nemzeti-ségek iránti tolerancia az utána következő kultuszminiszterek politikájára már nem volt jellemző.)

Az elemi népoktatás fejlődésének történetében fontos állomás a Klebelsberg Kunó kultuszminiszter nevével jellemzett korszak a huszadik század húszas éveiben. Klebelsberg 1926 és 1929 között népiskolák tömeges felállításával kívánta a tömegek műveltségének színvonalát emelni. Az országot 5 km sugarú körökre osztották, és kötelezték a hatóságokat vagy a földbirtokosokat, hogy népiskolát állítsanak. Az addig példa nélküli extenzív fejlesztési program során, három esztendő alatt ötezer korszerű népiskolai tanterem és tanítólakás épült Magyarországon. Az Eötvös-törvény és a Klebelsberg-féle reformok eredményei az analfabetizmus csökkenésének ütemén jól lemérhetők:

A 7 éven felüli lakosságból		
Év	olvasni, írni tud	analfabéta
1890	62%	38%
1910	69%	31%
1920	87%	13%
1930	91%	9%
1941	94%	6%

A két világháború közötti időszak végére Magyarországon is megérették a feltételek a nyolcosztályos népiskola kiépítésére, 1940-ben törvényt fogadtak el a hatosztályos népiskola nyolc évfolyamra való kiterjesztéséről. Ennek az iskolatípusnak az elterjedését a háborús évek megakadályozták. Közvetlenül a második világháború után, 1945. augusztus 18-án a hatóságok elrendelték a nyolcosztályos, szaktanári rendszerű általános iskola létrehozását. A politikailag vezérelt, de egyébként egyértelműen progresszív lépés végrehajtását a nagymértékben hátráltatta a személyi és tárgyi feltételek hiánya. A felső tagozatán szaktanári rendszerrel működő, egységes alapműveltséget közvetítő általános iskola országos rendszerének kiépítéséhez még évekre volt szükség.

A magyar közoktatásügy történetében sajátos szerep jutott a polgári iskolának. Ezt az iskolatípust már a 18. század végén – német mintát követve – megjelenik a német lakosságú városainkban (*Bürgerschule*). A népoktatás rendszerébe az 1868-as törvény illesztette be, fejlődésének legfontosabb szakasza viszont a két világháború közötti időszakra esik. A négy évfolyamos fiú- és leánypolgári iskola igen

nagy népszerűsége tett szert a kispolgárság körében: itt a szaktárgyakat gyakorlatias megközelítésben oktatták, mellőzve a tudományosságra való törekvést, de teret adva a köznapi életben jól hasznosítható ismereteknek. Idegen nyelvként németet tanítottak. Érettségit nem nyújtott – ezért nem számított középiskolának –, de az itt végzeteknek továbbtanulási lehetőséget biztosított a tanítóképző intézetekben, erre épülve pedig a polgári iskolai tanárképző főiskolán. A polgári iskolai végzettség munkaerő-piaci értéke jónak volt mondható. Az itt végzetek előtt megnyíltak a kereskedelmi és ipari és bizonyos hivatalnoki pályák. A polgáristák – különbözeti vizsgák letétele után – átléphetek a középiskolákba: nyolcosztályos reáliskolába, illetve az ugyancsak nyolcesztendőös humán gimnáziumba. A polgári iskola tehát sajátos átmenetet, hidat képezett a népoktatás és a középszintű oktatás között. A polgári iskolai tanítóknak a század elején hosszú utat kellett bejárniuk a tanári cím elnyerésig. A pedagógusoknak ezt a csoportját a nyitottság, az új iránti érdeklődés jellemezte: szívesen kísérleteztek a gyermek érdeklődését középpontba helyező reformpedagógiai módszerekkel is. A polgári iskola mint iskolatípus nyolcosztályos általános iskola kialakulásakor „megszüntette őrződött meg”, azaz 10-től 14 éves korig terjedő négy évfolyama alkotta az általános iskola felső tagozatát.

A gimnázium gyökerei messzire nyúlnak a magyar iskoláztatás történetének múltjába. Elődje a középkori városi plébániai iskola, illetve az ebből kifejlődő humanista gimnázium. Tananyaga a katolikusoknál és protestánsoknál hasonlóképpen alakult, középpontjában a latin nyelv és a humanisztikus műveltség állt. Szerkezete azonban eltért a két nagy felekezetről: míg a protestánsok a kisgyermekkortól felnőtt férfikorig oktató, egységes vertikumot képező kollégiumaik középső tagozataként ismerték, addig a katolikusok önálló gimnáziumokat hoztak létre. Az itt oktatott tananyag fejlesztése, korszerűsítése terén sokat tettek az egyes felekezeti tanítórendek. A magyar közoktatás rendszerébe a gimnáziumot a két Ratio Educationis (1777 és 1806) illesztette be – részletesen leírva az egyes osztályokban oktatandó tananyagot. A tanítás anyagának humanisztikus jellege ekkor még szinte egységes volt, a reál tudományok alig képviseltették magukat a képzésben. Összességben véve túlsúlyosság volt jellemző a gimnáziumok tanterveire. Egyebek között igen magas volt az idegen nyelvi tanulmányok aránya: a kisdíjakoknak egyszerre kellett birkóznuk a német, a latin – majd valamivel később –, a görög nyelvvel. A gyerekek életkori sajátossága ekkor még nem volt szempont a tananyag összeállításánál. A tantervi túlsúlyosság és a tanulói túlterheltség vissza-visszatérő témája volt a tizenkilencedik és huszadik század pedagógiai vitáinak.

Az 1848-as polgári forradalom és szabadságharc leverése utáni évtized, a „Bach-korszak” a köztudatban a nemzeti törekvések elfojtásával és az erőszakos németesítéssel kapcsolódik össze. A magyar iskoláztatás történetét vizsgálva

azonban már korántsem ilyen egyértelmű a kép, mert az osztrák tanügyigazgatás hazánkra való kiterjesztésének vannak vitathatatlanul pozitív elemei. Így kétségtelenül fontos esemény volt a magyar középszintű iskolák fejlődéstörténetében az *Organisationsentwurf* bevezetése az 1850-ben. Ez a rendelet jelentős mértékben átformálta az osztrák, majd – egy évre rá – a magyar középiskolák arculatát. Az *Entwurf* megalkotói által létrehozott és közvetített műveltségfelfogás az adott kor szellemi irányzatainak legjavát ötvözte egységbe. A nevelésben az esztétikai elemeket is felerősítő neohumanizmus hatása éppúgy kimutatható benne, mint a tudás átadásának jól alkalmazható módszertanát kidolgozó herbartizmus befolyása. A nyelvi-irodalmi-történelmi irányultság mellett a matematikának és a természettudományoknak is helyet kívántak biztosítani a középiskolák tantervében.

Az *Entwurf* számos újítása közül néhány: A korábbi hatosztályos gimnáziumot nyolcosztályossá fejlesztette, 10–18 éves fiúk számára. A megkövetelt színvonal elérése esetén a gimnázium nyilvánossági jogot kapott, államilag érvényes bizonyítványokat adhatott ki, illetve érettségi vizsgával fejezhette be a képzést. (Az érettségi vizumot jelentett a felsőoktatásba.) A gimnázium ellenpólusaként létrehozta a hatosztályos (majd 1883-tól nyolcosztályos) reálskolát, amelynek tantervében a latin nyelv nem szerepelt, de a természettudományos elemek felerősödtek benne. A reálskola a technikai-műszaki felsőoktatásra készített elő. Az *Entwurf* bevezette a szaktanári rendszert a középiskolákban, és a tanároktól megkövetelte a középiskolai tanári képesítést. A középiskolákban ettől kezdve az ún. „próbaévre” tanárjelölteket alkalmazhattak – segítve ezzel a szárnyait bontogató egyetemi szintű középiskolai tanárképzést.

Magyarországon a lányokat a középiskolai tanulmányoktól elzáró falon az első rést az a rendelet ütötte, amelyet Wlassics Gyula kultuszminiszter adott ki 1895. december 15-én. Ebben engedélyezte a leányok magán-érettségi vizsgára bocsátását az ország valamennyi fiúk számára rendszeresített középiskolájában. Mindemellett a leányok a polgári iskolából vagy a felsőbb leányiskolából a középiskolába is átléphetnek – magántanulóként. A miniszteri rendelet hatása nem maradt el: egyre több leány iratkozott be ilyen minőségben a fiú-középiskolákba. Több helyen a fiúgimnáziumhoz vagy a felsőbb leányiskolához csatolt gimnáziumi tanfolyamot szerveztek számukra.

Az első nyilvánossági joggal felruházott leánygimnázium 1896. október 2-án nyitotta meg a kapuit. Az iskola tanterve a fiúgimnáziumok tantervét vette alapul, de gondot fordítottak arra, hogy érvényesüljön a „női jelleg”. A leányok nem tanultak görögöt – pótlására az ókori irodalmat vezették be – latin csak az ötödik osztálytól kezdve szerepel –, a női jelleget pedig a rajz, az ének és a női kézimunka biztosította. Ez az iskola már érettségi bizonyítványt is kiadott, amelynek birtokában a leányok néhány egyetemi karon is folytathattak már tanulmányokat.

A huszadik század a magyar középiskolák fejlődése terén két ellentétes tendencia térnyerését hozta magával a húszas, illetve a harmincas években. Az 1924. évi középiskolai törvény a differenciálás híveinek kedvezett. A differenciálás Klebelsberg Kunó szerint segít elhárítani a tanulói túlterhelés veszélyét, elősegíti az egyéni képességek, a tehetség ápolását, a pályaválasztásra való felkészítést. A törvény a szétkülönítés elvét úgy kívánta érvényre juttatni, hogy a humán gimnázium és a reáliskola közé domináns iskolatípusként beillesztette a reálgimnáziumot. Ennek fő jellegzetessége az volt, hogy a latin nyelvet mint fő tantárgyat és a német nyelvet (mely mindhárom iskolatípusban kötelező volt) megtartotta, s felvett még egy modern nyelvet (angolt, franciát vagy olaszt). Mindhárom középiskola-típusban azonos súllyal szerepeltek az ún. nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). 1926-ban pedig új törvény kodifikálta a differenciált fiúiskolákat leképező leány-középiskolák három típusát: a leánygimnáziumot, a leánylíceumot és a leánykollégiumot.

Amíg az 1924-es reform a differenciálást tekintette célnak, addig a 10 évvel később, 1934-ben becikkelyezett középiskolai törvény az egységes középiskola eszméjét fogalmazta meg, amelynek középpontjában a nemzetismereti oktatás állt. Az új egységes magyar középiskola a gimnázium (illetve a leánygimnázium) volt. Míg az 1924-es törvény egységesítette a nemzeti-ideológiai tárgyakat a középiskolák tantervében, de kiszélesítette az iskolatípusok közötti választás lehetőségeit, addig a Hóman Bálint kultuszminiszter által végrehajtott 1934-es középiskolai reform csak egyetlen középiskolai tanulmányi utat tartott meg.

A következő évtized újabb középiskola-típusok megjelenését eredményezték a magyar közoktatásban. A gyökeres fordulat viszont a második világháború után végrehajtott iskolareformban következett be, amely a nyolcosztályos általános iskola fölé négyosztályos gimnáziumot illesztett. Az iskolák fenntartásának módjában pedig az 1948. év hozott radikális változást, amikor bekövetkezett az iskolák államosítása. Ezzel már új fejezet vette kezdetét a magyar iskolaügy történetében.

2. A magyar iskolaügy alakulása 1945 és 1995 között

2.1. Harc az iskoláért

2.1.1. Az iskolarendszer átformálása

A második világháború után a véleményformálásban mérvadó politikusok többsége egyetértett abban, hogy az államberendezkedést korszerűsíteni kell: a feudális hagyományok kiküszöbölése után ki kell alakítani a modern, polgári demokratikus jogállamot. Egy ilyen jogállamban a világnézeti pluralizmus elve érvényesül: fontos szerep jut az egyházaknak, de tág mozgástérhez jutnak az egyéb felfogások, köztük a materialista-ateista világnézet is.

Heroikus erőfeszítésekkel építették újjá az országot, s küzdöttek egy emberibb világ, a demokratikus társadalmi rend megteremtéséért. Ebben a harcban a világi és egyházi erők kezdetben egymás mellett álltak. Egyetértettek abban, hogy az iskolarendszert demokratikus irányba kell továbbfejleszteni. A széles tömegeknek lehetővé kell tenni a kultúra elsajátítását, a munkások és parasztok tehetséges gyermekeinek is biztosítani kell iskolai oktatásban való részvételt az elemi szinttől egészen az egyetemig.

Az oktatás demokratizálásának helyes alapelve vezette az iskolaügy irányítóit akkor, amikor 1945. augusztus 18-án elrendelték a nyolcosztályos általános iskola megszervezését.

Már utaltunk arra, hogy a nyolcosztályos iskola nem volt előzmények nélkül való a magyar iskoláztatás történetében. A gondolat már a húszas években felmerült, de akkor a gazdasági válság volt a megvalósítás akadálya. Az 1940. évi 20. törvény elrendelte a nyolcosztályos népiskolák létesítését, de a háborús viszonyok hátráltatták ennek tömegessé válását.

Döntő különbség volt a már helyenként működő nyolcosztályos népiskolák és a felállítandó új általános iskola között. Az előbbi megőrizte népiskola jellegét (mellette létezett a négyosztályos polgári iskola és a nyolcosztályos gimnázium), továbbtanulásra nem jogosított. Az utóbbi viszont a polgári iskolákat és a gimnáziumok alsó négy osztályát magába olvasztotta. Az általános iskola egységes jellegű: egyazon műveltségi anyag (egységes alapműveltség) közvetítését tűzi ki célul minden 6–14 éves gyerek számára.

A nyolcosztályos általános iskola megteremtése nem ment zökkenők nélkül. A tanév kezdete előtt két héttel kibocsátott rendelet váratlanul érte az iskolafenntartókat, az egyházakat. Az átalakítást nem készítették elő, legtöbb helyen hiányoztak a magasabb szintű oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek.

Kis településeken, az egy-két tanítós osztatlan iskolákban nehéz volt megszervezni a külön tanítóval és tanteremmel működő ötödik osztályt. Olyan helyeken viszont, ahol polgári iskola vagy gimnázium működött – ezeket beolvasztva – azonnal rá lehetett térni a szaktárgyi rendszerű oktatásra. Az új iskolatípus célja tehát az volt, hogy általános alpműveltséget nyújtson minden tanulónak, amelyre 14 éves kor után a középiskolai és felsőfokú tanulmányok, illetve a szakmai képzés épülhet. Az általános iskola nyolc osztályának kiépülésével párhuzamosan a gimnáziumok és a szakjellegű iskolák fokozatosan négyosztályossá alakultak. Tanulóik tehát 14–18 éves fiatalok voltak.

A háború után széles körű mozgalom bontakozott ki az alpműveltség terjesztése érdekében. Folytatták a korábban megkezdett harcot az analfabetizmus felszámolására. Az írás-olvasástanítás a felnőttekre is kiterjedt. Az intézményes oktatás kereteit kiterjesztették felnőttkorra (Dolgozók Iskolája), de lehetővé tették a magasabb műveltség elsajátítását is.

Közvetlenül a háború után, 1945 nyarán Londonban új nemzetközi szervezet jött létre. A 24 ország részvételével megalakult az UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*), az Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete. Tagállamai kötelezték magukat arra, hogy „mindenki számára biztosítják a neveléshez való teljes és egyenlő hozzájutást, az igazság szabad kutatását, az eszmék és ismeretek szabad kicserélését”. Létrejött az első olyan szervezet, amely a pedagógia, a nevelés-oktatás világméretben felmerülő kérdéseivel foglalkozik. Magyarország 1948 óta tagja a világszervezetnek.

Az UNESCO szakemberei (köztük később a magyarok is) elsősorban a „harmadik világ”-ban, az elmaradott, volt gyarmati országokban tettek sokat az analfabetizmus felszámolásáért, az iskoláztatás fejlesztéséért.

A magyar iskolaügy demokratikus fejlődésének másik iránya a közép- és felsőfokú oktatásban tanuló fiatalok segítésére irányult. Paraszt- és munkásgyerekek tömegei előtt nyíltak meg az intézményes nevelés korábban eléggé szűk lehetőségei: a középiskolák, a főiskolák, az egyetemek.

A demokratikus reform során átalakultak a középiskolák. A fokozatosan négyosztályossá váló gimnázium tanterve is lényegesen módosult elődjéhez képest. Megszűnt a német nyelv kiemelt szerepe, a választható élő idegen nyelvek közé

felvették az orosz, francia, angol és olasz nyelvet. Eltörölték a honvédelmi ismeretek, a szépírás és a gyorsírás tanítását. A latin nyelv és a testnevelés óraszámát csökkentették, emelkedett viszont a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a föld- és néprajz, a természettudományi tárgyak, az egészségtan, az ének-zene és a rajz óraszám. Az 1945/46. tanévtől kezdve építették ki a gimnáziumok reál tagozatát, ahol latin helyett vegytant, ábrázoló geometriát tanítottak.

A háború után sor került a magyar felsőoktatás átszervezésére is. Az első újonnan létrehozott egyetem az Agrártudományi Egyetem volt. A magyar felsőoktatás történetének kiemelkedő jelentőségű fordulata volt, amikor a törvényhozók a nők előtt is megnyitották valamennyi felsőoktatási intézmény kapuit. Ezt az intézkedést a 1946. október 21-én közzétett 1946. évi 22. törvény szentesítette.

2.1.2. Az államosítás

A magyar iskolarendszer ekkor még többségében felekezeti iskolákból állt. Az egyházi iskolák fenntartói határozott erőfeszítéseket tettek iskoláik fejlesztésére, korszerűsítésére, a társadalmi változások követésére. Mindemellett az is hamarosan nyilvánvalóvá vált, hogy bizonyos pártok, baloldali politikai erők (kommunisták, szociáldemokraták, polgári radikálisok különböző csoportjai, a Nemzeti Parasztpárt és a Független Kisgazdapárt egyes tagjai) az egységes, állami iskolarendszer megteremtését tűzték ki célul.

A hatalomért küzdő politikai erők és az egyházak kezdeti békés együttműködése után tehát hamarosan megindult a felekezeti iskolák elleni támadás. 1946 tavaszán a baloldali sajtóban már megjelentek olyan írások, amelyek kétségbe vonták az egyházi iskolák létjogosultságát. A támadás éle főleg a katolikus egyház iskolái és iskolán kívüli nevelő-oktató szervezetei ellen irányult. 1946 nyarán „adminisztratív”, állami intézkedéssel oszlatta fel a belügyminiszter az összes katolikus egyesületet – a „hitbuzgalmi jellegűek” kivételével. Feloszlatták a katolikus paraszti és munkásszervezeteket, betiltották a katolikus ifjúsági folyóiratokat.

Ezzel szemben 1946. június 2-án kimondták a magyar úttörőmozgalom megalakulását, amely 1948 szeptemberétől kezdve a 6–14 éves korosztály egyedül engedélyezett ifjúsági szervezeteként működött. A megszüntetett szervezetek között volt a cserkészszövetség is.

1947 márciusában a koalíciós pártok értekezletén a kisgazda párt képviselője az addigi kötelező hitoktatás helyett a fakultatív hitoktatás bevezetését indítványozta. Nagyszabású kampány indult a fakultatív hitoktatás népszerűsítésére, de a tervezett lépés akkor még, az vallásos tömegek egységes ellenállása miatt meghíúsult.

A „fordulat évében”, 1948-ban végül a hatalom birtokába jutott szélsőséges baloldali párpolitikai erők már véget vetettek az iskolai nevelés ideológiai-vallási-világnezetű pluralizmusának. A döntő lépés elkerülhetlenné vált: sorozatos támadások után sor került az egyházi iskolák államosítására. 1948. június 16-án életbe lépett az iskolák államosításáról szóló 1948:33. törvény.

2.2. Az ötvenes évek

2.2.1. Óvodák

A háború pusztítása ezen a téren is éreztette hatását, óvodaépületek sokasága vált romhalmazzá. (1938-ban 1140 óvodában 112 ezer gyermeket gondoztak-neveltek, 1945-ben az óvodák száma 992-re csökkent, az óvodás gyermekek száma pedig 52 ezerre esett vissza.) A nők tömeges munkába állása egyre erőteljesebben kifejeződő igényt fogalmazott meg az óvodai rendszerrel szemben, s ez lassú extenzív fejlődés eredményezett. Ennek tempója csak jóval később, a hetvenes évek elejére gyorsult fel. Az ötvenes évek elejére az óvodások száma elérte a háború előtti, 1955-ben pedig már 146 ezer óvodásról szólnak a statisztikák.

1949-ben az óvodák a Vallás és Közoktatási Minisztérium (VKM) hatáskörébe kerültek. Ettől kezdve rendszeresen foglalkoztak az óvónők át- és továbbképzésével, amelyeken a szakmai ismeretek nyújtásán túl céltudatos ideológiai nevelés is folyt. Az országgyűlés 1953-ban kisedóvásról szóló törvényt fogadott el, amely szerint az óvoda célja az „óvodáskorú gyermekeknek a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányok előkészítése”.

2.2.2. Általános iskolák

A hatalomra jutó kommunista párt az iskolai nevelést-oktatást is a pártérdekek szolgálatába kívánta állítani, az oktatásügy kezdettől fogva a pártpolitika „szolgálólánya” (*ancilla politicae*) lett.

Jól kitapintható az iskolának szánt szerep változása, ha az általános iskolai tantervek célmeghatározásait vesszük szemügyre. Az első új tanterv 1946-ban (tehát még a „fordulat éve” előtt) született, s ekképpen fogalmaz: „Az általános iskola célja, hogy a tanulót egységes, alapvető nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos tagjává

nevelje.” (Ez a tanterv egyébként igen korszerű elvek alapján született: lehetővé tette az egyéni hajlamok kibontakoztatását, választható tárgyak és gyakorlatok rendszerét kínálta, törekedett a munkáltatás megvalósítására stb.)

Az 1950-es szocialista tanterv már gyökeresen eltér elődjétől. Célként azt tűzi ki, hogy az iskola „tanulóifjúságunkat Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáraivá, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje...” A „fegyelmezett állampolgár”-ra nevelés akkoriban nem jelentett mást, mint olyan alattvalói magatartás kialakítását, amely megfelel a monolitikus államhatalom, a diktatórikus parancsuralmi rendszer igényeinek. Ennek a célnak felelt meg iskolában közvetítendő ideológia: a marxizmus-leninizmus.

A Magyar Dolgozók Pártjának 1950. évi közoktatási határozata súlyos hibákat, hiányosságokat állapított meg a közoktatásban: az iskolák „nincsenek eléggé kapcsolatban az eleven élettel, a termeléssel” nem nyújtanak korszerű szakképzést, másfelől viszont „túlterhelik a tanulókat” Az iskolákra „jelentős befolyást gyakorol a burzsoá ideológia és különösen a klerikális reakció”. Ugyanez a határozat sürgette, hogy „olyan ütemben, amennyire csak gyakorlatilag megvalósítható, a tankönyvek, a tanterv és a tananyag sugározza a marxizmus-leninizmus ideológiáját”, emellett felszólított a „klerikalizmus” és a „burzsoá ideológiák” elleni harcra.

Az új szocialista tanterv – bár a nyolcosztályos alsó-felső tagozatos szerkezetet meghagyta – teljesen átalakította a tanítandó tárgyak 1946-ban kialakított belső rendjét, arányait, tartalmát; eltörölte a választható tantárgyakat, ugyanakkor mindegyik osztály tananyagát hatalmas méretűvé bővítette, jelentős tanulói túlterhelést okozva. Az új szocialista általános iskola teljesen más volt, mint amit a demokratikus közoktatás-politikusok (Keresztury Dezső, Kiss Árpád és mások) 1945-1946-ban megalkottak.

Pedagógiai-elméleti háttérrel az ideológiai neveléshez a szovjet szerzők műveinek egyre szaporodó fordításai szolgáltattak. Nagy példányszámban jelentek meg Goncsarov, Jeszipov, Kalinyin, Krupszkája, Makarenko és mások munkái. S miután a Szovjetunióban a gyermektanulmány és a „polgári” reformpedagógia más áramlatai már a harmincas évektől kezdve nemkívánatosnak minősültek, ezek a friss szellemű pedagógiai irányzatok nálunk sem juthattak szóhoz. Éppígy perifériára szorították, illetve elnémították a tradicionális magyar pedagógiai gondolkodás jó néhány élő és alkotó képviselőjét. (Prohászka Lajost és Karácsony Sándort nyugdíjazták, Kornis Gyulát internálták stb.)

A már említett 1950-es párthatározat erőteljesen szorgalmazta az iskola és a termelés szorosabb kapcsolatát, a munkás-paraszt származású tanulók lemorzsolódásának felszámolását is. A lemorzsolódás elleni kampány eredményeképpen

az 1952/53-tanévig egyre erősödött az iskola „megtartó képessége”. Az ötvenes évek közepéig sikerült elérni, hogy száz első osztályos közül valamivel több, mint a fele fejezze be a nyolcadik osztályt. Ekkor azonban megtört a fejlődés folyamata: elbizonytalanodott, meggyengült az a központosított szervezet is, amely a bukások és lemorzsolódások elleni harcot folytatta. Később, hatvanas évekig ismét erősödött az iskola megtartó képessége.

2.2.3. Középiskolák

A háború után a középiskolák hálózatának újjáépítése és fejlesztése is megoldásra váró problémaként jelentkezett. A gimnáziumok száma lassan emelkedett az ötvenes évek elejéig (1937/38-173, 1946/47-175, 1950/51-175), dinamikusabb gyarapodást volt tapasztalható a szakmai középiskolák terén (1937/38-112, 1946/47-197, 1950/51-230). Hasonló dinamizmust mutat a középiskolákban tanuló diákok létszámának a fejlődése (gimnáziumban és szakmai középiskolában együtt: 1937/38-52 349, 1946/47-66 100, 1950/51-95 765).

A politikai vezetés legfőbb céljai közé tartozott a középiskolákban és a felsőoktatásban tanuló fiatalok szociális összetételének megváltoztatása, azaz a munkás és szegényparaszt származásúak erőltetett beiskolázása. Ez a törekvés kezdetben látványos eredményeket hozott.

1948 őszétől 1955-ig a minisztérium szakérettségi tanfolyamokat szervezett. Ez az előbb egy-, majd kétéves bentlakásos tanfolyam a középiskolát nem végzett munkás- és parasztfiatalok számára tette lehetővé, hogy két középiskolai tantárgyból érettségi vizsgát tegyenek, majd az ezeknek megfelelő főiskolai vagy egyetemi szakon folytassák tovább tanulmányaikat. Az szakérettségi tanfolyamok nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket: a túlfeszített tempó „gyorstalpaló-jelleget” eredményezett, és a minőség rovására ment.

1949-ben valamennyi középiskolát gimnáziummá szervezték át. Létrejöttek az általános gimnáziumok humán és reál (természettudományos) tagozattal. Ahol lehetett külön fiú és leánygimnáziumokat működtettek, viszont lányok beiratkozhattak fiúgimnáziumba ott, ahol csak egyetlen fiúgimnázium működött. Így ezek koedukálttá váltak. A pedagógiai érvekkel indokolt koedukáció csak a hatvanas évektől kezdve vált általánossá középiskoláinkban.

1949 őszétől az orosz kötelező idegen nyelvként tanulták az általános iskola felső tagozatán, a középiskolákban és a felsőoktatásban.

Az általános gimnázium mellett megalakultak a szakgimnáziumok: pedagógiai gimnázium a tanító és óvónőképző helyett, valamint közgazdasági, ipari és mezőgazdasági gimnázium. A szakgimnáziumok ilyen elnevezését csak az 1949/50-es

tanévben alkalmazták. A következő év őszén a pedagógiai gimnáziumok megszűntek, helyettük hároméves óvónő-képzőket és négyéves tanítóképzőket létesítettek. (A tanítóképző négy esztendeje után a jelöltek érettségi vizsgát tettek, majd egy év gyakorlati képzés következett, melyet képesítő vizsga zárt.)

Az ipari, mezőgazdasági és közgazdasági középiskolából ipari, mezőgazdasági és közgazdasági technikum lett. A technikum az általános iskolára épülő három vagy négy évfolyamos, képesítő vizsgával záruló, oklevelet adó középiskola-típus volt. A technikumok ebben a formában nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Hamar megfogalmazódott a kritika, hogy tantervük túlságosan elméleti jellegű, „nem képeznek a népgazdaság igényeinek megfelelő középkadereket”. A technikumok reformjára a hatvanas évek elején került sor.

1950 szeptemberében a gimnáziumokban is új tanterv lépett érvénybe. A gimnázium célja eszerint ugyanaz, mint az általános iskoláé: az ott megszerzett ismeretek elmélyítése, továbbfejlesztése, a tanulók alkalmassá tétele „középiskolai ismeretek alapján betölthető munkakörök ellátására” és a továbbtanulásra, s mindemellett – a marxista-leninista világnézet szellemében – harc a „reakciós idealista szemlélet” ellen.

Az új tanterv magas óraszámot biztosított a természettudományos tárgyalnak, de emellett – a túlterhelés elleni harc jegyében – csökkentette az óraszámokat. (Ennek következtében olyan tantárgyak maradtak ki, mint a rajz és az ének.)

Hamar kiderült, hogy az általános gimnáziumok nem felelnek meg az elvárásoknak. Az ott végző fiatalok zömét 1954-ig (felsőbb szempontok alapján) még fel tudták vetetni a különböző felsőoktatási intézményekbe, később azonban már a reális igények alapján próbálták kialakítani a felvételi keretszámokat. Ettől kezdve a gimnáziumok végzetek csak 25%-a nyert egyetemi felvételt. Az aránytalan fejlesztés következtében a gimnáziumok diákjainak meg kellett barátkozniuk a gondolattal, hogy továbbtanulási lehetőségeik szűkülnek, többségüknek fizikai munkát kell majd végeznie.

Erre próbálták felkészíteni őket az ú. n. „politechnikai képzés” bevezetésével. Ideológiai háttérrel szolgált ehhez a törekvéshez az elméleti pedagógia fogalomtárában a „politechnikai nevelés” kategóriájának a megjelenése (az értelmi, erkölcsi, esztétikai, testi nevelés mellett). Tanulmányok sokasága jelent meg e témáról, tudományos ülések és nevelési értekezletek egész sorát szentelték a „politechnizáció” kérdésének.

2.2.4. Felsőoktatás, pedagógusképzés

A háború után a felsőoktatás sorozatos reformok színtere volt. Az első átfogó reformra 1948 júniusában került sor, ennek során deklarálták az egyetemek nyitottságát a munkások és parasztek gyermeki előtt. Keretszámokat fogalmaztak meg: az egyetemekre felvett hallgatók 60%-át munkás-paraszt fiatalokból kívánták verbuválni.

A további változtatások során erőltetett tananyagcsökkentést hajtottak végre, amelyek iskolásan didaktikus módszerek alkalmazásával párosultak: a kötelezően előírt tankönyvet vagy jegyzetet visszhangzó előadásokat azok anyagát mechanikusan visszakérdező szemináriumok követték. Az oktatás színvonala így egyre csökkent, a tudományos teljesítményeket nem honorálták. Az egyetemek „szocialista átszervezése” ürügyén számos kiváló professzort fosztottak meg katedrájától.

1949 februárjában megváltoztatták az egyetemek belső szervezetét: az addigi egységes bölcsészettudományi karból kiváltak és önálló karként működtek tovább a természettudományi fakultások.

1952. május 12-én minisztertanácsi határozatot hoztak arról, hogy a főiskolai és egyetemi tanulmányokra jelentkezőket írásbeli és szóbeli felvételi vizsga alapján válasszák ki. A vizsgabizottság „mérlegeli a jelölt világnézetét, a jelleméről kialakult benyomást, társadalmi helyzetét, pszichológiai adottságait, testi alkalmasságát; az utóbbiakat a vizsgabizottság véleménye alapján, az előbbieket pontozással.” A keretszámok továbbra is érvényben maradtak: ezután is gondosan ügyelni kellett arra, hogy az egyes karokon megfelelő legyen a hallgatók szociális összetétele és a nők aránya. A tanulmányi szempont csak ezután következett: „Ha a jelentkezők száma jelentősen felülmúlja a megadott keretet szociális kategóriánként is, akkor a tanulmányi eredményeket kell fokozott mértékben figyelembe venni” – utasít egy felvételi irányelveket tartalmazó korabeli leirat. Az ötvenes évek közepére sikerült elérni, hogy az egyetemekre és főiskolákra felvettek több mint 66%-a munkás és paraszt származású legyen. Az értelmiségi szülők gyermekeinek jóval nehezebb volt bejutniuk a felsőoktatásba, 1955-ben a jelentkezők közel 69%-át nem vették fel.

Az „új értelmiségi” réteg képzését szolgálta az esti és a levelező oktatás bevezetése is. Főiskolákon és egyetemeken az 1951/52-es tanévről, általános iskolákban és gimnáziumokban pedig az 1952/53-as tanévtől kezdve tanulhattak a „dolgozók széles rétegeinek gyermekei” (elsősorban a munkáskaderek).

Az általános iskolák rendszerének kiépítésével párhuzamosan megnőtt az igény a szaktanárok iránt. Ezek képzését kezdetben a tanítók átképzésével próbálták megoldani. 1947 nyarán elkezdődtek az első szaktanítói tanfolyamok: két nyáron át

tartó kurzus és közben egyéves egyéni tanulás után tehettek vizsgát és szerezhettek képesítést az első átképzett tanítók. 1950 őszétől a szaktanítók képzése hároméves tanfolyam keretében történt. A kurzusokat a nyári szünetekben tartották, s évközi egyéni konzultációkkal egészítették ki. Az itt szerzett oklevél már egyenértékű volt a pedagógiai főiskolákon szerzhető általános iskolai tanári oklevéllel.

Ez utóbbi is új intézménytípus volt, a polgári iskolai tanárképző főiskolát váltotta fel. 1947-ben nyílt meg a budapesti és a szegedi pedagógia főiskola, ezeket követte 1948-ban a debreceni (1949-ben Egerbe telepítették) és a pécsi intézmény.

Az 1949-es egyetemi reform idején megszüntették a középiskolai tanárképző intézeteket és tanárvizsgáló bizottságokat. A középiskolai tanárok képzése ettől kezdve az egyetemi karok feladata lett. Azóta is tartó polémia kezdődött arról, hogy miképpen egyeztethető össze az egyetem tradicionális „tudósképző” funkciója a tanárképzés pragmatikusabb szempontjaival.

Az egyetemek és főiskolák hallgatósága körében az ötvenes évek közepére egyre többször fogalmazódtak meg a rendszer visszásságait érintő kritikus gondolatok. A hatalmon levő monolitikus politikai erő viszont nem tűrt semmiféle „másképpen gondolkodást”, a hivatalos ideológiával össze nem egyeztethető gondolatokat „ellenséges nézetnek” bélyegezték, és szigorúan megtorolták.

Az egyetemi és főiskolai hallgatók fontos szerepet játszottak az 1956-os forradalomban. Az egyetemi ifjúság követelte Nagy Imre miniszterelnöki kinevezését, többpárti választások kiírását, a szovjet csapatok kivonását, a beszolgáltatási rendszer eltörlését, a Kossuth-címer visszaállítását és a Sztálin-szobor eltávolítását. 1956. október 23-án a Petőfi-szobor előtt tüntetés zajlott le, amelyen már nemcsak az ifjúság képviselői vettek részt: az időközben 200 ezer főre duzzadt tömeg az Országház elé vonult. Ezzel kezdetét vette a forradalom, amelyben az ifjúság kezdeményező szerepet vállalt.

2.3. Forradalom és rendszerváltás között

Az Oktatásügyi Minisztérium illetékesei 1956. november 2-án tervezetet tettek közzé, amely egy átfogó reform első lépéseként értelmezhető. Az általános és középiskolák történelemtankönyveit kivonták, az irodalom- és földrajz tankönyveknek a Szovjetunióra vonatkozó részeit kihagyták, megszüntették az orosz nyelv kötelező oktatását, és lehetővé tették a szabad vallásoktatást. A forradalom bukása után ezeket az intézkedéseket visszavonták, s a minisztérium illetékesei előírták, hogy az iskolai oktató-nevelő munka a „marxizmus-leninizmus, a tudományos világnézet szellemében” folyjon.

1957 márciusában az MSZMP (Magyar Szocialista Munkáspárt) Központi Bizottsága határozatot hozott az ifjúság ideológiai neveléséről. Újból deklarálták a munkás- és parasztszármazású fiatalok felsőoktatásba való bekerülésének adminisztratív eszközökkel való segítségét: a kívánatos arány 50%. Megtartották az „osztályidegen” kategóriáját is. 1958 júliusában láttak jelentek meg az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei. A pártdokumentum nyíltan hirdette, hogy „a burzsoá életszemlélet és gondolkodásmód, erkölcs és ízlés visszaszorításában és megsemmisítésében a legnagyobb szerepük azoknak az oktatási intézményeknek van, amelyekre a párt és a kormány ifjúságunk tudatának és magatartásának formálását bízta.”

Mindemellett történtek olyan kísérletek is, amelyek a korábbi hibák egy részének felszámolásával próbálták jobbitani a „szocialista” iskolát. A középiskolában ismét helyet kaphatott az ének és a rajz, véget vetve az esztétikai nevelés teljes elhanyagolásának. Az általános iskola felső tagozatán nagyobb hangsúlyt kívántak adni Magyarország földrajzának. A magyar irodalom és történelem tárgy tankönyveinek „aktualizáló”, „átpolitizált” jellegét bírálták, egyes osztályokban új könyveket vezettek be.

A tanító és óvónőképzés színvonalának emelését célozta két törvényerejű rendelet. Az addigi középfokú tanítóképzőket felszámolták, s 1959. szeptemberében megnyíltak az érettségire épülő három évfolyamos felsőfokú tanítóképző intézetek. Az első ilyen intézetek kapui Budapesten, Győrben, Esztergomban, Szegeden, Debrecenben, Jászberényben, Baján, Kaposváron, Sárospatakon, Szombathelyen és Nyíregyházán nyíltak meg. A felsőfokú tanítóképző intézetek tanítóképző főiskolává való átszervezéséről 1974 augusztusában született törvényerejű rendelet.

Ugyancsak 1959 szeptemberében a középfokú óvónőképzők is megszűntek, és helyüket kétéves felsőfokú óvónőképző intézetek vették át Kecskeméten, Sopronban és Szarvason. Ugyanettől az évtől kezdve a pedagógiai főiskola új neve tanárképző főiskola lett. A képzés háromról négy évre emelkedett.

1961-ben nagyszabású oktatási reformra került sor. A reform előkészítésében – sajátos paradoxonként – egyaránt megfigyelhető az konzervatív ideológiai szólamokat hangsúlyozó csoport előretörése, és a kommunista nevelést, a „szocialista” iskolát szakmai szempontból jobbitani szándékozó pedagógusok térnyerése. (Az általában konfliktuskerülő, lassú reformokra kész, de alkalmanként visszakozó, „megkeményedő” vezetési stílus az egész Kádár-korszakra jellemző volt.)

Reformra szükség volt, hiszen az ötvenes évek erőltetett beiskolázása az értelmiségi pályákon túltermelést, s ezáltal elhelyezkedési nehézségeket okozott. A gimnáziumot végzetteknek csak mintegy 22–25%-a kerülhetett egyetemekre, főiskolákra, ám az érettségizettek tömegei nem akartak fizikai munkát végezni. (Jellemző adat, hogy 1958-ban az érettségizetteknek csak 12%-a volt hajlandó fizikai munkát vállalni.) A politechnizáció jelszavának felélesztésével éppen ezt a krónikus helyzetet próbálták meg orvosolni: a középiskolás diákok fogadják el, hogy jövőendő életpályájuk nem feltétlenül értelmiségi pálya lesz.

A gyakorlati munkavégzés megszerettetését szolgálta az 1958-ban már bevezetett „gyakorlati foglalkozás” c. tantárgy, és az ú. n. 5+1-es oktatási forma alkalmazása a gimnáziumokban. Ez azt jelentette, hogy a tanulók hetente öt napot hagyományos iskolai oktatás keretei között töltöttek, egy napig pedig ipari üzemben fizikai munkát végeztek, így egy szakmában előképzettségre tettek szert.

Az 1961-ben becikkelyezett új oktatási törvény (1961: 3. tc.) az 5+1-es modell bevezetését azzal indokolta, hogy szükségessé vált az iskola és az élet kapcsolatának szorosabbá fűzése, a tanulók felkészítése a termelőmunkában való részvétellel.

Az új tanulásszervezési mód nem bizonyult életképesnek. A szervezatlenség miatt a tanulók gyakran tétlenül, vagy éppenséggel „csellengéssel, lógással” töltötték idejüket. A „szakmai előképzés” elképzelése is látványosan megbukott. (1963-ban például 22 738-an érettségiztek gimnáziumokban. Közülük szakmai minősítő vizsgát 6176-an tettek, de csak 161-en vettek részt a már tanult szakma befejező képzésén. Ugyanakkor évente 3–5000 érettségizett ment el szakmunkástanulónak, de nem abba a szakmába, amelyben előképzést kapott, hanem amelyhez kedvet, tehetséget érzett.) Az 1965-ös korrekció során az 5+1-es rendszert megszüntették, helyette tagozatos (nyelvi, természettudományos vagy ének-zenei) osztályokat hoztak létre a gimnáziumokban. (A korábbi humán és reáltagozatokat a törvény nyomán már hamarabb felszámolták.)

A törvény új iskolatípusként létrehozta a szakközépiskolát. Ez az intézmény kettős célkitűzést hivatott megvalósítani: valamely szakmában szakképesítést kell nyújtania, de a szakmai képesítő vizsga mellett érettségi vizsgával zárul. Ez pedig

az a végzett tanulókat feljogosítja arra, hogy felvételi vizsgát tegyenek valamely felsőoktatási intézményben. A szakközépiskolát a kettős cél elégtelen megvalósítása, a megkérdőjelezhető színvonal miatt később sok kritika érte. Ugyancsak az 1961-es oktatási törvény irányozta elő a középfokú technikumok felsőfokúvá fejlesztését. A felsőfokú technikum már a gimnáziumot, vagy szakközépiskolát végzett fiatalok számára létesült.

Az 1961-es törvény 1965-ös korrekciója visszakoazást hozott a szakközépiskolák terén is. A korábban előtérbe helyezett, kívánatosnak feltüntetett iskolatípus helyett ekkor már a hároméves szakmunkásképzés fejlesztése került az érdeklődés középpontjába. A demográfiai hullám miatt felduzzadt általános iskolát végző évfolyamok jelentős részét szakmunkásképző intézetekbe „terelték”.

A törvény a tankötelezettséget 16 éves korig terjesztette ki. (Egy hosszú távú fejlesztési koncepció ugyanakkor már a 18 éves korig tartó iskolázás általánossá tételét tűzte ki célul.)

Az MSZMP VIII. kongresszusa 1962 novemberében megszüntette a tanulóifjúság származás szerint való kategorizálását. A munkás és paraszt származású gyerekek felsőoktatásban tapasztalható aránya csökkent. A hátrányok kompenzálására a párt a központi költségvetésből több millió forintot szánt különféle felkészítő tanfolyamok szervezésére.

Az általános iskola a hatvanas évekre valóban „általánossá”, (tehát általánosan elterjedté) vált, de hamar megmutatkoztak az extenzív fejlődési szakaszból az intenzívbe való áttérés nehézségei: megtorpant az „iskolai sikeresség” fejlődésének üteme. Majd lassú fejlődés után a hetvenes évek elejére ismét aktuálissá vált egy újabb kampány a „bukásmentes iskoláért”. A fejlődés a nyolcvanas évek közepére már azt eredményezte, hogy a tanköteles gyerekek 95 százaléka elvégezte az általános iskolát.

Látható: a központilag irányított és ellenőrzött, centrális tantervekkel, uniformizált tankönyvekkel és módszerekkel működő általános iskola fejlődése, általánossá válása megtorpanásokkal tűzdelt folyamat volt, a fellendülés fázisait ciklikus visszaesések törték meg.

Mint láttuk, az 1961-es reformhoz képest az 1965-ös korrekció visszavonulást jelentett. A hatvanas évek második felében mégis megkezdődött az új oktatáspolitikai alapelveinek a kidolgozása. Új vonás, hogy ezekbe a munkálatokba már bevonták a tágabb értelemben vett szakértői szférát is: közgazdászok és szociológusok dolgoztak együtt az új reform tartalmának kidolgozásában. Ezekben az években végezték az első korszerű társadalmi rétegződés-vizsgálatokat, amelyek kimutatták:

az iskolarendszer egyenlősítő törekvése ellenére továbbra is hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez. Ennek is köszönhető, hogy a közvéleményben egyre hangsúlyosabban megfogalmazódott az igény a közoktatás származásbeli hátrányokat csökkentő, kompenzáló funkciójának fejlesztésére.

Az új reform előkészítésében tehát a szakma (pedagógusok és társadalomtudományi kutatók) képviselői is részt vettek, a munkálatok végső szakaszában a szakértelmet mégis elnyomták a pártfunkcionáriusok propagandisztikus szólamai. A párt végül is – nem előzmények nélkül, de utolsó alkalommal – közvetlen, hatalmi eszközökkel akart beleavatkozni az osztálytermekben folyó nevelő-oktató munkába. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat így – noha sok progresszív elem helyet kapott benne – mégis felemás megoldások sorát eredményezte.

Az oktatás korszerűsítését a meglévő iskolarendszer keretei között kívánták végrehajtani.

A párt által irányított tartalmi reform több pozitív és negatív elemet tartalmazott:

1. a tanulók túlterhelésének kiküszöbölése érdekében központilag előírt tananyag-csökkentést hajtottak végre,
2. ösztönözték a rugalmas „keret-tanterv” kidolgozására irányuló tanterv-elméleti kutatásokat,
3. a tantárgyakban szereplő műveltség-tartalmak korszerűsítésére kevesebb gondot fordítottak a kelleténél,
4. mindemellett szorgalmazták az ideológiai nevelés hatékonyságának növelését. A párthatározat hosszú távon végül is elősegítette a magyar iskolaügy belső modernizációs munkálatainak felgyorsítását.

Megélénkültek a tanterv-elméleti kutató-fejlesztő munkálatok, korszerűbb tankönyvek születtek, kísérletek történtek a szaktárgyi szétaprózottságot felszámoló integrált oktatás (komplex és integrált tantárgyak) bevezetésére.

Egyébként is megfigyelhető, hogy már a hatvanas évek végétől kezdve tágabb teret kaptak a tanulásra irányuló didaktikai kutatások, megjelentek az audiovizuális eszközök, a programozott oktatás különféle formái. Az iskola szerkezetét és tartalmi munkáját újjáformáló iskolakísérletek indultak.

Ezek közül a legelső 1969-ben indult Szentlőrincen, Gáspár László irányításával. (A munkálatokat 1969-ben engedélyezte a Művelődési Minisztérium, s 1971-ben az intézetet kísérleti iskolává nyilvánították. 1990 óta az intézetet az alternatív iskolák között tartják számon.)

A szentlőrinci kísérlet több ponton kívánta átalakítani a hagyományos iskolai nevelés-oktatás tartalmát és szervezeti kereteit: A nevelési folyamatot „pedagógia-
ilag reprodukált társadalmi gyakorlat”-ként értelmezték, amely – szakítva a hagyományos iskola egyoldalúságával – Szentlőrincen négy fő tevékenységi formát jelentett: a tanítás-tanulást, a termelés és gazdálkodás egységét, a közügyek intézését és a szabadidős-tevékenységet. Mindemellett gondot fordítottak arra, hogy az iskolában közvetített alapműveltség ne szétaprózott ismerettöredékeket eredményezzen, hanem a világgép egységét jelenítse meg. (A világgép ebben az értelmezésben a világ egészének egyszerűsített – a tanulók fejlettségéhez méretezett – leképezése.) A szentlőrinci kísérlet koncepciója, illetve az időközben szerzett tapasztalatok alapján 1987 óta Sarkadon középiskolai szinten folyik iskolakísérlet.

A hetvenes évek elejétől megélnékültek a tanulók egyéni képességeinek sokirányú és intenzív fejlesztését célzó pedagógiai kísérletek is. 1971-ben kezdődött annak a komplex pedagógiai program-együttesnek a kidolgozása, amelyet azóta a pedagógiai köznyelv – kidolgozójáról, Zsolnai Józsefről – „Zsolnai-módszer”-nek nevezett el. Az új pedagógia kimunkálása anyanyelvi-helyesejtési fejlesztő programmal vette kezdetét, amelyet 1979-ben a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés (NYIK) koncepciója követett, végezetül 1985-től 1993-ig tartott az értékközvetítő iskola modelljének kialakítása. A Zsolnai pedagógiai koncepció azóta számos hazai iskolában talált követőkre.

Az 1985-ben becikkelyezett 1. törvény a pártállami korszak utolsó lényeges közoktatáspolitikai dokumentuma. Sorra veszi a tanulók, a hallgatók, a pedagógusok és szülők jogait és kötelességeit; meghatározza az óvoda, az alapfokú, közép-fokú és felsőfokú oktatás intézményeit. Foglalkozik a felnőttoktatás, az alapfokú művészetoktatás kérdéseivel, szól a diákotthonokról és a nemzetközi kapcsolatokról egyaránt. Hangsúlyt fektet az iskola és a környezet, a konkrét társadalmi miliő kapcsolatának erősítésére. Az iskolaállítást és iskolafenntartást állami jognak tünteti fel, de egyes iskoláknak nagyobb önállóságot juttat. Sőt – a korszerű szocialista iskola megvalósítása érdekében – egy szűken meghatározott körben „egyedi megoldások alkalmazását”, iskolai kísérletek folytatását engedélyezi. Ennek eredményeként a nyolcvanas évek végén valóban megnőtt az iskolák önállósága, egyre több helyen választottak alternatív pedagógiai programot. (Jellemző példák erre az 1988-ban alapított Alternatív Közgazdasági Gimnázium és az 1989-ben szülők által létesített solymári Waldorf-óvoda.)

A rendszerváltozás a magyar iskoláztatás történetében is fordulópontot jelent: megkezdődhetett egy demokratikus jogállam iskolarendszerének a kialakítása. Az 1990. január 24-én elfogadott törvény szól a lelkiismereti szabadságról, a val-

lásszabadságról és az egyházakról. A törvény 17. paragrafusával lehetővé teszi, hogy „egyházak és más jogi személyek iskolákat és egyéb oktatási-nevelési intézményeket állítsanak”.

Az 1990-es évek elejétől kezdve a felekezeti iskolák többsége a vonatkozó törvény értelmében tíz év alatt visszakerül egykori tulajdonosuk birtokába. Az intézmények átadása – noha a fokozatosság elvének érvényre juttatását törvény írta elő – több helyen bizonytalanságot, átgondolatlan lépéseket eredményezett.

1993-ban fogadták el az új oktatási törvényt. Ez az alapidokumentum ötéves kortól iskola-előkészítőt ír elő, s rendelkezik a tíz évfolyamos alapképzést nyújtó általános iskoláról. A tankötelezettség továbbra is 6-tól 16 éves korig tart. A törvény a középiskola-típusok több új változatáról szól: 4, 6, 8, esetleg 9 osztályos gimnáziumokat sorol fel. További új elem a tízéves alapképzést lezáró alpműveltségi vizsga, valamint egy keretjellegű Nemzeti Alaptanterv szükségességének megfogalmazása. A törvény rendelkezik az egyházi, alapítványi és magániskolákról, leírja az állami-önkormányzati iskolák világnézeti semlegességének követelményét. Ugyanabban az évben a felsőoktatásról is törvényt fogadott el a parlament.

A törvény nyomán felgyorsultak a Nemzeti Alaptanterv kidolgozásának munkálatai. Ennek szövegét 1995 októberében fogadta el a minisztertanács. Az évtized közepén a magyar iskolák rendszere jóval összetettebb, színgazdagabb képet mutatott, mint néhány esztendővel korábban.

3. A TANÁRI KOMPETENCIÁK PROBLÉMATÖRTÉNETE

3.1. Vélekedések az iskoláról – egykoron.

A kritizált néptanító és az eszményi pedagógus

Az iskolakritika szinte egyidős magának az iskolának a történetével. A társadalomba való beilleszkedést, a társadalmi szerepek elsajátítását előbb jobbra elméleti ismeretekkel segítő intézmény a legkülönbözőbb történeti korokban és kultúrákban kivívta az írástudók (filozófusok, pedagógusok és más értelmiségiek) ellenérzéseit. A forrásokban ma is fellelhető kritikák – az antik Rómától a huszonegyedik század elejéig – többnyire három egymással összefüggő ponton támadták az iskolát: 1. megkérdőjelezték a falai között átadott tudás relevanciáját a gyermekek társadalmi beillesztése („életre való nevelése”) szempontjából, 2. elmarasztalták az alapiskolák tárgyi feltételrendszerét, kritizálták a rendelkezésre álló eszközök silányságát és 3. kétségbe vonták a pedagógusok emberi és szakmai alkalmasságát az oktatásra és a nevelésre (Pukánszky 2002).

A szülők – tágabb értelemben véve az intézmény szolgáltatásait igénybe vevő „társadalmi megrendelők” – elégedetlenségét kifejező narratívumok sokszor jelentkeztek szépirodalmi köntösben. Mert mi más lenne, mint tanító-kritika, illetve iskola-kritika például az az epigramma, amelynek soraiban Martialis gúnyolja a szakmailag alkalmatlan és éppen ezért erőszakos fegyelmező eszközökhöz folyamodó „ludimagister” hangoskodását?

*Rőt tarajú kakasok szava meg sem törte a csendet,
s már te veszett lármát ütve rikoltasz, verekedsz.
Üllőkön kalapált fém cseng ily fülsiketítően...
Lanyhább lárma rivall, ha rajong a nagy amphitheatrum...
Kérlel a szomszédnép: szundítana egy kicsit éjjel!*

(Ford. Kárpáty Csilla)

A 16. század humanistái már vitriolos gúnnal írtak a tanításra alkalmatlan és a gyerek kiszolgáltatottságával visszaélő pedagógusról. Erasmusnál például ezt olvashatjuk: „A gyermeket alig négyesztendőskorában iskolába küldik, a hol egy

tudatlan, durva, romlott erkölcsű, néha nem is józan eszű, gyakran holdkóros vagy nyavalyatorós [...] tanító trónol. Mi mást tanulhatnak itt a gyermekek, mint a tudomány gyűlöletét?” (Idézi: Fináczy 1996, 199) Az újkor hajnalától már egyre jobban szétterülő alapfokú iskoláztatás még több aggodalom és kritika megfogalmazására adott okot. A tizenkilencedik elején az iskolákkal kapcsolatos „rossz érzés” még szélesebb körben elterjedt. A tehetős szülők egy része nem is engedte iskolába gyermekeit, hanem – Rousseau hatására – magántanárt fogadott föl melléjük. De a kritikák nem korlátozódtak csupán a népiskolák anomáliáinak kipellengérezésére. A 19. században német orvosok egész sora kapcsolódott be abba társadalmi vitába, amely a középiskolák tanterveinek aránytalanságairól, az emészthetetlenül túlméretezett tananyag „didaktogén” ártalmairól, az iskola teljesítmény-centrikus légkörének lelket-testet megbetegítő hatásairól szólt.

A századforduló teoretikusai és gyakorló pedagógusai már egy új embereszmény kibontakozását lelkesen figyelve fordultak az – úgymond – elavult, életidegen tananyagot elavult módszerekkel oktató, a gyereket passzív befogadásra kényszerítő régi iskola „börtöne” ellen. A már Rousseau által is képviselt, de a 18. század szellemi miliójében még korainak bizonyuló boldogságetika megerősödve bukkant fel ismét, most már kézzelfogható közelségbe hozva az emberi személyiség sokoldalú kiteljesedésének lehetőségét. A korábban puritán, önmegtartóztató értékrend szerint élő ember ekkor már felfedezte saját belső világát, igényeit, szükségleteit. Felfedezte és birtokba vette a külső természetet is, ami a világi öröмок kiapadhatatlan forrása lett számára.

„Az elszigetelt reformok semmit sem érnek [...] „Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni” – írja Ellen Key svéd tanítónő és társadalomreformer, a reformpedagógia egyik legjelentősebb programalkotó teoretikusa „A gyermek évszázada” című könyvében, amely – szinte ez is jelkép – 1900-ban jelent meg első kiadásban svéd nyelven (Key 1976, 145). Így folytatja: „Az iskolai tanulmányok csak akkor nem ártanak – sőt részben használnak is, ha a tanuló nem jár rendszeresen iskolába, hanem hosszú pihenőket tart, majd hosszabb ideig magánúton tanul.” A hagyományos oktatás ugyanis „negyedötödkézből kapott adatokból kotyvasztott” ismereteket töm a gyerek fejébe. A századforduló iskolája még a régmúlt korok tanintézeteinél is rosszabb – figyelmeztet Ellen Key: a régiekben csak néhány tárgyat kellett bemagolni, az új iskola tanítója viszont precíz pedagógiai módszereivel „mindent előre alaposan megrág”, így szoktatja le a gyereket az önállóságról. Az eljövendő szebb korszak iskolája „szellemi étterem” lesz – írja a svéd pedagógus –, ahol az iskola maga határozza meg, hogy mit vesz fel az „étlapra”, és a szülők ebből a „szellemi táplálékból” választhatják ki

a gyermekeik számára hasznosnak ítélt tudást, amit azután a gyerek önállóan sajátít el. Az iskolából kilépő gyerekek életre való érettségét pedig nem egy lélekölő vizsga, hanem egy nagy, közös utazás keretei között lehet igazán hitelt érdemlően megítélni – folytatja a századforduló új pedagógiájának apostola.

Az 1960-as évek végén kialakuló és elterjedő alternatív pedagógiai képviselői gyakran nyúlnak vissza a századforduló radikális iskolakritikájának retorikájához. A tradicionális, a „rég” iskola értelmezésük szerint „antihumánus”, „személyiségellenes”, a „félelem és a szorongás intézménye”. Egyoldalú kvázi-intellektualizmusa voltaképpen az intellektus lerombolását eredményezi. Az iskola „egydimenziós embereket”, „bólogató bábokat” termelő üzem. A gyereket úgy kezeli mint egy még tökéletlen, hiányokkal terhelt lényt.

Ezeket az állításokat újrafogalmazza az amerikai John Holt, aki azonban tovább is halad a radikális iskolakritika útján. A *How the children fail?* [Iskolai kudarcok, 1964] című könyvében még egy ideális iskola utáni vágya fogalmazódik meg: „Olyan iskolára van szükség – fogalmazza meg Ellen Keyre emlékeztető pedagógiai programját –, amelyekben minden gyermek a maga módján elégítheti ki kíváncsiságát, fejlesztheti képességeit és tehetségét, követheti érdeklődését, és ahol az őt körülvevő felnőttek és idősebb gyerekek segítségével nyer bepillantást az élet gazdagságába és a variációk sokféleségébe. Röviden az iskola legyen egy óriási „svédasztal”, nyújtson lehetőséget a sokféle intellektuális, művészeti, kreatív és mozgásos tevékenységre. Ebből minden gyerek kíváncsága szerint annyit és azt vesz, amennyit és amit akar.” (Holt 1991, 197) A hatvanas években Holt még az alternatív iskolák egy fajtáját (*free school*) népszerűsíti, majd más új úton indul el. Gondolkodásmódjában mélyreható változást idéz elő Ivan Illich, amerikai filozófus 1971-ben megjelenő könyve, a *Deschooling society* [A társadalom iskolátlanítása]. Az Illich-csel folytatott diskurzus alapján írja meg *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children* [Menekülés a gyermekkorból: A gyerekek szükségletei és jogai] című könyvét. Ebben már amellett foglal állást, hogy a gyerekeknek meg kell adni a jogot, hogy saját maguk vegyék kézbe tanulásuk irányítását. Ettől már csak egy lépés volt az „otthon iskola” (vagy a *home schooling*) rendszerének kidolgozása.

Az iskolakritika – mint láttuk – vörös fonalként fut végig az oktatás történetén. A hibák felmutatása mellett azonban már korán megfogalmazódtak a pedagógussal kapcsolatos elvárások, az ideális tanár személyiségére vonatkozó elképzelések is. Csak néhány kiragadott példa azokból a tulajdonságlistákból, amelyeket az eszményi tanító és tanár személyiségének jellemzésére használtak a régiek:

Apáczai Csere János 1655-ben Utrechtben megjelentetett *Magyar Enciklopédiájában* az iskola belső életével is foglalkozik, és ennek kapcsán a tanítóval szemben támasztott elvárásainak, az eszményi pedagógus-személyiségjegyeknek pontos elírását adja:

- a) A tanító erkölcsösen éljen, „tanítványainak jó s dicséretes példát adjon”.
- b) „Elég tudós legyen” hivatalának betöltéséhez.
- c) Tudását „jó lelkiismerettel” másoknak is adja át.
- d) Tanítványait „mint atyjok szeresse”, tanítsa őket „világosan, röviden és teljességesen”.
- e) Említse meg őket „Isten előtti könyörgésében”.
- f) Ajándékokon „ne legyen kapdosó”.
- g) Törekedjen arra, hogy tanítványai „erkölcsét és nyelvét” fejlessze.
- h) Szerettesse meg magát tanítványaival.
- i) Tanítói munkáját „a külömb-külobm féle elmékhez jól alkalmaztassa”.

(Apáczai 1976, 113)

A kívánatos „nevelői erényeknek” ebben a rajzolatában éppúgy megjelenik az integrált személyiség iránt igény, mint a tudomány ismerete és átadásának képessége – egészen a gyermekek egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó individualizáló tanításra való képesség – mint elengedhetetlen kritérium.

A tizenkilencedik század Magyarországon egy egész sor olyan – tanítójelölteknek és már pályán lévő tanítóknak szánt – pedagógiai tankönyv/kézikönyv látott napvilágot, amely a gyakorlatban jól hasznosítható nevelés- és oktatástani ismereteket tartalmazott. Ezek a művek általában foglalkoztak a tanítótól, a pedagógustól elvárt „erényekkel”, tulajdonságokkal is. Az egyik ilyen mű szerzője, Rende József *Tanítás-mód...* című könyvében a következő „tulajdonok” meglétét várja el a jó tanítótól: Ép, egészséges, test, józan ész, hű emlékezet, indulatoktól, haragtól, szenvedélyektől mentes lélek, szelídség, béketűrés, erkölcsös életvitel, ájtatosság és jámborság, gyermekszeretet, istenhit. A józan és következetes, ám a gyermekeknek élő, a gyermekek iránti szeretet által vezérelt tanítónak ez a klasszikus tulajdonságlistája Rende Józsefnél kiegészül a tudatos önvizsgálatra és erkölcsi öntökéletesítésre való felszólítással is: „Ha valamely rendetlen szenvedélyt tapasztal magában, törekedjék azt tüstént legyőzni.” (Rende 1816, 144)

A huszadik század elején világszerte elterjedő reformpedagógiai irányzatok radikális változást eredményeztek nemcsak a gyermekkép, a tanulóról alkotott mentális kép, hanem a pedagóguskép tekintetében is. Ovice Decroly belga pedagógus, a reformpedagógia emblemikus alakja például a következő jelzőkkel írja le az ideális tanulót és a vele együtt dolgozó ideális pedagógust: „A tanuló: a kísérletező, az utánzó, az alkotó, a föltaláló, a művész, a költő. A tanár: a megfigyelő, a kezdeményező, az előrelátó, a gyakoroltató, a lelkesítő, az ösztönző.” (Idézi: Weszely 1905, 58) Különösen érdekes ez a megközelítés, mert a pedagógiai folyamat két szereplőjét, a tanulót és a tanárt szinte komplementer tulajdonságpárokkal ruhazza föl, mint például: megfigyelő – kísérletező, kezdeményező – utánzó, ösztönző – föltaláló, lelkesítő – alkotó. A tanár-diák „duálunió” így valóban holisztikus egészben válik értelmezhetővé és elemezhetővé.

A második világháború utáni „koalíciós évek” új szellemű, de a reformpedagógia értékeit is átmentő pedagógiájának kiemelkedő jelentőségű, szinte emblemikus műve volt a Faragó László és Kiss Árpád szerzőpáros könyve: „Az új nevelés kérdései”. A kötet szerzői a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseinek szerteágazó tematikáját dolgozzák fel, eközben sort kerítenek az eszményi nevelői személyiség bemutatására, azaz a „sikeres tanítók” nevelői erényeinek taglalására. Ezek a tulajdonságok a következők: Az ideális nevelő 1. szociális lény, aki egyben politikus lényként is definiálja magát. Nem légüres térben végzi munkáját, ideológiailag a marxizmus-leninizmus talaján áll. 2. „Tökéletesen formált, zárt, autonóm erkölcsi személyiség”. Ebben a kritériumban a már Kantnál is megtalálható fejlődésmélt születik újjá, amelyben az erkölcsi heteronómiából az autonómia felé törekvő „homo moralis” képe rajzolódik ki. A moralizálódásnak ez a processzusa voltaképpen az erkölcsi magatartás-szabályozó elvek tudatos elsajátítását, azok viselkedésszabályozó elvvé való avatását jelenti. Szépen egybecseng itt a kanti filozófia kategorikus imperatívuszról szóló tana a Jean Piaget-féle autonóm erkölcsről, illetve a Lawrence Kohlberg rendszerében szereplő posztkonvencionális erkölcsről szóló koncepcióval. 3. Az ideális nevelő ismeri a gyermeki lelket, és ismeri minden egyes gyermek egyéni sajátosságait. Ebben az elvárásban a már Jean-Jacques Rousseau által hangoztatott követelmény ölt testet, amely a 19. század végén kibontakozó gyermeklélektan programja lett: Ismerd meg a gyermeket! 4. A korábbi „tulajdon-ságlisták”-hoz képest új elvárásként fogalmazódik meg a Faragó László Kiss Árpád szerzőpáros művében az, hogy a pedagógus személyisége „nyílt és be nem fejezett” legyen. A műveltség ugyanis sohasem lehetett befejezett, lezárt. A további fejlődés

íránti igénynek minden pedagógusban elemi erőként kell élnie ezért, hogy munkája ne váljon gépiesen végzett rutincselekvéssé. 5. Gyermekszeretet, az úgynevezett „pedagógiai erős”. A szerzők értelmezésében ez voltaképpen a „tökéletlen lény”, a gyermek felé forduló karitás. Kidomborodik itt a nevelő elfogadó attitűdje, amelynek révén ő segítőtárs a belső növekedés és érés folyamatában”. (Faragó–Kiss 1949, 203) 6. Az ideális nevelő képes az önuralomra. Ki kell érdemelnie tanítványa tiszteletét, aki fölött áll bölcsesség, tudás és erkölcs tekintetében egyaránt. 7. A jó nevelő képes a koncentrált figyelemre. Ebből fakad a pedagógiai tapintatra való képessége is, amelynek segítségével a pillanatnyi élethelyzetekben képes az adekvát nevelői eszközök megtalálására és helyes alkalmazására. 8. Az eszményi nevelő tiszteletben tartja a gyermek szabadságát és egyéniségét. Tapintatosan alakítja neveltjét, nem törekszik arra, hogy saját képére formálja a gyermeket. 9. Végül a kézikönyv szerzői által megrajzolt ideális nevelő arra törekszik, hogy egyengesse növendékei útját az egyetemes emberi kultúra és a társadalmi értékek felé vezető úton. Ehhez elengedhetetlen a magasan fejlett közlési képesség, amely – modern értelemben – már nem elsősorban a tanári előadásban ölt testet, hanem sokkal inkább a művelődési anyagnak a tanulói érdeklődést és az erre alapozó öntevékeny művelődést elősegítő átszarmaztatásában. (Lásd: Faragó–Kiss 1949, 204–206)

A tanártól elvárt személyiségvonásoknak ebből a tételes felsorolásából is látszik, hogy az 1945 utáni magyar pedagógia e két kiváló képviselője milyen erőteljesen törekedett arra, hogy a mindennapi gyakorlati pedagógiai tevékenységben sikeresen helytálló, a rá bízott növendékek személyiségét céltudatosan, ám tapintatosan fejlesztő pedagógus karakterét rajzolja fel. Ez a törekvés sikeresnek mondható: meggyőződésünk szerint a tanári képességek, illetve (mai szóhasználattal) kompetenciák párját ritkítóan szakszerű és sokoldalúan plasztikus ábrázolását olvashatjuk ebben a kötetben. (Az 1950-es években pályára készülő magyar pedagógus generációk szempontjából tragikus, hogy a magyar pedagógia történetének ez a kiváló tankönyve a „fordulat éve” után „indexre került” és így eltűnt a pedagógusképzés szakmai kánonjából.)

3.2. A közelmúlt: a tanári kompetenciák értelmezésének története

Már ebből a vázlatos problémátörténeti áttekintésből is kitűnik, hogy az egyes történeti korokban és kultúrákban az iskolával kapcsolatos ellenérzések és kritikák alapozták meg a jobb iskolára vonatkozó elképzeléseket, amelyeknek központi eleme a pedagógus, a tanár személyisége.

A tanári személyiségjegyek vizsgálata és leírása terén az utóbbi években jelentős változások mentek végbe. Egyfelől megfigyelhető, hogy a pedagóguskutatás, a tanári személyiség tudományos (elsősorban pedagógiai és pszichológiai) eszközökkel történő vizsgálata az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb méreteket ölt, másfelől pedig látható, hogy a tanároktól elvárt képességek, tulajdonságok, – mai kifejezéssel élve – kompetenciák strukturált rendszerben való megjelenítésére is erőteljes törekvés figyelhető meg – nemcsak a szaktudomány szövegtörzseiben, hanem a közoktatás és felsőoktatás politika berkeiben születő dokumentumokban is.

A témával kapcsolatos újabb keletű szövegekben – a szaktudományos elemzésekben és az oktatáspolitikai döntés-előkészítést segítő dokumentumokban egyaránt – a „tulajdonságok”, a „képességek” és a „személyiségjegyek” helyett ma már leginkább a „kompetencia” kifejezést olvashatjuk. Ez nem véletlen. Egyfelől tükrözi a vonatkozó nemzetközi szakirodalom fogalmi nomenklatúrájának markáns változását, amelybe napjainkra már mélyen beivódott a kompetencia fogalma (pl. *competence*, *Kompetenz*), másfelől jól látható, hogy a „kompetencia” fogalmának megjelenése önmagában is egy jelentősen differenciált tartalmi gazdagodást fejez ki.

A közkeletű fogalom létből azonban nem következik az, hogy a „kompetencia” kifejezés értelmezése egységes lenne a pedagógiai szakirodalomban. A ma is alapműként használt, 1997-ben megjelent háromkötetes *Pedagógiai Lexikon*ban Vajda Zsuzsanna írt szócikket e témáról. A szó eredeti latin jelentéséből kiindulva (alkalmasság, ügyesség) a személyiség alapvetően értelmi tulajdonságaként definiálja ezt a kompetenciát, de tágítja a kört, amikor rámutat: „szerepet fontos játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” is. Fontos lélektani sajátosságként mutat rá a szerző arra a jelenségre, hogy sikeres cselekvés esetén növekszik, halmozott kudarc esetén viszont csökken a személy kompetencia érzése (Vajda 1997). Ezzel voltaképpen már el is jutottunk ma modern kompetencia-értelmezés egyik alapvető kritériumához, miszerint ez a személyiségvonás cselekvésben ölt testet.

Nagy József műveiben gyakran találkozunk olyan nagyívű pedagógiaelméleti konstrukciókkal, amelyek a gondosan definiált tartalmú fogalmak egymáshoz szorosán illeszkedő mozaikdarabkáiból szerveződnek rendszerelméletileg koherens egésszé. A XXI. századi nevelés című könyvében egy olyan személyiségelméletet épít fel, amelynek alapvető funkciók teljesítésére szervezett alrendszerei a kompetenciák. E koncepció szerint a személyes, szociális, kognitív kompetencia, valamint a speciális kompetenciák egymásba átnyúló rendszerek. A kompetenciák képességekből épülnek fel, ezek alkotóelemei pedig a készségek, a rutinok és az ismeretek (Nagy 2002).

Nahalka István egyik tanulmányában a kompetencia-fogalom egy pragmatikus módon szintetizáló értelmezését kínálja az olvasónak. A legszélesebb körben használt kompetencia-értelmezések legfontosabb jellemzőit a következőkben foglalja össze: „...az egyén pszichikus rendszerében létező struktúrának tekintik; e struktúrának valamilyen részletesebb, de a legtöbbször a struktúra elemeinek megnevezésén nem túllépő leírását adják; a kompetenciákat gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódó feltételeknek tekintik; és összekötik az értelmezést a hatékonysággal, az eredményességgel (kompetens az, még a hétköznapi értelmezésben is, aki ténylegesen, sikeresen meg tudja oldani az adott típusú feladatot).” (Nahalka 2004)

Az eddig áttekintett kompetencia-értelmezésekhez képest új elem ebben a definícióban a cselekvés hatékonyságának, illetve eredményességének a hangsúlyozott megjelenése. Ha mármost a kompetencia fogalmát a pedagógiai szakirodalomban alapvető kategóriaként használt „képesség” fogalmának hagyományos értelmezésével szembesítjük, akkor – megítélésünk szerint – az effektivitás az a tartalmi többlet, ami a „kompetencia” tartalmának javára kimutatható. Figyelemre méltó viszont az a tény, mi már ebből az alig egynehány kompetencia-értelmezésből is látszik, és amit Nahalka István is megfogalmazott már idézett tanulmányában: „Hosszas keresés után sem találtam olyan kompetencialistát, amelyben nem az egy kompetenciát alkotó elemek egyszerű felsorolása adta volna a „struktúrát”, vagyis azt kell mondanunk, hogy a kompetenciák „igazi”, rendszerelméleti értelemben vett struktúrájának megadásával nem lehet találkozni.” (Nahalka 2004) A pedagógiai szakirodalomban és az oktatáspolitikai dokumentumokban manapság olyan gyakran szereplő közkeletű „kompetencia”-értelmezéseknek ez a belső tagolatlansága nem segíti elő a „közös nyelv” megtalálását a témáról folytatott közbeszédben. (Rögtön hozzáteszünk, hogy ez a megállapításunk a nem szakirodalmi igényű szövegekre vonatkozik, nem pedig a szaktudomány olyan kompetencia értelmezésére, mint amilyen például Nagy József fentebb már említett precíz fogalmi rendszerhálójában szerepel.)¹

1 A tanári kompetencia fogalmának további tartalmi gazdagodásáról részletekben gazdag képet kaphat az olvasó Falus Iván tanulmányából (Falus 2011).

Az előbbieknél még sajátosabb a kompetencia-fogalom értelmezése a pedagógusok, illetve – e gyűjtőfogalmon belül – a tanárok személyiségjegyeinek a tekintetében.

A kompetencia fogalmának értelmezésekor nemcsak az egyes régebbi vagy újabb keletű szakkönyvek, publikációk szerzőinek koncepciójára támaszkodhatunk. Nagyon tanulságosak a pedagógusok e témára vonatkozó véleményét feltáró vizsgálatok is. Nagy Mária saját nemzetközi (magyar–olasz–holland) kutatásának eredményeiről számol be, amelynek során mindhárom országból származó pedagógus-populációval megismertettek egy előzetesen összeállított listát, amelyen a hátrányos helyzetű, tanulásban alulmotivált tanulók integrációját segítő pedagóguskompetenciák sorozata szerepelt. A vizsgálat résztvevőinek az volt a feladata, hogy fontossági sorrendbe állítsák az egyes tanárkompetenciákat. Ezek a preferencia-sorrendek néhány meglepő egyezést mutattak mindhárom ország tanárainak válaszai tekintetében. A legfontosabbnak – hovatartozástól függetlenül – mindannyian annak a személyközi kommunikációt segítő kompetenciának a meglétét tartották, amelynek révén a tanár meg tudja teremteni „az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Második helyen szerepelt a szaktárgyra és a didaktikai-metodikai tudásra vonatkozó kompetencia, amelynek révén a pedagógus képes „a diákok motiválására”. Érdekes a preferencialista vége is: mindhárom ország tanárai a legkevésbé fontos kompetenciák közé sorolták a szervezési készséget, azt, hogy a tanár képes „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra”. Csekély jelentőséget tulajdonítottak annak a követelménynek is, hogy a tanár képes „saját szakmai fejlődésének irányítására az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével”. A diagnosztikai eljárások és az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazásának képessége is a legkevésbé fontosnak ítélt kompetenciák között kapott helyet (Nagy 2008). A megkérdezett tanárok véleménye szerint a szakmai diszciplináris kompetenciák tehát önmagukban nem elegendőek az eredményes tanításhoz. Figyelemreméltó egyezés, hogy ehhez hasonló eredményre vezettek Eric Hanusek és Steven Rivkin New York városában végzett empirikus kutatásai is (Hanusek–Rivkin 2000).

A tanári kompetenciákról folyó diskurzus az elmúlt esztendőkből a mai magyar pedagógiai-szakmai közélet egyik „vezérmotívumává” lett (lásd: Strédl 2013). Ezt a megkülönböztetett érdeklődést az Európai Unió szakmai bizottságaiban folyó tematikus egyeztető munka is indokolta.

A 2007 márciusában közzétett bizottsági jelentésben például jól kidomborodnak azok az Európa-szerte érzékelhető változó igények, amelyeket a társadalmi változások generáltak: a tradicionális tanárszerep jelentősen megváltozott, fontos

új elemek jelentek meg benne. Ezeket az új mozzanatokot a dokumentum szövege alapján a következőképpen foglalhatjuk össze: 1. A tanár az alapismeretek és készségek átadása mellett legyen képes az autonóm tanulás segítésére, a tanulási környezet tudatos és célszerű kialakítására. Ebben a folyamatban – az egyoldalú tanári túlsúly helyett – a tanulókkal való együttműködés jellege erősödjön. 2. A vegyes összetételű osztályok egyre gyakoribb megjelenése új kihívások elé állítja a tanárokat, amelyekre fel kell készülniük. A továbbképzések szerepe ezen a téren is megnövekszik. 3. Az oktatás egyre inkább átalakul az autonóm tanulás irányításává. Ennek sikeres megvalósításához nagy segítséget nyújthatnak az új, digitalizált világ kommunikációs technológiái. Az infokommunikációs (ICT) technológiák célszerű alkalmazására a tanárokat fel kell készíteni. 4. Már az előbbiekből is következik, hogy a folyamatos tanári önképzések és a színvonalas és releváns új tartalmakat felkínáló továbbképzések kulcsfontosságú szerepet kapnak ebben az új rendszerben. De a tanári alapképzés is új kihívásokkal találja magát szemben, amelyekre adekvát válaszokat kell adnia, meg kell felelnie a kor követelményeinek. (Lásd: A Bizottság közleménye 2007, 4–5) (Felsőoktatás-történeti ismereteink alapján állíthatjuk, hogy ez a tudatos fejlesztés egy alapjában véve nehezen mozduló, inkább a tradicionális tudást, hagyományos módszerekkel átadni kívánó egyetemi-főiskolai rendszerben rendkívül nehéz feladat.)

Ez a dokumentum is tükrözi azt az EU-bizottságokban kikristályosodott álláspontot, miszerint a tanári szakma előtt álló kihívások alapjában véve minden egyes tagállamban azonosak (bár természetesen vannak egyedi megoldásra váró problémák is). Lehetőség kínálkozik közös fejlesztési elvek megfogalmazására és közös cselekvési terv kialakítására. A közös gondolkodás az eredményét legjobban a tanári kompetenciák kialakítását lehetővé tevő közös európai alapelvek kidolgozása tükrözi. Ezeket az alapelveket a bizottsági jelentés így foglalja össze:

A tanári szakma

- „...magas képzettséget igénylő szakma: valamennyi tanár felsőfokú végzettséggel rendelkezik (az alapszintű szakoktatásban részt vevők a szakterületükön magas képesítéssel és megfelelő pedagógiai végzettséggel is rendelkeznek). Valamennyi tanár átfogó szaktudással, jó pedagógiai ismeretekkel, a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal rendelkezik, továbbá ismeri a tanítás társadalmi és kulturális dimenzióit.

- az élethosszig tanulók szakmája: a tanárokat arra ösztönzik, hogy egész életpályájuk során képezzék tovább magukat szakmailag. A tanárok és munkaadóik elismerik az új tudás elsajátításának fontosságát, és képesek új módszerek alkalmazására, valamint az új ismereteknek a tanításba való beépítésére.
- mobil szakma: a mobilitás a tanárok alapképzésére és továbbképzésére irányuló programok központi eleme. A tanárokat arra ösztönzik, hogy szakmai továbbképzés céljából más európai országokban dolgozzanak vagy tanuljanak.
- partnerségen alapuló szakma: A tanárképző intézmények iskolákkal, helyi gazdasági körökkel, szakmai továbbképző központokkal és más érdekelt felekkel együttműködve szervezik tevékenységüket. (A Bizottság közleménye 2007, 11–12)

Jól látható, hogy ezekben az elvekben a régóta ismert, tradicionális elemek (például a már Comenius által megfogalmazott „élethosszig-való tanulás elve”) mellett gyökeresen új mozzanatok is megjelennek (mint például a tanár-továbbképzések rendszerének országhatárt is átlépő mobilitása).

3.3. A kompetenciaalapú tanárképzés kutatóműhelyeinek kialakulása Magyarországon

Magyarországon a kompetenciaalapú tanárképzés kereteinek és tartalmának kidolgozása olyan szakmai feladatként jelentkezett, amelynek megoldására már rendelkezésre állak a már ezt megelőzően is jelentős eredményeket felmutató tudományos műhelyek. A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen már az 1980-as években létrejött egy olyan szellemi műhely, amelynek fő profilja a pedagógusszakma kutatása (a pedagóguskutatás), a pedagógussá válás folyamatának kutatása volt. Több fontos publikáció fémjelzi ennek a kutatócsoportnak az eredményességét. (Lásd pl. Falus–Golnhofer–Kotschy–M. Nádasi–Szokolszky 1989, illetve Falus–Golnhofer–Kotschy–Lénárd–Nahalka–Petriné–Réthy–Szivák–Vámos 2001) Ez utóbbi tanulmánykötetben már olyan új témák is megjelentek, amelyek hozzájárultak a tradicionális pedagógusképzés/tanárképzés-felfogás ártértékeléséhez, új elemeket, új szempontokat emeltek be a szalmáról való közgondolkodásba.

Rendkívül érdekes új téma volt például a mentalitás, a gondolkodásmód, a nézetek kialakulásának és változásának kutatása. Ezt a nívumot jelenítette meg e kötetben Lénárd Sándor és Szivák Judit írása a neveléssel kapcsolatos nézetekről, Golnhofer Erzsébet tanulmánya, amelyben a pedagógusok gyerekekről, diákokról alkotott nézeteit elemzi, Nahalka István dolgozata a „tudásról alkotott tudás”-ról, amelyben a konstruktivista pedagógia alapjait tárja fel, illetve Vámos Ágnes tanulmánya, amelynek lapjain a pedagógusok értékfelfogása után nyomoz egy „metaforaháló” segítségével.

Ez az igen eredményes szakmai műhelyben ma már több munkacsoport működik – a vizsgálódások és a fejlesztő kutatások homlokterében ma már egyre inkább a kompetencia alapú pedagógusképzés/tanárképzés áll (Falus 2006), de elkezdődtek a kompetencia alapú tanárképzés tartalmát, tantervi struktúráját és intézményi szervezeti kereteit megújító fejlesztések is (lásd például: Golnhofer 2008 és H. Nagy szerk. 2009).

Golnhofer Erzsébet egyik tanulmányában így ír erről a kutató-fejlesztő munkáról: „A fejlesztés során a kompetencia alapú pedagógusképzés kialakítására koncentráltunk. A kompetenciák közös megalkotásában nemzetközi példák felhasználásra is sor került, amelyben kitüntetett szempont volt, hogy milyennek látják, látjuk az eredményes pedagógust. Az elemző, értelmező munka során kikristályosodott egy közös kiindulópont: szociális problémákra érzékeny, nyitott, gyermek/tanulóbarát, empátikus, toleráns, együttműködő, elmélyült pedagógiai tudással, alkalmazható gazdag tevékenységrepertoárral rendelkező és folyamatos fejlődésre képes reflektív pedagógus ideája. Elfogadtuk, hogy az értékelvű megközelítéssel összefonódva, a tanárok gyakorlati tevékenységének, szakmai feladatköreinek figyelembevétele is befolyásolja a kompetenciák számbavételét, leírását. A munkák eredményeként – a minisztériumi munkálatokkal párhuzamosan – elkészült egy-egy részletesebb és rövidebb, nyolc kompetenciából álló kompetenciarendszer. Bár a kompetenciák kapcsán több, nem minden szempontból megtárgyalt oktatáspolitikai és szakmai probléma is felmerült, mégis vállaltuk, hogy az elkészült részletes kompetenciarendszer orientálja a tantervfejlesztő munkát, a képzés követelményeinek a megfogalmazását, a tanulás-tanítás folyamatának (tartalom, tanulási tevékenységek, értékelés, stb.) kialakítását. A kompetencia alapú fejlesztés mellett a munka során kiemelt szerepet kapott a képzés gyakorlatorientált jellege, a személyre szabott tanulás támogatása, a reflektív szemlélet érvényesítése és az eredményes tanulási környezet komplex értelmezése” (Golnhofer 2008). A kissé bővebben idézett szövegből jól kitűnik a kutató-fejlesztő team munkájának célkitűzése, és érzékelhetők azok a szempontok, illetve kutatói attitűdök is, amelyek tevékenységüket befolyásolták.

Mellékletek

1. A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó tanári kompetenciák, ismeretek, készségek és attitűdök

A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, a közösségben kialakuló konfliktusok kezelésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;
- a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni;
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a hatékony tanulás, a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményzőképesség és vállalkozói kompetenciák, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére;

- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;
- szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.

A tanárnak a fent jellemzett alapvető feladatai ellátásához meghatározott ismeretekkel, képességekkel, valamint gyakorlati készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie. Ezek a kompetenciák mindenekelőtt:

Szakmai tudás

A tanulók, a tanulás és tanítás hatásmechanizmusainak kellő mélységű ismerete:

- az emberrel, a társadalommal és az oktatás társadalmi-gazdasági szerepével kapcsolatos meghatározó tudományos eredmények ismerete,
- a gyermeki, serdülőkori és ifjúkori fejlődésre, az egész életen át tartó emberi fejlődésre, a személyiség fejlődésében, magatartásformákban jelentkező egyéni sajátosságokra vonatkozó tudás,
- a nevelési-fejlesztési funkciókat betöltő szervezetek, intézmények, közösségek működésének, konfliktusainak, diszfunkcióinak ismerete,
- egyes tanulók személyiségének, tudásának, képességeinek, a tanulói szervezetek működésének, az oktatási programok és módszerek hatékonyságának megismeréséhez szükséges, tudományosan megalapozott módszerek, technikák ismerete,

- a tanulás különböző formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban,
- a tanulói tudás különböző formáinak, szerveződésének, a fogalomrendszerek, készségek és képességek fejlődési törvényszerűségeinek ismerete,
- alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális tényezőkről,
- az oktatás környezetét alapvetően meghatározó jogszabályok ismerete.

Szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás:

- széles körű tudás a választott szakképzettség(ek)nek megfelelő tudomány- és/vagy műveltségi terület(ek)en,
- a szaktudományi tudás és annak iskolai közvetítése, a szakértelem és a műveltség, a tanulhatóság, a tudás szakmai és a hétköznapi életben való alkalmazása közötti összefüggések mély megértése, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, átfedések és egymásra hatások ismerete,
- a Nemzeti alaptanterv szabályozó szerepének, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete (szakmai tanárképzés esetén emellett az adott szakképzési terület cél- és feladatrendszerének, alaptantervi és kerettantervi programjainak ismerete),
- Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, szakképzési központi programok, a helyi tantervek, oktatási programok elkészítésének, illetve funkcióinak ismerete,
- a helyi pedagógiai program és az iskolában zajló tantervi, tanterven kívüli és rejtett tanulási folyamatok megértése,
- az iskolában és iskolán kívül elsajátított tudás közötti ellentmondásokból származó problémák megértése és kezelése, a tanulás különböző szinterei közötti kapcsolatok kialakítása.

Szakmai képességek

A tanulók megismerése és a tanulócsoporthok belső kapcsolatrendszerének feltárása terén:

- képes a tanulókat szakszerűen megfigyelni és tapasztalatait szöveges vagy számszerű formában rögzíteni,
- képes a tanulók megismerésére és fejlődésük nyomon követésére alkalmas objektív adatgyűjtő eszközök, kérdőívek, tudásszintmérő tesztek alkalmazására, készítésére,
- képes a tanulócsoporthok szerveződésének, dinamikájának szakszerű feltárására.

A tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése terén:

- szakterületén felkészült, és képes tanítási programok, tanulási egységek, tanítási órák tervezésére, a tanulók számára szükséges tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztására,
- képes a rendelkezésre álló taneszközöket saját munkájában felhasználni, rendszerbe szervezni, új eszközöket tervezni,
- képes a digitális tananyagokat kezelni, forrásait megtalálni, a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni,
- képes a tanulók információs-kommunikációs technikákkal végzett osztálytermi vagy azon kívüli önálló munkáját irányítani.

Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása terén:

- képes a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében,
- képes az új kommunikációs-információs technológiákat osztálytermi munkájában is hatékonyan alkalmazni, e technikákban rejlő lehetőségeket tanítási céljainak, a tananyag megértésének, a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani,
- képes a tanítási egységek céljainak megfelelő, a különböző adottságokkal, képességekkel és előzetes tudással rendelkező tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő módszerek megválasztására, eljárások megtervezésére és alkalmazására,

- képes a közös munkát segítő osztálytermi rend és tanulási környezet megteremtésére,
- képes a tanulók fejlődésében, a közösség életében jelentkező feszültségek, konfliktusok kezelésére,
- képes a tanórai munka hatékony, lendületes irányítására, a tanulók figyelmének, érdeklődésének felkeltésére és fenntartására.

Az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása terén:

- képes a tanulók számára fejlődésükről az önértékelést és önbecsülést elősegítő módon a rendszeres és alapos visszacsatolást biztosítani,
- képes különböző értékelési eljárások alkalmazására, a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomon követésére és elemzésére,
- képes a diagnosztikus és fejlesztő értékelés eljárásait rutinszerűen alkalmazni,
- képes elősegíteni a tanulók részvételét saját teljesítményük értékelésében.

Szakmai szerepvállalás és elkötelezettség

A szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása terén:

- rendelkezik a pedagógusi, nevelői szerep ellátásához szükséges segítő és fejlesztő beállítódással, kellő szintű toleranciával, empátiával,
- rendelkezik a hatékony szóbeli és írásbeli kommunikáció készségeivel, a szaknyelvi szövegek olvasásának, interpretációjának, reflexiójának képességeivel, képes alkalmazni az információs-kommunikációs eszközöket,
- megfelelő önismerettel rendelkezik, képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre,
- közreműködik az iskolai kereszttantervi feladatok megtervezésében, illetve nevelési feladatainak megoldásában és a tanulók tanórán kívüli tevékenységének szervezésében,
- képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel és szervezetekkel,
- képes a tanulók szüleivel árnyaltan kommunikálni, a tanulóval kapcsolatos tapasztalataikat értelmezni és saját tapasztalatait átadni,
- képes a különböző társadalmi rétegekhez, kulturális, nemzeti vagy etnikai csoportokhoz tartozó szülőkkel partnerként együttműködni,

- képes részt vállalni az iskola szervezetfejlesztési, innovációs és minőségfejlesztési munkájában,
- képes új tanítási módszerek és eljárások kidolgozására, tudományos eszközöket alkalmazó kipróbálására és az eredmények szakszerű értékelésére.

Értékelkötelezettségek és szakmai attitűdök terén:

- demokratikus értékelkötelezettséggel és felelősségtudattal rendelkezve kész a sajátjától eltérő értékek elfogadására, nyitott mások véleményének megismerésére és tiszteletben tartására,
- képes felismerni az előítéletesség és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás megnyilvánulásait, és képes azokat szakszerűen kezelni az iskolában és azon kívül is,
- képes a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni, tiszteletben tartja a tanulók személyiségét, a családok nevelési szokásait és törekvéseit, támaszkodik az ezekben fellelhető értékekre,
- érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletektől övezett kisebbségi létből fakadó nehézségekre,
- személyes példájával és a közösségi viszonyok szervezésével hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók nyitottá váljanak a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, a helyi, nemzeti, európai és egyetemes emberi értékek elfogadására.

(15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimene-ti követelményeiről. URL: www.okm.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/tanar-szak-kkk-100611.)

2. Mihály Ottó: Kompetenciák

„A” variáció:

1. Szakmai tudás

1.1. A tanulók és a tanulás kellő mélységű ismerete

- a gyermeki fejlődésre vonatkozó tudás
- az egyes tanulók megismeréséhez szükséges módszerek, technikák ismerete és használata
- a tanulás különböző útjainak és formáinak ismerete mind általános, mind pedig konkrét szaktárgyi vonatkozásban
- alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható szociális, pszichológiai és kulturális tényezőkről
- az egyes tanulók közötti egyéni különbségek megértése és az ebből fakadó következmények tudatos kezelése

1.2. Szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás

- széleskörű és megalapozott tudás az általa választott tudomány és/vagy műveltségi terület/ek/en
- a tudás, a szükséges tudás, a tudomány/műveltségi/ terület, a tantárgy koncepciói és a tanulhatóság közötti összefüggések mély megértése
- a különböző tudásterületek közötti átfedések, kapcsolódások, összefüggések és egymásrahatások ismerete
- a NAT koncepciójának, tartalmának és belső összefüggésrendszerének ismerete
- a NAT, a kerettantervek, a helyi tantervek funkcióinak jellegzetességeinek ismerete
- a helyi pedagógiai program és az iskolában zajló curriculáris, extra-curriculáris és rejtett tanulási folyamatok megértése
- széleskörű tudás az iskolai és iskolán kívüli tanítás és tanulás folyamatát segítő tanulási forrásokról

2. Szakmai képességek

2.1. A szaktárgyi tudás alkalmazása

- felkészült és képes tanítási programok, tanítási egységek, tanórák tervezésére
- saját szakmai területén képes a tanítás és tanulás szervezési eljárások, módszerek hatékony alkalmazására
- alkalmas a tanulók számára szükséges tanulási anyagok, eszközök megválasztására, készítésére
- megfelelő hatékonysággal használja fel az információs technológia lehetőségeit a tanulás támogatására

2.2. Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása

- képes a tanulás szervezési eljárások és tanítási módszerek széles skáláját alkalmazni a célszerű, biztonságos és hatékony tanulási környezet kialakítása érdekében
- képes olyan tanítási stratégiák tervezésére és használatára, amelyek megfelelnek az egyes tanítási egységek céljainak, a tanulók életkorának, képességeinek, érdeklődésének, tapasztalatainak és tanulmányi teljesítményének
- a tanítás útján történő tanulás mellett, azzal kombinálva képes a cselekvés útján történő tanulás és az egymástól való tanulás folyamatait az iskolai tanulás fontos tényezőjeként felhasználni
- felismeri és aktívan alkalmazkodik az egyes tanulók tehetsége, képességei és egyéni igényei közötti különbségekhez
- a tanulók magatartására vonatkozó világos szabályok kialakításával együttesen, felkészült és képes olyan kellemes, biztonságos, ösztönző osztálytermi tanulási környezet megteremtésére, amely elősegíti minden egyes tanuló teljesítményének, önbecsülésének, pozitív önképének fejlődését
- képes a tanulók figyelmét érdeklődést lekötő és a tanulás szolgálatába állítani
- bátorítja és támogatja a tanulók aktív részvételét a tanítási-tanulási folyamatban

2.3. Értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása

- konstruktív, a tanulók önértékelést és önbecsülését elősegítő módon képes biztosítani a tanulók számára a rendszeres és alapos visszacsatolást fejlődésükről
- felkészült és képes különböző értékelési eljárások alkalmazására a tanulók teljesítményeinek, fejlődésének szisztematikus nyomonkövetése és elemzése céljából
- elősegíti a tanulók részvételét saját teljesítményeik értékelésében

2.4. A szűkebb és szélesebb értelemben vett tanári szerepek elfogadása és gyakorlása

- ismeri szakmai, gondozói és adminisztratív felelősségét
- tisztában van azokkal a szerepekkel, amelyek egy szakmai közösség tagjaként hárulnak rá
- felkészült és képes saját tevékenységével kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre
- felhasználja a szakmai segítségnyújtás forrásait
- közreműködik az iskolai tanulás cross-curricurális feladatainak megoldásában és a tanulók extracurricurális tevékenységének szervezésében
- képes együttműködni pedagógus kollégáival, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel
- hajlandó és képes részt vállalni az iskola minőségpolitikájának alakításában, a minőségbiztosítási rendszer működtetésében

„B” variáció:

1. Szakmai tudás és értékek használata és fejlesztése

- Tudja és érti a tanulók fejlődésének és tanulásának jellemzőit
- Széleskörű és alapos tudással rendelkezik az általa választott szakmai területen
- Aktívan részt tudásának fejlesztésében és a tanítás során történő alkalmazásában
- A törvények és a szabályok adta keretek között végzi tevékenységét
- Tevékenységében érvényesül az értékpluralizmus

2. A tanulókkal és másokkal való kommunikáció és együttműködés

- Képes a tanulókkal történő pozitív és hatékony kommunikációra
- Felismeri és megfelelően reagál az egyéni különbségekre
- Hatékonyan működik együtt a kollégákkal, szülőkkel és a tanulók nevelésében, ellátásában szerepet játszó minden szakemberrel.

3. A tanítási-tanulási folyamat tervezése és menedzselése

- Képes megfelelő tanítási programok tervezésére, szervezésére a szükséges tanulói teljesítmények elérése érdekében
- Képes a tanítási tartalmak, a tanítási szempontok, a tanuló fejlődése és a tanulási folyamat összehangolt tervezésére, szervezésére
- Világos, motiváló és elérhető elvárásokat állít a tanulók elé
- Ösztönzi az önálló és a kooperatív tanulást
- Tevékenységét a rugalmasság és a felelősségtudat jellemzi

4. A tanulók tanulási eredményeinek és fejlődésének figyelemmel kísérése és értékelése

- A tanítás, tanulás és az értékelés közötti összefüggések felismerésére és figyelembevételére építő értékelési stratégiák használata

- A tanulói fejlődés folyamatos figyelemmel kísérése és a tanulói visszacsatolás rendszerességének biztosítása
- A szülők folyamatos tájékoztatása a tanuló eredményeiről, fejlődésének jellemzőiről

(Mihály Ottó: *Kompetenciák. Vitaanyag az NBB Pedagógusképzési Albizottsága számára.*)

4. A magyarországi tanárképzés szerkezeti-tartalmi változásai

A magyarországi tanárképzés szerkezete napjainkban a gyökeres átalakulás korszakát éli. A Bologna rendszerű (egységes) tanárképzés bevezetése óta alig tel el még egy pár év, az új képzés eredményeinek és gyengeségeinek minden szempont-ra kiterjedő hatásvizsgálata még el sem kezdődött, de a pedagógusképzés irányítói máris hozzáfogtak egy – a bolognai rendszer előtti elemekre épülő – osztott tanárképzési rendszer kodifikálásához.

A képzés történeti alakulásának szövevényes útjait és a jelenlegi helyzet megértését segíthetik azok a jól elkülöníthető értékválasztásokon nyugvó paradigmák, amelyek végigkísérték a képzés történetét és jelenlétük ma is érzékelhető. Ezek egy részét már korábbi írásunkban elemeztük (Pukánszky 2010a). Most e paradigmák körét bővítve próbáljuk meg a – már történeté vált – Bologna-tanárképzés szerkezetét és tartalmát, valamint a napjainkban is zajló képzés-átalakítási munkálatok lépéseit értelmezni.

4.1. A történet

A pedagógusképzés (és benne a tanárképzés) történeti alakulásának szövevényes útjait és a jelenlegi helyzet könnyebben feltérképezhetjük, ha felfigyelünk azokra a jól elkülöníthető – szélsőséges ellentétpárokban megragadható – értékválasztásokon nyugvó paradigmákra, amelyek végigkísérték a képzés történetét és ma is jól érzékelhetőek.

4.1.1. „Neohumanizmus” versus „filantropizmus”

Carol Sotiropoulos amerikai irodalomtörténész 18. századi nevelésről írt könyvében olvasható egy olyan gondolatmenet, amely a korabeli tanárképzés két szélsőséges paradigmáját írja le szemléletesen. Sotiropoulos ezt a két, egymástól eltérő pedagógusképző paradigmát a 18-19. század két markáns eszmeáramlatához: a *filantropizmushoz*, illetve a *neohumanizmushoz* köti. Az előbbi a tudás átadásával, illetve a tananyag-elsajátítással történő nevelésre, a társadalomba való beillesztés

folyamatára koncentrál, az utóbbi viszont a tudományért lelkesedő, a tudást láttató erővel bemutató tudós-tanár inspiráló hatását helyezi a középpontba. Ahogyan ezt a szerző megfogalmazza: [A 19. század elején] „a gyerekek felkészítése arra, hogy társadalmi betagolódással polgári identitásra tegyenek szert, egyre inkább olyan színben tűnt fel, mint az emberi individuuum erkölcsi nemesedési folyamatába való erőszakos beavatkozás. A neohumanisták kevésre 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 pedagógiai/oktatói módszerek átadására koncentráló tanárképzésről, és ehelyett a tudós tanár ideálját favorizálták. Olyan tanárét, akinek saját szaktárgya iránti rajongása tanulásra ösztönzi a szorgalmas tanulót.” (Sotiropoulos 2001, 223)²

Mai kifejezéseket használva: a két eltérő tanárszerepet megcélzó tanárképzési metódus közül az egyik a *tartalomközpontú*, a másik a *módszerközpontú* paradigma. Az első 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 fáradtságos úton. A második hívei pedig a tárgyi-diszciplináris tudás átadásának a mozzanatára, a módszerre 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. Végső soron tehát a tudományt művelő, a tudás átadására összpontosító *tudós tanár* szerep-ideálja helyezkedik itt szembe az egyénre koncentráló, az tanulói egyéniségnek a műveltség révén való fejlődését és társadalmiasulást segítő *nevelő tanár* paradigmátikus eszméjével.

2 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 philanthropists initiative for teacher training in pedagogical methodology, favoring instead the scholarly teacher whose enthusiasm for his subject matter inspires the worthy student.

4.1.2. Középiskolai tanár versus népiskolai tanító

Tanulságos annak a folyamatnak a nyomon követése, ahogyan a népiskolai tanítói szakmához, illetve a középiskolai tanári professzióhoz kötődő tudástartalmak kialakultak és intézményesültek. A pedagógus foglalkozás szakmává válása, professzionalizációja az utóbbi években a magyar történeti pedagógia érdeklődésének homlokterébe került. (E téma részletes elemzését lásd Németh András ide vágó tanulmányaiban, például: Németh 2005b; Németh 2008.)

1. A *középiskolai tanárok* képzését Magyarországon a 19. század végére egy három pilléren nyugvó intézményi rendszer szolgálta: 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 tapasztalatfeldolgozás.

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 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 (benn 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.

Az egyetemi szférához kötődő, abba integrálódó klasszikus tanárképzés – tartalmát illetően – klasszikus formájában tehát 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 végletekig 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 szakmai-tudományos identitásukat. Az egyetemi katedrákon oktatott neveléstudomány képviselői pedig arra törekedtek/törekszenek, hogy tudományos teljesítményük akadémiai legitimációban részesüljön.

2. 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 *etizálás*, tehát az önös érdekei által vezérelt, egocentrikus gyermek társadalmosítása, 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.

4.2. A paradigmák vitája – egy újabb fogalmi hálóban

Perjés István egy közelmúltban megjelent tanulmányában (Perjés 2011) két ellentét-párban megragadva szemléletesen írja le a tanárképzés művelőinek egymással vitaközö álláspontjait.

4.2.1. Teoretikum versus praktikum

A tanulmányban bemutatott egyik paradigma-páros a *teoretikum-praktikum*. A teoretikum művelői szerint a tanárjelöltnek előbb a szakjának alapján képező tudományok és a neveléstudományok alapjait kell elsajátítania. Csak az absztrakt tudást lehet alkalmazni a valós világban. A praktikum hívei ezzel szemben a gyakorlati beavatás elsőbbségét hangsúlyozzák. Nem tudóst akarnak képezni, hanem „mester tanárt”, akinek az esetében a „gyakorlatban felhalmozott és a társadalmi környezetben kikristályosodott tapasztalati tudás érleli ki a szakmai szerepvállalást” (Perjés 2011, 138).

Az elmélet-gyakorlat egymáshoz való viszonya a pedagógia – ezen belül is a didaktika – ősi dilemmája. Itt azonban nemcsak a szakismeretek elméletéről és azok gyakorlati alkalmazásáról van szó. A „teoretikum” ugyanis – ez jól látható Perjés István értelmezéséből – nemcsak a szaktudomány, hanem a nevelés tudományainak elméletét-elméleteit is jelenti. Itt érkeztünk el ahhoz a ponthoz, ahol a tanárképzési reformok egyik alapvető kérdése rendszeresen felvetődik: milyen sorrendben, milyen volumenben és milyen tartalommal részesüljenek a képzendő tanárjelöltek pedagógia-elméleti oktatásban? Van-e bármiféle – egzakt hatásvizsgálaton alapuló – bizonyíték arra, hogy például egy bevezető logika kurzus elvégzésével a tanárjelölt hallgatók sikeresebben haladnak tovább a tanári szakma

felé vezető pályán? (De a magyar tanárképzés egy adott időszakának főiskolai tanterveiben a képzés első felében szereplő Logika tantárgy helyett akár a filozófiai, neveléstörténeti vagy éppen a kutatásmethodikai kurzusokat is említhettük volna.) A képzők egy része hisz abban hogy a az elméleti kurzusoknak propedeutikus, bevezető-felkészítő, tanári személyiséget műveltséggel megalapozó jellege segíti a jelöltet a tanárrá válásban. Mások pedig – általában a reform- és alternatív pedagógiák és más innovációs irányzatok követői – arról vannak meggyőződve, hogy a minél hamarabb elkezdődő pedagógiai megfigyelések és életszerű gyakorlatok járulnak hozzá a leghatékonyabban a pedagógiai hétköznapiakban jól beváló „mester tanárok” képzéséhez. Báthory Zoltán egyik tanulmányában utal azokra a 2000-es évtized első felében lezajlott vizsgálatokra, amelyek a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tartalmainak feltárására vállalkoztak. Zrinszky László és Hunyady Györgyné kutatásaira hivatkozva a következőket állapítja meg: „... az utóbbi években a pedagógiai tartalmak jelentős mértékben átalakultak, a neveléstudomány befogadott paradigmái növekedtek, a tartalmi kánonok fellazultak (a nevelélmélet-didaktika-neveléstörténet triászra alapozott képzési rendszer átalakulása elkezdődött), a gyakorlati orientáció erősödött, valamint az aktuális oktatáspolitikai és pedagógiai kérdések előtérbe kerültek. Mintha az öncélú elméletieskedés visszaszorulóban lenne (Báthory 2011, 37).

De a teoretikum-praktikum dilemma nemcsak a tudás átadását elősegíteni hivatott pedagógiában, hanem a tanári szakma diszciplináris (művészeti vagy egyéb társadalmi tevékenységformához kötődő) elemének elmélet-gyakorlat vitájában is tetten érhető. Tipikus kérdés e témakörben: milyen mélységű és milyen kiterjedésű diszciplináris (művészetelméleti stb.) tudásra van szüksége a különböző iskolafokokon – az általános iskola felső tagozatán, illetve a középiskolában) tanító pedagógusnak? Milyen jellegű és volumenű diszciplináris (művészeti) gyakorlati készségeket birtokoljon a tanár? (Egy művészeti példával élve: az általános iskolai ének-zenetanár milyen szinten legyen képes például egy hangszer megszólaltatására? Elegendő az alapfokú tudás, vagy közelítse meg a zenetanár hangszerjáték-kompetenciáját?)

4.2.2. Akadémikum versus pedagógikum

A másik paradigmatis ellentétpárban az *akadémikum* és a *pedagógikum* egymással vetélkedő értékei azonosíthatók (Perjés 2011, 140). Az akadémikum képviselői ebben az értelmezésben a tudomány felől közelítenek a tanár szerepéhez. Oktatói munkájukat a tudományos megismerés szabályaihoz igazítják, az általuk közvetített tudás kijelentés alapú, propozicionális. A tanulókat egy oksági kapcsolatok láncolatával összefűzött statikus, tudásvilágba vezetik be a tanítás során. A tanuló kiterjedt enciklopédikus ismeretrendszerre tesz szert, ám az ilyen oktatás szélsőséges esetben akár merev „katedra-pedagógiává” is válhat. A pedagógikum hívei ezzel szemben a tanári munka ismeretátadó, tanulást segítő tevékenységére, a tanítás-tanulás procedurális jellegére helyezik a hangsúlyt. A klasszikus kijelentés-alapú „katedrapedagógia” statikus jellege helyett itt tehát a (a tanár által irányított) tanulás dinamikus, életszerű tapasztalatokat szerző jellege kerül a középpontba (Perjés 2011, 140–141). Művelődéstörténeti-neveléstörténeti példával élvi is megvilágíthatjuk e két paradigma egymással versengő értékeit. Az akadémikum tudományközpontú attitűdje például jól tetten érhető a 17. századi magyar tudós-pedagógus Apáczai Csere János tudományos rendszeralkotó elszántságában, az enciklopédia, illetve az enciklopédikus módszer mindennek fölé helyezésében. Apáczai pedagógusként rendkívül kiterjedt és sokoldalú tudásával hatott a tanítványaira. Pedagógiája tudásközpontú, a befogadó individuumra, a tanuló szempontjaira kevésbé figyel, ideálja a zavaró egyéni szükségleteit az enciklopédikus tudás megszerzése érdekében háttérbe szorító puritán, „aszкета” tanuló. A pedagógikum paradigmája szerint oktató tanár ezzel szemben nem tudomány, hanem gyermekközpontú, elsősorban annak szükségleteire, érdeklődésére figyel. Ez a gyakorlatközpontú, élettapasztalatot nyújtó módszer elsősorban a századfordulón születő reformpedagógiai irányzatok szerint működő intézményekben, illetve az újabb keletű alternatív és egyéb innovatív pedagógiákat gyakorlatba átültető iskolákban válik átélhető valósággá.

A következőkben arra a kérdésre keresünk választ, hogy vajon leírhatók-e a közelmúltban a tanárképzés terén végrehajtott tartalmi és szervezeti reformok a fent vázlatosan bemutatott kétpólusú értelmezési keretekben mozgó paradigmákkal valamelyikével.

4.3. A közelmúlt

4.3.1. A Bologna-reform Magyarországon

A hagyományosan duális rendszerű, főiskolai és egyetemi szférára tagolódó magyar felsőoktatás átalakítása 1999-ben kezdődött, amikor Magyarország csatlakozott azokhoz az európai országokhoz, amelyek aláírták a Bolognai Nyilatkozat néven ismertté vált dokumentumot. A reform kinyilvánított céljai a következők voltak: 1. A képzési rendszerek összehasonlíthatósága (transzparencia), 2. a lineárisan tagolt, lépcsős képzés bevezetése a duális szisztéma helyett. 3. A hallgatói mobilitás elősegítése országon belül és országok között. 4. Ennek előfeltételeként a teljesítmények objektív összehasonlítását garantáló kreditrendszer (ECTS) bevezetése, és az egymáshoz kapcsolódó képzési formák hálózatának kialakítása (pl. *joint master*). 4. A felsőoktatás minőségbiztosítása. 5. Az európai identitáson és értékeken alapuló közös felsőoktatási tér kialakítása.

Az új felsőoktatási rendszer kialakítását és bevezetését előkészítő szakmai anyagokban visszatérő motívumként jelent meg a „régí” duális felsőoktatásra vonatkozó kritika. Általában három egymással összefüggő érvet sorakoztattak fel ellene: 1. A hagyományos keretek között nehézkes a főiskolai és egyetemi szint közötti átjárás, s ez többnyire csak a levelező tagozatos „kiegészítő képzésekre” korlátozódik. 2. A rendszer a hallgatókat korai specializációra kényszeríti. Így például már a jelentkezési lapok kitöltésekor döntenie kell, hogy tanári (ezen belül is általános iskolai vagy középiskolai tanári) pályára készül-e vagy pedig a kutató kíván lenni. 3. A tradicionális egyetemi-főiskolai szisztéma tág teret engedett a szakok „túlburjánzásának”. Az alig több mint 400 egyetemi és főiskolai alapszak (és ezek párosítása) közül kevesebb mint 100 olyan létezik, amelyet országosan 500-nál több hallgató választ. Nagy számban képeznek országosan szakonként 10-nél kevesebb hallgatót.

4.3.2. A magyar Bologna-rendszerű tanárképzés

A magyar tanárképzés Bologna-reformjának folyamatát pontosan nyomon követhetjük annak a dokumentum- és tanulmánygyűjteménynek a segítségével, amely Hunyady György szerkesztésével látott napvilágot 2010-ben. A szerkesztő – aki a tanárképzés reformjának maga is aktív szereplője volt – e kötetbe illesztett saját tanulmányaiban, reflexióiban átfogó, kritikus és önkritikus képet nyújt ezekről a kedélyeket felkavaró, sok vitát kiváltó munkálatokról.

A Bologna-reform előtti időkben a magyar felsőoktatás legnagyobb hallgatói létszámot felvonultató ága a pedagógusképzés (és az annak részét képező tanárképzés) volt (Hunyady 2010, 631–632). Tömegeket képeztek ki tanárnak, ám a végzettek jelentős része nem pedagógusként helyezkedett el, hanem egyfajta „értelmiségi kvalifikációként” használta a diplomáját. Amikor a kilencvenes években a felsőoktatási intézmények kaput szélesre tárták a hallgatók előtt, különösen felduzzadt a pedagógusképzésben részt vevők száma – jelentős bevételi forráshoz juttatva ezzel – a normatíva alapú finanszírozás révén – az intézményeket. A korabeli duális felsőoktatási rendszerben a főiskolát végzett tanárok az általános iskola felső tagozatán (5–8. osztály) taníthattak, az egyetemi tanárképzésből kikerülők pedig középiskolában is. A két rendszer közötti átjárás nehézkes volt. Az egyetemeken a tanárképzés mellett kutatóképzés is működött, és egyre jobban érzékelhetővé vált a tanári pályát választók esetében a kontraszelekció érvényesülése.

Báthory Zoltán fent már idézett tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a Bologna-folyamat keretei között megújuló tanárképzés koncepciójának kidolgozása jó alkalom lehet a tanárszakok rendszerének, illetve az egyes szakok tartalmának újragondolására is. Utal arra, hogy mára már érvényét veszítette az „egy tudomány-egy tantárgy” elv, amely a 19. század végén kidolgozott középiskolai tantárgyi rendszer alapelveként szolgált. Báthory az iskolában közvetített műveltség kiegyensúlyozását szorgalmazza. Véleménye szerint a hagyományos tantárgyak kereteit felazító, interdiszciplináris, extenzív szemléletmódot közvetítő új „minor” szakok megalkotása – a hagyományos diszciplináris intenzív major szakok mellett – jó eszköz lehet a műveltség iránti társadalmi és tudományos érdekek harmonizációjának. Ebben a 2004-ben írt publikációban lát napvilágot először a „másfél szakos tanár” kategóriája, aki nem két hagyományos főszakot (major szakot) birtokol, hanem a főszakja mellett felkészült egy tudományközi áttekintést nyújtó interdiszciplináris minor szak oktatására is (Báthory 2010, 39). A „másfél szakos tanár”, illetve az interdiszciplináris minor szak később a Bologna-rendszerű tanárképzésre a diszciplinák képviselői felől érkező irányuló heves kritikák céltáblájává vált.

A tanárképzés Bologna-rendszerének kimunkálása a 2003-tól kezdve különböző minisztériumi munkacsoportokban és bizottságokban vette kezdetét. Meghatározó szerepet játszott a végleges koncepció elkészítésében a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképző Albizottsága. Az albizottságnak több alapvető dilemmából fakadó kérdésre kellett megnyugtató választ adnia:

1. A felsőoktatás melyik szintjén helyezkedjen el a tanárképzés? A szakértők véleménye szerint a hallgató korai elköteleződés a tanárképzés terén nem célszerű. A közoktatás igényeinek a mesterképzés szintjére emelt, tanárképzés felel meg, amely kisebb hallgatói létszámot érint, de magas színvonalat képvisel.

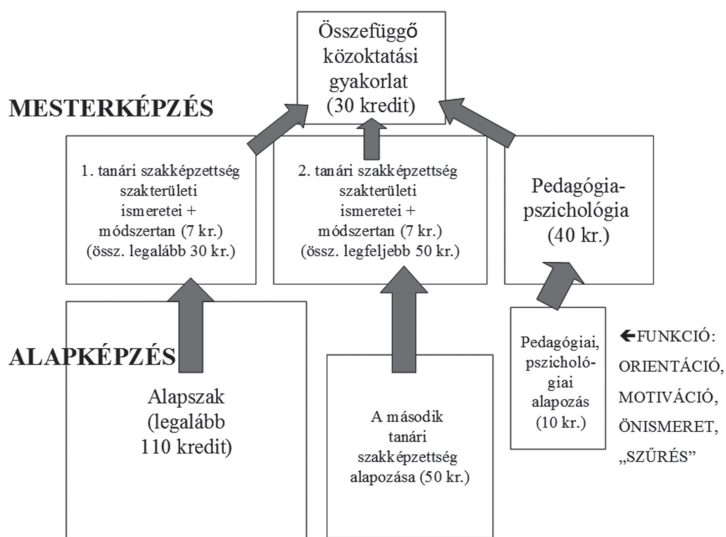
2. Centralizált vagy decentralizált legyen a tanárképzés a felsőoktatási intézményekben? A szakértői álláspont szerint a tanárképzés közös összetevőinek központi, egyetemi szintű szervezése növeli a képzés hatékonyságát. A 2005-ben kodifikált Felsőoktatási Törvény – a tanárképzés kategóriáját a pedagógusképzés teljes vertikumára kiterjesztve – ír elő központi szervező erőt a hatékonyság fokozása érdekében: „Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért.” (2005. évi törvény a felsőoktatásról, 145. § 5. pont.)

3. Egyszakos vagy kétszakos legyen a tanárképzés? A Pedagógusképzési Albizottságban folyó viták során az az álláspont kristályosodott ki, miszerint a tanárképzés két szak tanítására készítse fel a jelölteket, de – bizonyos kivételes esetekben – megengedhető az egyszakos képzés is. Új mozzanat az egyik szakját idegen nyelven oktató tanárok képzésének bekerülése a választható szakok kínálatába. A szakértői álláspont szerint a tanárképzés céljának és tartalmainak összhangban kell lenniük a Nemzeti Alaptanterv koncepciójával. Ennek értelmében kívántak gondot fordítani – a fentebb már említett – interdiszciplináris, átfogó műveltségterületi felkészítést nyújtó képzések tartalmának kidolgozására és bevezetésére (pl. „Ember és társadalom”).

Ezeknek a megfontolásoknak a következményeképpen jött létre a Bologna-rendszerű tanárképzés magyarországi struktúrája, amelyet a következő ábrán szemléltetjük (1.ábra).

4.3.3. Új elemek a magyar Bologna-rendszerű tanárképzés struktúrájában

1. A tanárképzés egységes: az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában való oktatásra egyaránt képesít. A végzett tanárok az emelt szintű érettségire is felkészítetik a középiskolás tanulókat. Ezzel megszűnt a magyar tanárképzés korábbi horizontálisan osztott, duális szerkezete.



1. ábra: A magyarországi tanárképzés Bologna-rendszerbe illeszkedő szerkezete

2. Az alapképzés (BA/BSc) szintjén a hallgató a tisztán szakdiszciplináris képzésre lép be. Egy orientációs időszak után döntést hoz arról, hogy a képzésben tanári irányába kíván-e haladni. Amennyiben igen, akkor 110-120 kredites alapszakja mellé felveszi a második tanári szakképzését megalapozó 50 kredites kurzust. (Ellenkező esetben az ötven kredit terhére az alapszak tartalmaiban mélyed el alaposabban az ún. „differenciált szakmai ismeretek” modul keretei között.) A 180 kreditből fennmaradó 10 kredit szabadon választható kurzusok felvételét teszi lehetővé.

3. A tanár szakképzés felé induló hallgatónak mindemellett a hároméves alapképzésben fel kell vennie a későbbi pedagógiai-pszichológiai képzést megalapozó 10 kredites modul.³ A képzés ezen szegmensének funkciója – a szakértői csoport szándéka szerint – hármas: orientáció, motiváció- és önismeret-fejlesztés, valamint „szűrés”. *Orientációt* jelent ez a modul a pálya felé, a mester szint tanári mesterséget előkészítő pedagógiai-pszichológiai (*pedagógikum*) tanulmányai felé,

3 Később ez az előírás módosult. A Bologna-rendszerű tanárképzésben részt vevő hallgatók a mesterképzés szintjén is pótolhatják a 10 kredites pedagógiai előkészítő modul.

Motivációt és önismeret-fejlesztést segít ez a blokk abban az értelemben, hogy segíti a pályaválasztási döntés előkészítését. (Gondoljuk meg: a tanárképzés „rég” rendszerében a jelölt gyakran csak az utolsó évben végzett tanítási gyakorlat során döbent rá arra, hogy „nem neki való a tanári pálya”). Végül „szűrő” funkciót is betölt ez a 10 kredit annyiban, hogy a pedagógus mesterségre előkészítő „saját élményű” csoportos foglalkozások keretei között mintegy „tükröt tart” a jelölt elé azzal a céllal, hogy szembesüljön saját személyisége pedagógus pályára való alkalmasságával, illetve alkalmatlanságával.

4. A tanárképzés mesterszintjét három modul tölti ki: az alapszakot szervesen továbbépítő szakdiszciplináris modul, az alapképzés szintjén megalapozott második tanári szakképesítést folytató (nagyobb volumenű, mintegy 50 kredites) szakmai modul és a 40 kreditnyi tartalmat felölelő pedagógiai-pszichológiai modul. Ez utóbbi erőteljesen törekszik a pedagógus munkához szükséges kompetenciák fejlesztésére, ebből következően kifejezetten pragmatikus, gyakorlat-közeli tudást nyújt.

5. Az új típusú tanárképzés talán leglényegesebb hozadéka az eddigivel szemben a féléves összefüggő közoktatási gyakorlat beemelése a rendszerbe a négy féléves mesterképzést követő szemeszterben. A vonatkozó miniszteri rendelet a következőképpen fogalmaz e gyakorlat funkciójáról, feladatáról: A tanárképzési program szerves részét alkotó gyakorlatok harmadik fajtája a „közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (a szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2-5 óra (maximum heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását.” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.)

6. A magyar Bologna-rendszerű tanárképzés szerkezeti reform-munkálatainak mindvégig jellemzője volt a szakmai csoportokban folyó munkálatok eredményeinek rendszeres közzététele az érintett pedagógus szakmai csoportok körében. Gyakran került sor országos szintű megbeszélésekre, vitákra. A munkafolyamatoknak ez – a korábbiaknál jóval nagyobb – „transzparenciát” és „vizibilitást” kölcsönözött. A rendre sorra kerülő társadalmi szintű szakmai diskurzusok, a tanárkép-

zés ügyének „tematizálása” értelemszerűen maga után vonta az egyre gyakrabban heves, alkalmasint elkeseredetten dühödött hangvételű támadásokká fajuló kritikák megjelenését is. A reformmunkálatokat végző szakmai csoportok nem tértek ki a viták elől, a koncepció több ponton módosult a felvetett javaslatok hatására.

4.3.4. A bolognai tanárképzést ért kritikák főbb támadáspontjai

1. A magyar Bologna rendszerű tanárképzési szerkezet történeti kontextusban és nemzetközi összehasonlításban is új és szokatlan. A szakterületi ismereteknek alapszinten (BA, BSc) aszimmetrikus kreditarányban való elosztása az első szak (major) és a második szak (minor) között sok és heves kritikát váltott ki, főleg a szakdiszciplínák képviselőinek részéről. Ez az asszimetria (110 kredit versus 50 kredit) a mesterszinten (MA, MSc) sem egyenlődik ki teljesen (30 kredit versus 50 kredit). A kritikusokat nem nyugtatta meg az az érv, hogy első tanári szak kreditmennyiségben kifejezhető volumene nagyobb lett, mint a korábbi egyetemi szintű felkészítése. Csak azt hangsúlyozták, hogy a második tanárszak volumene kisebb a korábbi rendszerben működő egyetemi szak kreditmennyiségénél. Figyelmet kívül hagyták, hogy a második tanárszak volumene eléri, sőt a féléves iskolai tanítási gyakorlattal együtt meg is haladja a korábbi főiskolai szak kreditmennyiségét (Hunyady 2010, 604).

2. Kritikát váltott ki maga a tanárképzés horizontális egységesítésének a koncepciója is. Megszűnt a korábbi duális, főiskolai és egyetemi szintű tanárképzés kettőssége. Az alapszakra való belépéskor még nem dől el, hogy a hallgató tanárképzésben fog-e majd részt venni, e döntés előkészítését segít például a 10 kredites pedagógiai előkészítő modul. Az alapképzésben, az első főszerkezet tartalma erős szakterületi-diszciplináris jelleget hordoz, a tanárszak szakterületi – pedagógiai-pszichológiai – metodikai – gyakorlati összetevőinek harmóniája majd csak a tanári mesterképzés szintjén teljeseedik ki. Az ellenvéleményt képviselők azt hangsúlyozták, hogy az alapképzésbe jelentkező hallgatók nem feltétlenül éretlenek a pályaválasztásra, sokukban határozott elképzelés él arról, hogy tanárok szeretnének lenni „Nem látunk ésszerű érvet az ellen – olvashatjuk az egyik e tárgyban írt publikációban –, hogy aki tudja, mit választ, annak adjuk meg a lehetőséget: jelölje meg azt, hogy ő tanári szakirányt fog választani.” (Galambos–Homor 2011, 51) Ugyanezek a kritikusok azt is hangsúlyozzák, hogy a tanári szakirány megjelölése esetén kézenfekvő lenne a két szak megjelölése is a képzés elején (Galambos–Homor 2011, 51).

3. Az egyre hevesebb kritikák érték a „pedagógikum térhódítását” a Bologna-tanárképzés struktúrájában és tartalmában. A 10+40 kreditpontnyi pedagógiai-pszichológiai és a képzéssel párhuzamosan futó iskolai gyakorlatok formájában teljesítendő kurzus volumenét a természet- és bölcsészettudományok képviselői egyaránt csökkenteni kívánták. (Hasonló húrokat pengettek a zenetudomány és a zenepedagógia egyes igen tekintélyes képviselői is. Egyikük a növekvő volumenű pedagógiai kurzusokat már burjánzó rákdaganathoz hasonlította egyik – egyébként téves kreditszámokkal operáló – publicisztikájában. Dobszay 2005) A kritikusok egy része még az általában a diszciplínák képviselői részéről is üdvözölt 30 kreditpontos, féléves időtartamú összefüggő közoktatási gyakorlat („terepgyakorlat”) létjogosultságát is megkérdőjelezte. A bölcsészkarok dékáni kollégiuma megfogalmazta igényét arra, hogy ennek a 30 kreditnek egy részét a diszciplináris képzésre kellene fordítani (Hunyady 2011, 600).

Tény, hogy a Bologna-tanárképzés nagyobb volumenű kreditmennyiséget szán a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai-metodikai-gyakorlati elemeire, mint a hazai tanárképzés rendeleti szabályozásának történetében mérföldkönek számító 111/1997-es kormányrendelet, amely Magyarországon először vezette be ezeknek az elemeknek – amelyet „tanári képesítés”-nek nevez – a „kvázi szakként” való kezelését. Ugyanez a rendelet definiálta először a pedagógiai, pszichológiai, metodikai képzés kereteit és óraszámait, és ez vezette be a differenciált gyakorlatrendszer. Legfontosabb hozadéka mégis az, hogy a főiskolákon és az egyetemeken egységesítette a tanári képesítés tartalmát (Hunyady 2010, 31).

A tanári képesítésről szóló 111/1997-es rendelet az egyes képzési tartalmak óraszámait határozza meg. Ezeket a mai kreditpontokká alakítva a következő elosztást kapjuk: pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek: 22 kredit, szakmódszertan (tantárgypedagógia): 10 kredit, iskolai gyakorlat: 10 kredit. Ezekhez képest valóban jól érzékelhető a Bologna-rendszerű tanárképzés rendszerében a tanári képesítés legtöbb elemének a növekedése a pedagógiai-pszichológiai kurzusok kreditmennyisége több mint kétszeresére nőtt (22-ről 40-re), az iskolai gyakorlat volumene megötszöröződött (10-ről 50-re), ám a szakmódszertan kvótája inkább valamelyest csökkent: 10-kreditről a javasolt „legalább” 7 kreditre.

A szakmódszertan helyzete egyébként is kényessé vált a Bologna-rendszerű tanárképzésben. A struktúra megalkotói a szakterületi-diszciplináris tartalmak köréhez sorolták. Ezzel erős ellenérzéseket és heves támadásokban megnyilvánuló kritikát váltottak ki ezen terület befolyásos képviselőiből, akik azt hangoztatták, hogy a szakmódszertan – az ő olvasatukban – az egyébként is csökkentett kreditvolumenű szakterületi (szaktudományos, művészeti) ismeretek rovására terjeszkedik.

4.4. Bologna után

Mint már írásunk elején utaltunk rá, témánknak napi aktualitást kölcsönöz a tény, hogy 2012. október 4-én publikussá vált a tanárképzést szabályozó új kormányrendelet Magyarországon. E dokumentum a tanárképzés struktúráját a következőképpen alakítja át:

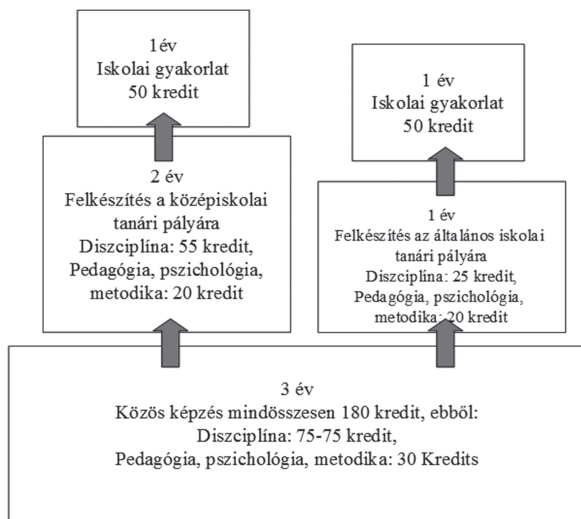
Az új, 2013 őszétől kezdődő tanárképzési paradigmát leíró rendelet tartalmának alapvető jegyei a következők:

1. Megszünteti a Bologna-rendszerű tanárképzés – az általános és a középiskolára való felkészítés tekintetében – egységes, a Bologna struktúra tekintetében – alapképzés-mesterképzés – pedig osztott jellegét. Az új rendelet – hivatkozva a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényre – kétféle tanárképzést definiál: az általános iskolai tanárképzést, melynek időtartama két szak esetén 4+1 év, valamint a középiskolai tanárképzést, melynek időtartama 5+1 év. Az utolsó év mindkét esetben a köznevelési vagy felnőttképzési intézetben folytatandó úgynevezett „egyéni iskolai gyakorlat” éve. Érdemes felfigyelni arra, hogy az új képzés koncepciójának kidolgozói megtartották a Bologna-tanárképzést „megkoronázó” egyéni iskolai gyakorlat műfaját, sőt fél évről egy évre emelték annak időtartamát. Csak remélni lehet, hogy ennek finanszírozására is rendelkezésre áll majd megfelelő anyagi erőforrás, és hogy az iskolában egy esztendeig dolgozó tanárjelöltek jogi státuszát is tisztázzák majd. (Fontos kérdés például, hogy rendelkeznek-e még majd az utolsó gyakorlati év során a hallgatói jogviszonnyal, amely számos kedvezmény igénybevételére jogosítja őket.)

2. A bevezetés előtt álló tanárképzési szisztéma kétszakos közismereti képzés esetén szimmetrikus, azaz a szakterületi (tudományos, művészeti) képzési tartalmakra azonos kreditmennyiséget szán mind a két szakon. (Általános iskolai tanárképzés esetén ez 100-100 kredit, középiskolára felkészítő tanárképzés esetén pedig 130-130 kredit.) Ezzel megszűnik a jelenlegi Bologna-rendszerű tanárképzésnek a két szak kreditvolumene tekintetében fennálló asszimetriája.

3. Az új rendszer a közismereti kétszakos tanárképzés esetében a szakterületen kívüli képzési tartalmakra (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan, összefüggő iskolai gyakorlat) mindösszesen 100 kreditet definiál, amelyből *expressis verbis* a legutolsó elem, az egyéni egyéves iskolai gyakorlat kvótáját határozza meg 50 kreditben. Ebből adódik, hogy a másik három összetevőre (pedagógia, pszichológia, módszertan) mindösszesen 50 kreditpontnyi stúdium tervezhető. A pedagógiai, pszichológiai szakmódszertani komponensek tekintetében a tanárképzés egységes

(Előterjesztés 2012, 7), de „az iskolai nevelés-oktatás szakaszait, annak eltérő feladatait figyelembe veszi”. (Megítélésünk szerint szakmai vita tárgya lehet, hogy az általános iskolai és a középiskolai tanítás módszertana, pedagógiája és pszichológiája „egységes” lehet-e.)



2. ábra: A magyarországi tanárképzés „Bologna utáni” szerkezete (2012. október 4.)

4.5. Paradigmák harca?

Végezetül – a tanulmány elejére visszautalva – arra a kérdésre keresünk választ, hogy magyarázhatók-e a magyarországi tanárképzés utóbbi mintegy tíz évének a változásai a tanárképzés történetében érzékelhető, eltérő értékválasztáson nyugvó paradigmák „harcával”. Megítélésünk szerint igen. Úgy véljük, hogy például a tanítás tartalmára koncentráló „neohumanista”, középiskolai tanári attitűdöt előtérbe helyező, „akadémikum”-jellegű paradigma, valamint a tudást feldolgozó tanuló egyéniségét figyelő és a tananyagátadás gesztusára összpontosító „filantropista”, néptanítói értékeken alapuló, pedagógikum jellegű paradigmák ma is megfelelő értelmezési keretet nyújtanak a változások irányának feltérképezéséhez. A magyaror-

szági tanító- és tanárképzés több mint kétszáz éves intézményrendszerének kialakulása és a tanárképzés (tanítóképzéstől elérő úton haladó) professzionalizációjának története ezt támasztja alá. De ezt látszik igazolni a tanárképzés esztétörténete is, ami felöleli a tanári felkészültségről, a tanári tudásról és a tanár személyiségről mint ideáltípusról kialakított szakmai koncepciók és nézetek alakulásának történetét is.

A tanárképzés intézményrendszerének kialakulása és megerősödése önlegitimációs és érdekérvényesítési törekvésekkel is együtt járt. A tanárképzőknek az egyetemek és főiskolák tanszéki struktúrájában elfoglalt helye sokszor egymással ellentétes érdekeket generál. A szakmai-diszciplináris vagy pedagógiai-pszichológiai jellegű képzési tartalmak oktatása egymástól elkülönült egységekben folyt és folyik. A diszciplináris tanszékek az egyetemi struktúrában az adott tudomány vagy művészet belső tagolását követik, és nem a tanárképzés szempontjai szerint szerveződnek. A pedagógia és a pszichológia mint tudomány fejlődése – a sok közös kutatási terület ellenére – külön utakon jár, a tanárképzés érékében történő együttműködésük nem mindig zökkenőmentes (lásd: Horváth 2013).

Ha most az akadémikum–pedagógikum paradigmák ellentétpárját használjuk a tanárképzés legújabb történetében megfigyelhető tendenciák értelmezéséhez, akkor azt érzékelhetjük, hogy a Bologna-tanárképzés a pedagógikum irányába „lendítette ki az ingát”. Ez látható a pedagógiai-pszichológiai stúdiumoknak a korábbiaknál magasabb volumenében és a módszertannak a szakterületi-diszciplináris ismeretek köréhez való rendelésében. Ez a lépés ugyanis szakonként 7-8 kredittel csökkentette az „esszenciális” diszciplinákra szánható órák és kreditek számát. Ezzel erős ellenérzéseket és heves támadásokat váltott ki a Bologna-tanárképzés ellen. Pedig sokkal szerencsésebb lett volna – és lenne ma is – még több tért és lehetőséget biztosítani a korszerű és releváns gyakorlatias tartalmakat nyújtó tantárgypedagógia számára. A jelenleg folyó szervezeti átalakítás irányát tükröző új kormányrendelet ezen a ponton „revansot vesz” a szakterületi-diszciplináris képzés javára azzal, hogy a módszertant a pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati képzési tartalmak körébe sorolja. Ezzel az inga most visszafelé indult az akadémikum irányába.

A teoretikum–praktikum paradigmapár rendszerében vizsgálva a fejleményeket, megállapíthatjuk, hogy a Bologna-képzés továbbhaladt azon az úton, amelyen az első jelentős lépést a 111/1997-es rendelet tette meg. Ez az út pedig a releváns tartalmakkal tanárszemélyiséget fejlesztő és kompetenciákat célirányosan alakító praktikum szerepének a felértékelődése felé vezet. Az új tanárképzési kormányrendelet tovább megy ebbe az irányba azzal, hogy a korábbi féléves egyéni iskolai

gyakorlat időintervallumát egy évre növeli. Remélhetőleg lesz mód arra, hogy ez alatt az idő alatt az iskolai gyakorlati munka különféle fajtáiba történő tevőleges részvétel konkrét élettapasztalataira a tanárjelölt hallgatók az iskolai mentortanárokkal és a felsőoktatás gyakorlati tanárképző oktatóival (a pedagógia, pszichológia tanszék oktatóival a módszertanok képviselőivel, sőt a szakterületi-diszciplináris tárgyak oktatóival együtt reflektáljanak. Az ilyen közösen lefolytatott tartalmás megbeszélések reményeink szerint segítenék a hatékony tanárképzés érdekében történő együttműködés, együtt gondolkodás kialakítását. Ennek a folyamatnak az első lépése lehetne a releváns szakmai-pedagógiai-pszichológiai-módszertani fogalmak kölcsönös megismerése és megismertetése a képzés szereplőivel.

5. A „TANÁRKÉPZŐ INTÉZET” TÖRTÉNETI SZEREPE

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény a tanárképzés reformjával összefüggésben egy új szervezeti egységet⁴ ír elő az állami felsőoktatási intézményekben. A 103. § első bekezdésében „tanárképző központ” létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a középiskolai tanárképzés legalább két szakon folyik.

A törvényszöveg kijelöli a központ elvi síkon megfogalmazott fő feladatköreit. Eszerint ennek a szervezeti egységnek biztosítania kell „a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését” az intézményben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 103. §. 1. bekezdés). A következő bekezdésben a tanárképző központ feladatainak részletezésére is kitértek a törvényalkotók: „A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103. § 2. bekezdés.) A központra vonatkozó két bekezdés közül az első egy elvi síkú feladateleírás, az utóbbi pedig – olvasatunk szerint – az előzőből emel ki és tesz hangsúlyossá konkrét feladatokat, amelyek elsősorban a képzés folyamatának szervezésére vonatkoznak.

A tanárképző központ mint felsőoktatási intézményekben létrehozott szervezeti egység nem teljesen új, ha a magyar középiskolai tanárképzés másfél évszázados történetére tekintünk vissza. Funkcióját és működésének tartalmát tekintve több ponton előzményének tekinthető a magyar egyetemeken a 19. század végén létesített tanárképző intézet.

4 A 2005. évi felsőoktatási törvény a törvényalkotói szándékot tekintve előzmények tekinthető, de a szövegezés csak az intézményi egységes szabályozás elvi előírására korlátozódott. A több karon tanárképzést folytató intézményekre bízta, hogy egy szervezeti egység vagy egy testület létesül-e a pedagógusképzés összehangolására. (A fogalomhasználat kissé megtévesztő, ugyanis a „tanárképzés része” a pedagógusképzés tágabb fogalmának.) 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. 145. § 5. bekezdés.

A következőkben ennek a történeti előképnek, a tanárképző intézetnek kialakulásának és fejlődésének történetét tekintjük át. Arra a kérdésre keresünk választ, hogy vajon betöltötte-e ez a sajátos intézmény a létrehozók szándékai szerint meghatározott feladatait abban a konkrét történeti korban és felsőoktatási kultúrában, amelyben létezett.⁵

5.1. A középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek kialakulása

5.1.1. Változó középiskolák, új képesítő vizsga

A középiskolák döntő többségének felekezeti fenntartása miatt Magyarországon a gimnáziumi tanárok képzése a 19. század közepéig az egyházak hatáskörébe tartozott, tartalmát és szervezeti kereteit a felekezetek határozták meg. A pesti egyetem bölcsész tudományi tanszékén – a bécsi egyetem mintájára – már 1814-től kezdődően rendszeresen tartottak neveléstudományi tárgyú előadásokat, ezek hallgatása viszont hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának (Mészáros 1980). Ezek a választható tantárgyként felvehető pedagógiaelméleti stúdiumok jórészt a lelkipásztorok feladataival foglalkoztak és a korabeli nevelés és oktatás kérdéseit taglalták (Németh 2012, 33).

Alapvető változást hozott ezen a téren az ausztriai középiskolák szervezetét és képzési tartalmát újraalkotó reform. Ezt az erőteljes modernizációs törekvést tükrözte Leo Thun osztrák közoktatásügyi miniszter rendelete, amelyet 1849 őszén hagyott jóvá a császár. Az Entwurf⁶ hatályát 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették. A rendelet a korábbi hatosztályos humán gimnázium évfolyamainak számát nyolcra emelte, a középiskolai tananyag tartalmában a humán és a reál ismeretek egyensúlyára törekedett. A tanulmányok végére érettségi vizsgát illesztett, amely a felsőbb tanulmányokra, illetve bizonyos köztisztviselői állások betöltésére jogosított. Ugyanez a reform hozta létre az előbb hat, majd később nyolcosztályos reáliskolát, amely a felsőfokú műszaki-technikai tanulmányokra készített elő.⁷

5 Az egykori tanárképző intézet története inspirációs hatásként megfontolandó lehet a jelen számára is, amikor az egyes felsőoktatási intézményekben napirenden van a tanárképző központ létesítése, konkrét feladatainak definiálása. Mindazonáltal figyelembe kell vennünk azt is, hogy ez a szervezeti egység a maitól eltérő felsőoktatási feltételek és körülmények között funkcionált.

6 A rendelet teljes címe: „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich”, azaz: Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve.

7 Az 1851/52-es tanév a pesti egyetem életében is döntő fordulatot hozott. A Leo Thun-féle reform hatására ettől kezdve a bölcsészkar kiemelkedett addigi, a többi karra előkészítő „propedeutikus” szerepköréből, és a másik három egyetemi fakultással egyenrangú karrá vált.

A Magyarországra is kiterjesztett német-osztrák tanügyi reform a középiskolai tanárképzés terén is alapvető változásokat hozott. Különös, de először az intézményesen még nem létező képzés „kimenetét” szabályozták: kötelezővé tették a független bizottság előtt abszolválandó képesítő vizsgát a tanárságra készülők számára. Ausztriában előbb ideiglenes jelleggel, majd 1856-tól törvényben meghatározott keretek között került sor a középiskolákba kinevezendő tanárok képesítő vizsgájára. Tanárvizsgáló bizottságot Magyarországon csak az 1862/63. tanévben állítottak fel, addig csak néhány külföldi városban – elsősorban Bécsben – vizsgázhattak a hazai jelöltek is (Felkai 1983). A tanári vizsga előfeltétele a sikeres érettségi és legalább három év egyetemi tanulmány megléte volt. Három tantárgycsoportból kellett vizsgázni: 1. klasszika-filológia, 2. történelem és földrajz, 3. matematika és természettudomány. A vizsgának négy összetevője volt: 1. házi dolgozat, 2. írásbeli vizsga, 3. szóbeli vizsga, 4. próbatanítás. Ez a rendszer a század végéig érvényben maradt, bár a próbatanítást 1884-ben megszüntették (Németh 2012, 60).

5.1.2. A humboldti egyetem-eszmény

Az újkori közép-európai egyetem legjelentősebb archetípusa a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltség-eszményre épült, amelynek legfőbb képviselője Wilhelm von Humboldt volt. Felfogása szerint az egyetemen feladata a tudományos kutatás és a tudomány tanítása, amely utóbbinak az emberi tartalmak kiteljesítése a *Bildung* (jellemformáló művelődés) révén kell végbemennie. Az ilyen, klasszikus közép-európai egyetem működésének alapvető feltétele a szabadság. Nem tűrheti az állam gyámkodását és ellenőrző-befolyásoló szerepét sem a tudományos kutatásban, sem pedig a tanításban. A kutató-tanítás szabadságának humboldti eszménye nehezen egyeztethető össze a közéleti hivatásra felkészítő szakemberképző szereppel.⁸ Az egyetem falai között elsősorban a tanárok és a hallgatók elmélyült közös munkáján alapuló tudósképzés folyik, minden egyéb funkció járulékos.

Magyarországon az 1948. évi XIX. törvénycikk deklarálta az egyetemi tanszabadságot. Hatására megszűntek a korábbi kötöttségek: a hallgatók maguk határozhatták meg a hallgatott előadások sorrendjét.⁹ Az új gyakorlat azonban sokszor

8 A humboldti eszménnyel párhuzamosan, azt ellenpontozva létrejövő francia egyetem-koncepció a szakképző („szakiskola”) funkciót hangsúlyozza.

9 Azt megelőzően az egyetem szoros állami felügyelet alatt állt. II. József intenciója érvényesült, miszerint „az ifjaknak az egyetemen ne tanítsanak olyasmit, amit ők vagy igen ritkán, vagy talán éppenséggel nem értékesíthetnek az állam javára, mivelhogy az egyetemek lényeges tudományai csakis állami hivatalnokok képzésére valók”. (Idézi: Schneller 1900, 154)

vezetett az oktatás és a tanulás parttalan szabadságához. A professzorokat senki sem kötelezte előadásaik témájának célszerű szempontok szerint való alakítására, a hallgatók pedig önkényesen válogathattak az előadások között. A tanítás és tanulás szabadságának értelmezéséről, illetve ennek a szabadságnak a célszerűen szervezett szakmai képzés érdekében történő korlátozásáról szenvedélyes hangvételű és hosszadalmas – a századfordulón is átívelő – vita vette kezdetét.

A középiskolai tanárképzés Magyarországon az egyetemen intézményesedett, ezért a vita a fokozatosan kialakuló és szakmává váló tanárképzés tartalmát és szervezeti kereteit is érintette. A diszkusszió főbb elemeire a későbbiekben térünk vissza.

5.2. A középiskolai tanárképzés „pillérei”

A fokozatosan kibontakozó professzionalizációs folyamat során a magyar középiskolai tanárképzés rendszere a következő négy – egymást kiegészítő – „pilléren” épült fel: 1. egyetemi előadások a szaktudomány témaköreiből; 2. egyetemi szemináriumok, kollégiumok, illetve gyakorlatok; 3. középiskolai tanárképző intézet; 4. gyakorló gimnázium. A „pillérek” tanárképzésben betöltött funkciójának a fejlődéstörténetét a következőkben tekintjük át.

5.2.1. Egyetemi előadások a szaktudomány átfogó vagy szűkebb témaköreiből

A tizenkilencedik század végére a szabad előadás műfaja kiszorította a korábban gyakran alkalmazott szövegmagyarázatokat és a diktálást. Az uralkodóvá vált fel fogás szerint az előadás alkalmas ad a hallgatóságnak, hogy „bepillantson a tudomány műhelyébe, a tudós bűvárlatba” (Kármán 1895, 77). A tudomány művelése mellett folytatott rendszeres egyetemi oktatás ekkorra már a kutató tudósok nagy részének belülről fakadó szükséglete lett: „Az a tudós, aki soha nem adott elő, vagy csak hosszabb ideig szünetelt tanári tisztségben, tapasztalta, hogy büntetlenül nem hagyhatja abba a tanítást évek során át. A nyilvános előadás arra kötelez, hogy a tudománynak, mellyel foglalkozunk, sorban fölkaroljuk minden részletét különös vonatkozásaiban, valamint más tudományokkal kapcsolatban.” (Pasteurt idézi Kármán 1895, 77) Figyelemre méltó, hogy a kortársak a jó előadás ismérveként nem csak a minden ízükben kimunkált tudományos rendszerek bemutatását tartották számon, hanem elismerően nyilatkoztak az olyan előadóról is, aki „őszintén

feltárja hallgatósága előtt kétségeit, számot ad: leküzdésükben a tudomány készlete mennyiben nyújthatott segítséget, hol szorult az akadályokkal szemben új eszközök szerzésére, elüthető eljárás módok kieszelésére: e vallomásszerű nyíltságában, személyiségének varázsával nem versenyezhet semmi más módja a tanításnak...” (Kármán 1895, 77–78)

A humboldti neohumanista egyetemeszmény megvalósulása a német, az osztrák és a korabeli magyar egyetemek¹⁰ gyakorlatában felemás eredményeket hozott. Mint arra már korábban utaltunk, a korabeli kritikák főleg a professzorok parttalan tanítási szabadságát és előadásai öncélú elmélet-központúságát vették célba. Kármán Mór például így ír erről: „A philosophiai kar, mely az alapvetés munkáját se tudta eddig egyetlen egy szakban sem czészerűen szervezni, következetesen, az egész tanfolyam végéig sem törődött növendékeinek későbbi hivatásával. Pedig a közművelődés érdeke [...] erősen megköveteli a tanítás mennél gyakorlatibbá tételét. [...] De a tanárképzés szempontjából a philosophiai kar munkássága még elméleti irányban is oly pótlást követel, mely nélkül eddig tudósképző feladatát is csak fogyatékosan teljesíthette.” (Kármán 1895, 142) A hazai bölcsészkarok oktatás rendszabálya például csak a heti tíz (majd a század utolsó évtizedétől heti 20) óra felvételének igazolását várta el. Az előadások körének meghatározását a tanszabadság elvével ellentétesnek tartották (Ladányi 2008, 28).

Az egyre nyilvánvalóbbá váló anomáliáknak az orvoslására szerveződtek előbb az egyetemi szemináriumok, illetve később, a század második felében – egyebek között – e célból jött létre a pesti egyetem tanárképző intézete.

5.2.2. Egyetemi szemináriumok, kollégiumok, gyakorlatok

Már az 1830-as évektől kezdve felmerült az igény Európa nagy egyetemén arra, hogy az egyetemi tanárok elméleti előadásait gyakorlatokkal egészítsék ki.

A skót és az angol egyetemeken ennek következtében alakult ki az előadás (*lecture*) és a tutori gyakorlat (*tuition*) kettős rendszere. Szükségesnek látták, hogy az egyoldalú tanárközpontú ismeretközlést, amely ha mégoly lelkesítő és magával ragadó is, mégis csak a hallgatóság figyelmére és tudásbefogadására alapoz, kiegészítsék a tanulóknak a tanár által irányított egyéni munkájára épülő gyakorlatokkal, amely az öntevékenységet, az önálló elemzéseket, a tudás alkalmazását hivatott fejleszteni. Egy korabeli angol szerző a következő szavakkal indokolta a tudomány

10 A 19. században Magyarország területén Pesten és Kolozsváron működött egyetem. (Az előbbi a nagyszombati egyetem jogutódja, 1784-ben Budáról telepítették Pestre, az utóbbit pedig 1872-ben alapították.)

és a gyakorlat összekapcsolásának szükségességét: „Az egyetem a professor számára való, a collegium a tutor számára: az egyetemé a bölcséleti fejtegetés, beszédes előadás vagy alapos meghányás; a collegiumé az egyszerű, dialogikus oktatás. [...] Fiatal embernek nem könnyű dolog, hogy megbizonyosodjék benne, teljesen megértette-e azt a mit tanárától hallott; gondos kérdés meg felelés, és minden látszatot kerülő vizsgálat, vajjon képes-e ismereteit kellően kifejezni és számot adni róluk, lesz még szükséges, hogy jeles tanárait igaz haszonnal hallgassa; mindezt tutora adja meg neki a collegiumban.” (Newmant idézi Kármán 1895, 85)

A professzor és a hallgató közös munkájának eszménye a korabeli francia felsőoktatásban hangsúlyos elvárásként jelent meg: „A felsőbb oktatásnak – írta a Sorbonne egy tanára – tulajdonkép, par excellence a családi társalgás az alakja, a conference a szó igazi értelmében. Nem ismeretekkel tömött elmék képzendők, hanem a kik képesek kutatni és önmaguk gondolkozni [...] Ily oktatás formája a lelkes beszélgetés, egy tudósnak tevékeny együttes munkálkodása tanítványaival laborotiumában” (Mariont idézi Kármán 1895, 95) A francia egyetemeken ekkor már a tudósképzés mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjait is hangsúlyozottan figyelembe vették.¹¹

A német egyetemek fejlődése más úton haladt. Szemináriumokat már a 18. században létrehozta, melyek feladata eredetileg – a tudósképzés mellett – a tanári pályához szükséges szaktudományos ismeretek nyújtása volt. Ez a szempont azonban a 19. század elejére háttérbe szorult. A gyakorlati szemináriumok létesítését az egyetemeket felügyelő állami szervek is szorgalmazták. Poroszországban maga a kultuskormányzat figyelmeztette az egyetemi professzorokat abbéli kötelességükre, hogy az előadások mellett alkalmazzanak olyan módszereket is, mint például a tanár és a diák dialógusára épülő megbeszélés, a beszélgetés és a vizsgálat. Ez a felülről induló kezdeményezés kezdetben erős visszatetszést váltott ki a tanárság körében azokon a német egyetemeken, ahol elsősorban a tudomány művelését és nem a gyakorlati életre való felkészítést tartották a fő célnak. Így alakulhatott ki az a helyzet a század második felére, hogy a német egyetemi szemináriumokba nem azok a hallgatók kerültek be, akik személyes tanári segítségnyújtásra szorultak az anyag feldolgozásában, hanem a kiváló képességűek gyakorlati tudósképzésének – és a középiskolai tanárságra való szaktudományos felkészítésének – a műhelyei alakultak ki itt.

11 A párizsi Sorbonne természettudományi kara például már 1837-ben kifejezte szándékát arra, hogy az egzakt tudományos előadások mellett célja a hallgatóság felkészítése a tanári pályán megkövetelt vizsgákra. Az École Normale Supérieure feladata pedig kifejezetten a tanári szakképzettség nyújtására volt.

A német mintát követve a pesti egyetemen már a század ötvenes éveinek elején szerveztek olyan szemináriumokat, ahol a szaktudományos kutatómunka módszereinek gyakorlása mellett a tanárképzés szempontjait is érvényesíteni kívánták. E kettős cél összeegyeztetése azonban itt sem járt sikerrel, és „tanári ügyesség” megszerzése háttérbe szorult a „tudós bűvárlatba” való bevezetéssel szemben.

Más felfogást képviselt az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem pedagógia professzora, Schneller István. „Az egyetemi tanulmányozás feladata” című, a századfordulón közzétett tanulmányában behatóan foglalkozott az egyetemi szemináriumok kérdésével. Véleménye szerint a professzor, aki egész életét a tudomány művelésére és tanítására szenteli, nem elégedhet meg előadások tartásával. Annak érdekében, hogy hallgatóiban a tudomány szeretetét felkeltse és ápolja, „szakszemináriumokat” kell szerveznie. Gyűjtse maga köré a lelkes hallgatókat, s vezesse be őket a tudományos önmunkásság módszereibe. A szakszemináriumok azonban kizárólag a tudományos képzés szempontjait tarthatják szem előtt, s nem kapcsolhatók össze a gyakorlati életre, a tanári pályára való gyakorlati-módszertani felkészítéssel (Schneller 1900, 124–174).

5.2.3. Középkolai tanárképző intézet

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter már 1848-ban megoldást keresett a középkolai tanárképzés problémáira. „A magyar egyetem alapszabályai” címmel tervezet készített, amelyben megfogalmazta, hogy „a tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historai és mérés természetani képezdek fognak az egyetem bölcsész kara mellett felállítatni.” (Idézi Felkai 1983, 285) A tervezetnek az országgyűlés elé való terjesztését a szabadságharc kitörése akadályozta meg.

Eötvös második kultuszminisztersége idején a tervezet már valóra vált, és 1870. május 3-án jóváhagyta a Középtanodai Tanárképző (későbbi nevén Középkolai Tanárképző Intézet) szervezeti szabályzatát. A pesti egyetemen felállított „képezde” célja eszerint az, hogy „azon egyetemi hallgatókat, s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudományoknak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”. (Közli: Kármán 1895, 50–62)

A tanárképző intézet feladata volt tehát, hogy a középiskolai tanárságra készülő hallgatókat egyidejűleg ösztönözze a szaktudományos bűvárkodásra és a szaktárgyak tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítására. Az első években a tanárképző intézet keretei között öt szakosztály működött, nevezetesen az a) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, a b) történelmi-földrajzi, a c) mennyiség- és természettani, a d) természetrajzi és e) pedagógiai. Ez utóbbit, a vele együtt létesített gyakorló gimnáziummal együtt 1872-ben hozták létre. Szervezésében és működési rendjének meghatározásában kulcsfontosságú szerepet játszott Kármán Mór, az tanárképzési reformmunkálatok kiemelkedő pedagógus egyénisége (Közli: Kármán 1895, 60–62).

A szabályzat szerint a pedagógiai szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedhettek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásában már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumi munkával már feldolgozták –, hanem a „gymnasialis paedagogia” speciális kérdéseit tanulmányozták. Így került sor a „középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az abbeli iskolai életnek a jó nevelés, a helyes fegyelem követelményeinek megfelelő megszervezésére”. (Közli: Kármán 1895, 60) A szakosztály célja tehát kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” elsajátítása volt. Ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, az oktatás gyakorlati kérdéseit tárgyaló előadásokat is.

A hivatalba lépő új kultuszminiszter, Trefort Ágoston 1873 őszén átszervezte a tanárképző intézetet. Az új szabályzat két ponton tért el az eredeti, Eötvös-féle elvektől: 1. egyesítette a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés addig két különálló intézetét, 2. ezt az összevont intézetet az egyetemi tanács hatásköréből a bölcsészettudományi kar¹² tanácsa mellé rendelte (Kiss Istvánné 1991, 6). Ennek következtében a tanárképző intézet a bölcsészkar mellett működő, de attól szervezetileg független intézmény lett, amely közvetlenül a minisztérium alá tartozott.

A szakosztályok száma az új rendszerben háromra (nyelvészeti-történelmi, mennyiségtan-természettudományi és nevelés-oktatástani) csökkent. A szabályzat előírta, hogy minden hallgatónak legalább két középiskolai tantárgy oktatására kell képesítést szereznie. A legjelentősebb lépés a tanárképzés tantervének a bevezetése volt: a státútum nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján történjen.” Ennek kidolgozásakor „alapelvül

12 Önálló természettudományi kar a pesti egyetemen akkor még nem létezett. A nem orvosi jellegű természettudományi tanszékek is a bölcsészeti karon működtek.

szolgáljon az, hogy kezdetben az elméleti és gyakorlati oktatás középpontját a szorosan vett szaktárgy oly terjedelmű és modorú kezelése képezze. Mint a milyen a középtanoda közvetlen érdekeinek és igényeinek leginkább megfelel...” (Közli: Kármán 1895, 62–64) A Trefort-féle szabályzat intenciója jó példája annak, ahogyan az állam egy konkrét cél, a korszerű tanárképzés igényeinek való megfelelés érdekében korlátozni kívánta az egyetemi karokon folyó oktatás addigi szinte partatlan szabadságát.

A tanárképző intézet vezetése ugyanis ettől kezdve a tanterv alapján egységesen előírta a jelöltek számára, hogy az egyetemi és műegyetemi karokon mely szaktudományos előadásokat hallgassák és mely szemináriumokon vegyenek részt. Ezekkel párhuzamosan az intézetben a tanári pályához szükségesnek vélt pedagógiai szempontú előadásokat és gyakorlatokat szerveztek. Az ezeket előadó, illetve vezető oktatók továbbra is az egyetemi tanárok köréből kerültek ki.¹³

Kármán Mór a tanárképzés fejlesztésének kérdéseit taglalva hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak jogai és kötelességei vannak a tanárképzés terén: „A tanárképzés csak az egyetemet illeti meg: egyetemünk bölcsészet karának a kötelessége, hogy rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze.” (Kármán 1895, 147) A filozófiai kar tehát nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött. A „tanszabadság versus tervszerűség”-vita most már a tanárképzés területére is kiterjedt. Kialakult egy – azóta is tartó – országos méretűvé terebélyesedő diszkusszió a tanárképzés célszerűnek vélt tartalmáról, a szaktudományok, a pedagógiai-módszertani ismeretek és a gyakorlatok egymáshoz viszonyított kívánatos arányáról. A képzésben részt vevő intézmények kapcsolata továbbra is problematikus maradt, ezért a vita kiterjedt a tanárképző intézet kompetenciájára, hatáskörére és a befolyásolás vagy kooperáció kérdésére is. A legnagyobb gondot a tanárképző intézeti tagság „fakultatív jellege” okozta, ez ugyanis a tanárjelöltek számára az 1924. évi XXVII. törvénycikk életbe lépéséig nem volt kötelező.

13 Kármán Mór már 1875-ben síkra szállt a tanárképző intézet saját tanári karának felállításáért: „a képezde sajátképi feladatának, mely a tanulmányok gyakorlati elsajátítására, a kellő jártasság s ügyesség megszerzésére, s főleg leendő tanáraink általános műveltségének öregbitésére vonatkozik, sem felelhet megkellő mértékben mindaddig, míg e célra egyedül az egyetem s műegyetem illető szaktanárai csak mellékesen vétetnek igénybe és a képezdének sajátos föladata szerint szervezett, külön önáll. tanártestülete nincs.” (Kármán 1875. In Kármán 1895, 2)

A fentebb már említett diskusszió egyik érdekes fejleménye volt az a felterjesztés, amelyet a pesti egyetem bölcsészettudományi kara 1878. március 21-én nyújtott be Trefort Ágoston kultuszminiszternek. A bölcsészkar vezetése ebben hevesen támadta a tanárképző intézetet. Kiállt amellett, hogy a középiskolai tanárképzés kizárólag az egyetemi kar ügye legyen. Kifogásolta, hogy az egységesen írja elő a tanárjelölt hallgatók számára a célszerűnek vélt egyetemi előadásokat és szemináriumokat, és nem figyel a tanárjelöltek egyéni tudására, felkészültségére. Ezek a minden jelölt számára kötelező tanrendek és órarendek túlterheléshez vezetnek, lehetlenné teszik a hallgató „önálló gondolkodásának” és „egyéni hajlamainak” a fejlődését. A tanárképzés szervezésében egy formális, „élet- és szellemtelen külső mechanizmus nyűge” uralkodik (Kerékgyártó 1879. In Kármán 1895, 20–30) A felterjesztés a „tanárképezde” megszüntetését kérte a minisztertől. Helyette a bölcsészkar szemináriumok számának növelését javasolta, a képzés időtartamának három évről négyre történő emelése mellett. Trefort a bölcsészkar indítványát véleményezésre továbbította szakmai tanácsadó és véleményező testületéhez, az Országos Közoktatási Tanácshoz. A Tanács jelentésében kitért arra, hogy a bölcsészkart múltja „nem jogosítja fel azon önértékes állításra, hogy a tanárképzést kizárólagos tisztének” tekintse. A karon hirdetett előadások ugyanis „a leglényesebb tárgyakban az iskola szükségletének majdnem teljes mellőzését” mutatják (Ladányi 2008, 22–23).

5.2.4. Gyakorló gimnázium

Fentebb már említettük, hogy a pesti egyetemen az 1870-től működő tanárképző intézetben – Kármán Mór koncepciója alapján – 1872-ben jött létre a nevelés-oktatástani szakosztály. Ennek szabályzata a pedagógiai és módszertani előadások mellett a gyakorló iskolát is nevesítette, meghatározva annak célját, szerkezetét és irányítását: „86. §. A gyakorló iskola a gyakorlati kiképzésre szolgál, Feladata, hogy oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának képezi tárgyát, és mely a tanárjelöltnek buzdító például, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon.” (Idézi: Kármán 1895, 61) A gyakorló gimnázium nyilvános jelleggel¹⁴ bíró állami intézmény volt, tantervét, óra- és ügyrendjét az igazgató és a tanár kar értekezlete határozta meg, és a közoktatási miniszter hagyta jóvá. A nyolcosztályossá kiépülő

14 Az *Entwurf* óta a hazai középiskolák nyilvános vagy magánjellegűek lehetnek. A nyilvános jelleggel bíró gimnáziumok államilag érvényes bizonyítványokat adhatnak ki, érettségi vizsgákat tarthatnak. Nyilvánossági jogot a kultuszminiszter adhatott.

iskola az 1872/73. tanévben két osztállyal (I. és III.) indult, meglehetősen nehéz anyagi körülmények között. Első igazgatója Bartal Antal klasszika-filológus professzor volt. Kármán Mór tanította a filozófiát és pedagógiát, Heinrich Gusztáv a történelmet és a földrajzot, Lutter János a természettant és a matematikát, Staub Mór a természettajzot. A tanári kar tagja lett később Beke Manó, Csengery János, Négyesy László és Petz Gedeon is. A gyakorlóiskola sajátosan új, pedagógiai-módszertani műhely jellegének kialakításában meghatározó szerepet játszott Kármán Mór, aki egyben a tanárképző intézet tanára, az Országos Közoktatási Tanács jegyzője és a pesti egyetem magántanára is volt. A bölcsészkar pedagógia tanszékével az iskolának nem volt formális kapcsolata.

A gyakorlóiskolában folyó tanárképzés három fő tevékenység típusban öltött testet: 1. hospitálás, gyakorlótanítás, megbeszélés; 2. heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; 3. iskolaelméleti előadások (korabeli nevükön: teoretikumok) (Kiss Istvánné 1991, 15). A gyakorlati képzés leglényegesebb része a több hétig tartó önálló tanítás volt. Erre a jelöltek csak akkor kaptak engedélyt, ha a hospitálások végeztével óratervekkel is tudták igazolni felkészültségüket a vezetőtanár számára. Az óratervek alapján folyó gyakorlati tanítást mindenki látogathatta. Kármán Mór kezdeményezésére a hospitálók számára látogatókönyveket nyitottak, amelyekbe bejegyezheték észrevételeiket, kritikai megjegyzéseiket. Az egykori tanárjelölt, Marczali Henrik történész professzor így emlékezett vissza az óralátogatások alapján készült véleményekre: „Mi jelöltek, ha egymásnál hospitáltunk, ritkán mulasztottuk el az alkalmat, hogy megjegyzéseinket, néha meglehetősen maró módon az erre szolgáló könyvbe ne írjuk. Ebből aztán éles válaszok és keserű viszontválaszok keletkeztek, melyek azután a köztünk fennálló jó viszonyt alig érintették. Minthogy a legkülönbözőbb tárgyú leckéknél hospitáltunk, a próbaelőadáson megjelenni pedig kötelesség volt, a gimnázium szellemének megfelelő minden irányban megtanultunk érdeklődni.” (Marczali Henrik visszaemlékezését idézi: Kiss Istvánné 1991, 15) Kármán mintagimnáziumának belső élete hozzásegítette a jelölteket ahhoz, hogy kritikusan és önkritikusan gondolkodó, a középiskola minden tárgya iránt érdeklődő sokoldalú tanárokká válhassanak, akik nyitottak és felkészültek az új oktatási módszerek kipróbálására is.¹⁵

15 Az addig szinte kizárólagosan alkalmazott és tananyag mechanikus átadására korlátozó közlő-prelegáló módszerekkel szemben itt alkalmazták először a diákokat aktivizáló, találékonyságukra építő heurisztikus, „kitaláltató” módszert. (Felkai 1983, 270)

5.3. Diskurzusok a tanárképzésről, a tanárképző intézet feladatáról

A középiskolai tanárképzés tartalmi és szerkezeti kérdéseiről folyó viták a későbbiekben sem vesztek intenzitásukból.

Eötvös Loránd a középiskolai tanárképző intézet létjogosultságát is megkérdőjelezte. Wlassics Gyula kultuszminiszterhez felterjesztett memorandumában 1896-ban a következő szavakkal szállt síkra a tanárok minél alaposabb tudományos képzéséért 1896-ban: „...mert fődolog a tanárképzésben a tudományos képzés. A középiskolai tanár ne csak járatos legyen a maga szakmájában, hanem igazi tudományos szellemben foglalkozott legyen vele. [...] Igaz, hogy a középiskolai tanár csak a tudományok elemeit közli – mégpedig fejletlen elmékkel – de rendszerint mennél magasabban áll a maga tudományában, annál jobban tud leszállni a fejletlen elmékhez. A didaktika művészetének is, melynek értékét nem kicsinyeljük, csak a tudományosan képzett ember tudja igazán csak a hasznát venni. E nélkül a didaktika dressurához vezet, s a legkitűnőbb dressura sem nevel jó tanárokat.” (Közli: Kiss Istvánné 1991, 9)

Arra is volt példa, hogy az egyes álláspontok az évtizedekig tartó folyamatos diskusszió során alakultak, fejlődtek. Schneller István kolozsvári pedagógia professzor a huszadik század első évtizedének végéig egy olyan középiskolai tanárképzés vízióját vetette papírra, amelyben élesen elkülönül az elméleti és a gyakorlati képzés. Konceptiója szerint a legfontosabb elméleti tanárképzés maga az egyetemi stúdium a szaktudományos előadásokkal és a szemináriumot és könyvtárat egyesítő „dolgozóintézetekben” folyó elmélyült búvárkodással. Az egyetem elsőrendű feladata a tudományos igazság kutatása, ennek legfontosabb eszköze a tanulmányozás minden bürokratikus kötöttségtől mentes szabadsága. „E szellemben való bevezetés, e szellemtől való áthatás a tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része. Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: az egyetem maga – a legfontosabb tanárképző.” (Schneller 1910, 175) Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni – ezek csak megakasztják az önmunkálkodás koncentrációt igénylő folyamatát. Külön tanárképző intézet felállítása sem helyes, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.

A pedagógia egyetemi tanárának nem feladata, hogy az oktatás és a nevelés mesterségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit, a professzor koncentráljon az elméleti pedagógiai kérdések szakszerű tárgyalására. Külön gyakorlógimnázium felállítására sincsen szükség – hangoztatta ekkor még Schneller István.

A jelöltek gyakorlati kiképzése az egyetemtól független, kiemelkedő színvonalú középiskolákban szervezendő gyakorlati tanárképző intézményekben, az úgynevezett „szeminárgimnáziumokban”, „középkolai szemináriumokban” kell, hogy történjen – kiváló szaktanárok vezetésével.

Schneller Istvánnak korábban e kérdéstről kialakított véleménye még 1906-ban is változatlan maradt, amikor kinevezték a kolozsvári egyetem mellett működő (a budapesti mintát követő) tanárképző intézet élére igazgatójává. A gyakorlati tanárképzésről alkotott felfogása a század második évtizedében viszont már gyökeresen megváltozott. 1917-ben az ő koncepciója alapján hozták létre a tanárképző intézet fennhatósága alá tartozó kolozsvári gyakorló reform-középkolát.

A fentiekkel ellentétben Kármán Mór mindvégig egy kiegyensúlyozott, minden összetevőjét tekintve az egyetemhez kötődő koncepciót képviselt. Az Országos Középkolai Tanáregyesület 1891. júliusi közgyűlésén mondott beszédében határozottan síkra szállt amellet, hogy a középkolai tanárok elméleti képzése a bölcsészettudományi kar feladata. Mindemellett elhatárolódott azoktól a felmerülő újabb nézetektől, amelyek a tudományos képzés szerepét lebecsülték és a tanárképzést szervezetileg le kívánták választani az egyetemtól (Ladányi 2008, 31). A tanárnak „a műveltség és a tudományos képzés legmagasabb fokára kell törekednie, a legmagasabb képzésnek helye minden nagy tudományos szakra nézve pedig egyes egyedül az egyetem. [...] a tanár pálya sokoldalú, széles körű műveltséget követel. [...] Ily széles körű tudományos műveltséget máshol nem szerezhetni, mint csakis az egyetemen.” (Közli: Ladányi 2008, 31)

5.4. A középkolai tanárképző intézetek szerepének alakulása a húszas, harmincas években

A magyarországi középszintű iskoláztatás történetében az 1920-as évek hoztak jelentős változásokat. Az évtized elején hivatalba lépő új kultuszminiszter, Klebelsberg Kuno intenciói alapján végrehajtott reform célja a tananyag korszerűsítése és a középkolák rendszerének differenciálása volt. A középosztály körében addig előnyben részesített humán jellegű stúdiumok és az azok révén megszerzett egyoldalú szaktudás akkor már nem felelt meg a kor követelményeinek. A miniszter ezért erőteljesen szorgalmazta a középkolai tananyag gyakorlatiasabbá tételét, valamint az élő idegen nyelvek oktatását. A modernizálást szolgálta az iskolarendszer differenciálása is: a nyolcosztályos humán gimnázium és a reáliskola közé az új

típusú reálgimnáziumot illesztették be. Ez az iskolafajta a tantárgyak közé a humán gimnáziumból átvette a latint és a németet (ez utóbbi mindhárom iskolatípusban kötelező volt). Melléjük felvett még egy modern nyelvet (az angolt, a franciát vagy az olaszt). A humán gimnáziumban a modern nyelvek helyett görögöt tanítottak, a reáliskolából hiányzott a latin és a görög. A matematika és a természettudományos tárgyak oktatására fordított idő viszont a reáliskolában volt a legmagasabb. Mindhárom középiskola-típusban azonos súllyal szerepeltek az úgynevezett nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). Új fejlemény volt az „egységes jogosítás” elvének érvényesítése is, amelynek értelmében mindhárom középiskola-típus érettségi vizsgája jogosított valamennyi felsőoktatási intézménybe történő felvételre. Az új középiskola-rendszert az 1924. évi XI. törvény szentesítette.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló új törvénytervezet előkészítési munkálatai már az évtized elején elkezdődtek. Szakmai fórumokon időközben ismét új fejezet kezdődött az évtizedek óta folyó „tanárképzés-vitában”. Az évtized elején megerősödtek azok a törekvések, amelyek a tudós- és a tanárképzés szétválasztására törekedtek. Az előzőt a továbbra is érintetlen autonómiával és tanítási szabadsággal rendelkező egyetemi karokra, az utóbbit pedig a tanárképző intézetben alkalmazott középiskolai tanárookra bízták volna. E törekvés térhódításának eredményeként a tanárképző intézetek felügyeletét Haller István kultuszminiszter a középiskolai ügyosztály feladatkörébe utalta át, ahonnan azt csak az 1931 augusztusában hivatalba lépő Klebelsberg Kunó helyezte vissza az egyetemi ügyosztály feladatkörébe. (Ladányi 2008, 52).

A képzés elemeit szétválasztó, „prakticista” paradigmával való határozott szembe fordulás látványos mozzanata volt az a megnyitó előadás, amelyet Fináczy Ernő, a budapesti egyetem pedagógia professzora, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke tartott a 1922. február 18-án megrendezett közgyűlésen. Fináczy meggyőző erejű, kritikus leírását adta az egyetemi tudóképzésnek, amely a tanárképzés szempontjait továbbra sem veszi figyelembe. Az egyetemet végzett jelölt „...nem viszi magával a szakmájához tartozó középiskolai anyag teljes tudományos készletét, s amit ebből az anyagból egyetemi tanulmányainak folyamata alatt hallott és feldolgozott, azt nem úgy hallotta és nem úgy dogozta fel, hogy középiskolai teendőivel szorosabb vonatkozásba hozhassa. A tudománynak csak egyes területeivel ismerkedett meg, s ezeken is inkább kutató, mint tanító céllal mozgott. Nem történt gondoskodás arról, hogy szerves egymásutánban és egymáson felépülő fokozatokban vegye birtokba szaktudományának anyagát. Tudományos ismereteiben hézagok maradtak, melyeknek tanári működése vallja kárát. Nem kapott áttekintést szaktudománya

összes részein, s így nincsen egységes szempontja, melynek mértékével élhessen, mikor a tudomány nagy anyagából kell merítenie az iskola számára”. (Fináczy 1922, in Simon 1959, 361) Fináczy a tanárképzés szempontjai szerint elégtelen egyetemi tudósképzés heves bírálata után kiállt a képzés egységének megtartása mellett: „A tudósképzésnek és a tanárképzésnek éles elkülönítése óhatatlanul leszállítaná középiskolai tanárságunk tudományos készültségének színvonalát, de végső elemzésben középiskolai oktatásunk színvonalát is.” (Fináczy 1922, in Simon 1959, 363). A gyakorlati képzés a budapesti gyakorló főgimnáziumtól eltekintve teljesen szervezetlen.¹⁶ A vezetőtanárok sem minden esetben alkalmasak tisztségük betöltésére. (Fináczy 1922, in Simon 1959, 366–367).

A korabeli középiskolai tanárképzés részletekbe menő bírálata után koncepcionális javaslatokat is olvashatunk Fináczy Ernő elnöki megnyitó előadásában. Ezek szerint törvényben kell kötelezővé tenni a tanárjelölteknek a tanárképző intézetbe való belépését.¹⁷ A tanárképzést az egyetemnek a tervszerűen összeállított szaktudományos képzéssel, a pedagógia egyetemi tanárának általános pedagógiai, neveléstörténeti és gyermeklélektani stúdiumokkal, a középiskolai tanárképző intézetnek pedig a középiskolák tanulmányi rendjét, valamint az egyes tantárgyak oktatásának „speciális módszertanát” taglaló előadásokkal kell segítenie (Fináczy 1922, in Simon 1959, 366–367).

Fináczy javaslatait a budapesti egyetem tanárképző intézetének tanácsa is támogatta. A tanácstag professzort egyben felkérték a tanárképzésre vonatkozó törvényjavaslat szövegezésének elkészítésére. (A másik törvényjavaslat a középiskolai tanárok képesítésével, a tanárvizsgáló bizottságok működésével foglalkozik. Ennek megszövegezése a Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnökének, Szinnyei Józsefnek a nevéhez fűződik.)

16 A négy éves egyetemi és tanárképző intézeti tanulmányokat követő „próbaévet” nem volt kötelező a budapesti gyakorló gimnáziumban elvégezniük a jelölteknek. (Befogadóképességnek korlátai miatt erre nem is volt lehetőség.) A szegedi egyetemen működő tanárképző intézet pedig ekkor még nem rendelkezett gyakorló középiskolával, mivel az 1917-ben Kolozsvárott létesített gyakorlóiskola székhelyén maradt. Később, az 1922/33-as tanévtől kezdve a szegedi Baross Gábor Állami Főreálgyimnázium hivatalosan is a gyakorlati tanítások színhelye lett, de gyakorló gimnázium rangot az 1941/42. tanévtől kapott. A nőhallgatók gyakorlatai a Szent Erzsébet Leánygimnáziumban folytak. Péccset 1926-ban, Debrecenben 1936-ban alakult meg a gyakorlógimnázium.

17 Az érvényben levő középiskolai törvény (1883. évi XXX. t. c.) a tanárjelöltek számára nem tette kötelezővé a tanárképző intézeti tagságot. Gyakorlati képzés gyanánt a négy év egyetemi tanulmány után legalább egy évig középiskolában kellett tanítania a tanárjelöltnak, amelyet magánházkánál folytatott nevelői gyakorlattal is helyettesíteni lehetett.

A Nemzetgyűlés elé beterjesztett törvényjavaslat lényegét tekintve a Fináczy-féle koncepción alapult. A vita nyitányaként Klebelsberg Kuno egy nagy ívű ex-
pozében fogalmazta meg a tanárképzési reform legfőbb elemeit. A törvényjavas-
lat szövegét a vita után egyetlen érdemi kiegészítéssel fogadták el. Erdélyi Aladár
módosító javaslata alapján kerül be az a kitétel, miszerint „a középiskolai elméleti
tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, mely
a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról,
hogy a bölcsészhallgató négyévi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudo-
mányának minden ágazatával kellős sorrendben megismerkedhessék.” (Idézi: La-
dányi 2008, 57–58) Ez a kiegészítés – amelyet a beterjesztő miniszter teljes mér-
tékben támogatott – expressis verbis megfogalmazza a bölcsészkarok¹⁸ feladatát
és felelősségét a tanárképzés szaktudományos alapját jelentő egyetemi előadások
és kollégiumok tartalmának és sorrendjének tervszerű átszervezése terén.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló 1924. évi XVII. tör-
vény egyedülálló a maga nemében. A magyar felsőoktatás történetében sem azt
megelőzően, sem azóta nem került sor e képzési terület önálló törvény keretei kö-
zött történő szabályozására.

Az új törvénnyel újtára indított tanárképzési reform legfontosabb elemei a követ-
kezők:

1. Mind a négy magyarországi tudományegyetem (budapesti, szegedi, debrece-
ni, pécsi) mellett egy-egy középiskolai tanárképző intézetet szervezett (illetve
a budapesti és a szegedi mellett újjászervezte a meglévőket).
2. A tanárképző intézet a vallás- és közoktatásügyi miniszter fennhatósága alá
tartozott. Élén az elnök és a tanárképző intézeti tanári testületből szervezett
igazgatótanács állt.
3. Az intézet tanári testülete az egyetem azon nyilvános rendes és rendkívüli
tanáraiból állt, akik előadások és gyakorlatok tartására vállalkoztak. Ez a
kör kiegészülhetett a miniszter által felkért egyetemi (műegyetemi) magán-
tanárokkal főiskolai és középiskolai tanárokkal.

18 A mai olvasó számára meglepő lehet az, hogy a törvény csak a bölcsészettudományi karokat
említi a tanárképzés szaktudományos részének gazdájaként. Ennek oka az, hogy az 1949-ig csak
a Kolozsvárról Szegedre telepített egyetemen működött matematikai és természettudományi kar.

4. A középiskolai tanárságra készülőknek számára a szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányaikkal párhuzamosan kötelezően előírta a négy évig tartó tanárképző intézeti tagságot. A tanárjelölteknek igazolniuk kellett, hogy az egyetemi (műegyetemi) és tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vettek.
5. A fent jelzett tanulmányok elvégzése után legalább még egy évig valamely nyilvános középiskolában, „elsősorban a tanárképző intézettel kapcsolatos gyakorlati középiskolában” tanítási gyakorlaton kellett részt venniük.¹⁹ A törvény ezzel párhuzamosan előírta a tanárképző intézetek székhelyén gyakorló középiskolák felállítását.
6. A középiskolai tanárok képesítő vizsgáját továbbra is a tudományegyetemek székhelyén működő állami vizsgálóbizottságok előtt kellett letenni. A törvény előírása szerint a szóbeli és írásbeli részből álló tanárképesítő vizsga témakörei – egyebek mellett – a szaktárgyak oktatásmódszertanára is kiterjednek.

A törvény végrehajtásának első mozzanataként 1925 nyarán egyetemközi bizottság alakult, amely megtárgyalta és elfogadta a budapesti tanárképző intézet Fináczy Ernő által kidolgozott új szervezeti szabályzatát. Ezt tekintették alapnak a szegedi, valamint az újonnan szervezett debreceni és pécsi tanárképző intézetek statútumainak elkészítésekor is (Ladányi 2008, 59). Ezek a szabályzatok a képzés szervezésére vonatkozó részletesebb útmutatásukkal jelentős előrelépést jelentettek a reformelképzelések végrehajtása felé, de megalkotásuk során már bizonyos „szerepkonfliktusokra” utaló vélemények is napvilágot láttak.

Szegeden például annak ellenére, hogy ott már működött tanárképző intézet, a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar professzorait kérte fel a kultuszminiszter az új szabályzat elkészítésére. A bölcsészkar 1925. június 17-i ülésén az ott megjelentek (akik között többen nyilvánvalóan a tanárképző intézet tanárai is voltak) aggodalmuknak adtak hangot ezzel kapcsolatban. Attól tartottak, hogy az egyetem és a tanárképző intézet addigi elvi különállása fokozatosan veszendőbe mehet.

¹⁹ A kötelező tanítási gyakorlat definiálása az 1883. évi XXX. törvényt írta felül, amely még megengedte a legalább egy éves középiskolai tanítási gyakorlat helyett a magánnevelői, magántanítói gyakorlat igazolását is.

De Szeged helyzete más szempontból is eltért a másik két vidéki egyetemtől. A kultuszminiszter ugyanis elvárta, hogy itt a bölcsészkar a matematikai és természettudományi karral is egyeztetessen az új szabályzat tartalmát illetően, mivel Szegeden – egyedül az országban – e két karnak közösen kellett gondoskodnia a tanárképzés szaktudományos tartalmairól. (Ez az egyeztetés a karok együttes ülésén meg is történt.)

A szegedi szabályzat részletezőbben írja le a megújult tanárképzési rendszer egyes elemeit. Eszerint a szegedi egyetemen és a mellette szervezett tanárképző intézetben a következő összetevők szolgálják a tanárképzés célját: 1. A tanári pályára megállapított egyetemi előadások és gyakorlatok, 2. a tanárképző intézet kebelében a tanári pályára készülők számára tartott előadások és gyakorlatok, 3. a tanárképző intézet gyakorló gimnáziuma, ennek felállításáig az e célra kijelölendő helybeli középiskolák.

Ez a szabályzat több olyan elemet is tartalmaz, amelyek egységes rendszerré szerveződve megeremtetették a hatékonyabb képzés kereteit. A 10. § például előírja, hogy a tanárképző intézet igazgatótanácsának tagjai kötelesek a tanári pályára készülő hallgatókat „szakszerű tanácsokkal ellátni” és „tanulmányaikat ellenőrizni”. A tanácstagok mindemellett megjelennek a gyakorló gimnázium óráin, és ott „megfigyelik az oktatás menetét és a tanárjelöltek szakszerű kiképzését”. Tapasztalataikat az igazgatótanács ülésén is megbeszélik.

Az egyetemi oktatási szabadságnak az eredményes tanárképzés érdekében történő viszonylagos korlátozását jelentette az, hogy a szabályzat leírta: a bölcsészettudományi és a természettudományi karoknak közösen kell gondoskodniuk arról, hogy az egyetemen évenként tartsanak olyan bevezető előadásokat, amelyek „az egyetemre lépő s a tanári pályára készülő hallgatókat kellően tájékoztatják választott szaktanulmányaik feladatairól.” A státútum következő előírása az évtizedekig tartó tanárképzési vita végére pontot tett – legalábbis az elvek szintjén: „Az egyetemi, illetőleg tanárképző intézeti előadások során a középiskolai tanárképzés szempontjából fontos szaktudományok minden fontosabb ága oly terjedelemben és irányban tárgyalassék, hogy a tanárjelöltek tudományszakjuk alapelveit, módszereit és főbb tanait az egyetemi tanfolyam alatt rendszeres összefüggésben megismerhessék és elsajátíthassák.” Kötelezővé teszi továbbá, hogy „a Tanárképző Intézet kebelében oly előadások is tartassanak, amelyekből a tanárjelöltek egyetemi tanulmányaik utolsó, negyedik évében szaktárgyaik módszeres kezelésére vonatkozó tájékoztatást nyerhessenek.” (A Szegedi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata 1925) Látható, ahogyan ez a szabályzat tartalmukat tekintve célszerűbbé, struktúrájukat tekintve pedig szervezettebbé kívánta

tenni a tanárképzést szolgáló stúdiumokat. A „kínálat” bővítése mellett az új szabályzat elvárásokat fogalmazott meg a hallgatókkal szemben is. A „leckerendben” előírta a tanári pályára készülők számára azokat az egyetemi és tanárképző intézeti előadásokat és gyakorlatokat, amelyeket a következő félévben hallgatni voltak kötelesek, és amelyek „szorgalmas és eredményes látogatását igazolni tartoztak.”

A reform-szabályzat a következő évtizedekre olyan kereteket szabott ki szege-di középiskolai tanárképzés számára, amely egyes területeken kézzelfogható eredményeket hozott. Példája ennek az 1940/41. tanévről fennmaradt jegyzék, amely a középiskolai tanárjelölt hallgatók számára kötelező előadásokat sorolja fel. Illusztrációképpen néhány cím azok közül, amelyek a középiskolai oktatás szempontjainak érvényre jutását igazolják: Mester János: „A gyermek lélektana”; Firtás Oszkár: „Gyakorlóévi theoretikum”; Sík Sándor: „A magyar irodalom az iskolában”; Fröhlich Pál: „Bevezetés az előadási kísérletezésbe”; Széll Kálmán: „Gyakorlatok és kiegészítések a mechanikához”; Greguss Pál: „A középiskolai növénytani anyag módszeres feldolgozása.” (Középiskolai tanárképzőintézeti előadások, 1940/41.)

A következő két évtizedben az ország mind a négy tudományegyetemén, illetve a mellettük működő tanárképző intézetekben az ehhez hasonló reform-szabályzatok szabták meg a képzés kereteit. Változást csak az 1948/49. tanévben bevezetett reform hozott, amely megszüntette a tanárképző intézeteket, és a középiskolai tanárképzést a bölcsészettudományi és természettudományi karok feladatává tette. Ennek az újabb tanárképzési reformnak a részletei és a tanárképző intézet nélküli évtizedek már nem képezik jelen tanulmányunk tárgyát.

Áttekintve a magyarországi középiskolai tanárképzés történetének ezt a több mint ötven esztendőös szakaszát, a középiskolai tanárképző intézet szerepét a következőkben összegezzük:

1. A magyarországi középiskolai tanárképzés intézményesülési folyamatával párhuzamosan zajlott a képzésben részt vevő szereplők diskurzusa a képzés tartalmairól és az azt szolgáló szervezeti formákról. Az évtizedekig tartó folyamatos vitában az egyik markáns paradigmát az egyetemi autonómiából fakadó tanítási szabadságra hivatkozó professzorok képviselték. Az e felfogással vitatkozó elméleti és gyakorló pedagógusok a bölcsészkarai képzés öncélú, tudósképző jellegét kritizálva a középiskolai tanári pálya szempontjait kívánták érvényesíteni a képzésben. (Szélsőséges álláspontként szóltak meg olykor azok a hangok, amelyek a tanárképzést az egyetemről teljesen el kívánták választani.)

2. Az Eötvös József által 1870-ben megalkotott középiskolai tanárképző intézet célja az egyetemi autonómia viszonylagos korlátozása volt a középiskola szempontjainak határozott megjelenítésével. Ezt szolgálta az intézet fennhatósága alá tartozó budapesti gyakorló középiskola is, amely az új szakmódszertani eljárások kidolgozásának és alkalmazásának „laboratóriuma” lett.

3. Az évtizedek során világossá vált, hogy a középiskolai tanárképző intézet nem rendelkezik kellő mérvű érdekérvényesítő erővel ahhoz, hogy az autonóm egyetemi képzést számottevően befolyásolja. Döntő fordulatot hozott e téren az 1924. évi XXVII. törvény, amely az új szabályzatokkal együtt már kellő nyomatékot biztosított a tanárképző intézetek véleményének az egyetemi diskurzusokban. Így teremtődött meg a garancia arra, hogy a tanárképzés egyes összetevői (szaktudomány, szakmódszertan, pedagógia, lélektan, gyakorlati képzés) többé ne csak mozaikszerű elemek rendezetlen halmazaként jelenjenek meg egymás mellett. A tanárképző intézet hatására az egyetemi karokon is kezdetét vette egy tananyag-szervező folyamat, amelyben már a középiskola gyakorlatias szempontjai is egyre fontosabb szerephez jutottak.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az Eötvös József által megteremtett tanárképző intézet a húszas évektől a negyvenes évek végéig töltötte be adekvát módon azt a szerepet, amelyre az adott kor felsőoktatási struktúrája lehetőséget teremtett. Tehette ezt azért, mert egy – azóta is egyedülálló – tanárképzési törvényerős legitimációjával és az arra épülő szabályzatokban lefektetett egyértelmű jogosítványokkal rendelkezett. Megítélésünk szerint ez az a mozzanat, ami a tanárképző központok létesítése során ma is megszívlelendő lehet...

6. TARHOS – ISKOLAKÍSÉRLET A POLITIKAI HARCOK KERESZTTÜZÉBEN

6.1. Új fogalmak, új megközelítések

A hazai neveléstörténet-írás tematikája és módszereinek eszköztára – illeszkedve a mértékadó nemzetközi irányzatokhoz – az utóbbi években jelentős tartalmi gazdagodáson ment keresztül. Ennek a gyarapodásnak a körébe tartozik az 19–20. század fordulóján felerősödő életreform-mozgalom magyarországi recepciójának a kutatása.

Köztudomású, hogy a reformpedagógia gyűjtőfogalmának értelmezésében paradigmaticus váltás történt az 1990-es években. Jól példázza ezt a klasszikus reformpedagógia-értelmezés „dekonstruálása” és az életreform-mozgalom tágabb kontextusába való beillesztése. Ennek a fogalom-újraértelmező munkának az alapjai Jürgen Oelkers vetette meg 1989-ben első ízben megjelent emblemikus könyvében (Oelkers 1989), amelyben mélyreható kritikával elemezte a Hermann Nohl nevével fémjelzett klasszikus reformpedagógia-értelmezést.

Mint ismeretes, a pedagógiai irányzatok és törekvések rendszerezését végző neveléstörténeti munka fogalmi kereteit máig erőteljesen befolyásolja ez a szakmailag erőteljesen kanonizált reformpedagógia-értelmező paradigma, amelyet Hermann Nohl 1933-ban megjelenő könyvében (*Die pädagogische Bewegung in Deutschland*) alapozott meg, és amelyet a német pedagógiatörténet-írás további prominens egyéniségei képviseltek, mindenekelőtt Wolfgang Scheibe és Hermann Röhrs. Ez a kánon a reformpedagógiát olyan pedagógiai reformirányzatok együtteseként kezeli, amelyek programjuk és gyakorlatuk különbözősége ellenére az alapvető filozófiai felfogás tekintetében egyezőséget mutatnak (Oelkers 1989, 21). A reformpedagógiai irányzatok közös jellemzője eszerint az aktuális államhatalom iskolarendszerének elméleti alapjait és hétköznapi gyakorlatát egyaránt támadó és új pedagógiai alternatívákat kereső erőteljes kritikai attitűd. Nem véletlen, hogy a reformpedagógia olyan, a századfordulón felerősödő szellemi-kulturális mozgalmakkal karöltve bontakozott ki, mint például a nemzeti alapokon nyugvó kultúra-kritika (Németh 2002, 23). További jellemzője ennek a klasszikus reformpedagógia-kánonnak, hogy a világszerte elterjedő mozgalom történetét hagyományosan három szakaszra bontva vizsgálja.

Ezt a széles körben elterjedt és a mai pedagógiatörténet írást is erősen befolyásoló hagyományos reformpedagógia-képet dekonstruálja fentebb említett művében Jürgen Oelkers. Tézisei a következők: 1. A reformpedagógia nem önálló és nem eredeti elméletet és gyakorlatot teremtő mozgalom. A pedagógiatörténet különböző korszakaiban már jól tetten érhető előzményei vannak (Oelkers 1989, 11. Lásd továbbá: Németh 2002; Pethő 2011). (Az olyan jelszavakká avatott alapelvek például, mint a „természetes nevelés” és a „gyermekközpontúság” már megjelentek a régebbi korok pedagógiai irányzataiban is.) 2. A reformpedagógia iskolakritikája nem új, a mindenkori iskoláztatással szemben megfogalmazott kritika is végigvonul a pedagógia történetén (Oelkers 1989, 57. Lásd erről: Pukánszky 2002). A reformpedagógusok iskolát megújító törekvései nem tekinthetők igazán sikeresnek, nem váltottak ki jelentős visszhangot, és nem eredményeztek mélyreható közoktatási reformokat (Oelkers 1989, 59). A reformpedagógia jelentős újdonságának Oelkers egyrészt a gyermekről alkotott erőteljesen stilizált, újszerű kép megalkotását tekinti (lásd: Pethő 2002, 12). Ennek a meglehetősen ideologikus gyermekképnek a kiformalódásában jelentős szerepe volt a századfordulós antimodernista törekvések talaján kibontakozó életreform-mozgalomnak.

Az újabb pedagógiatörténeti kutatások már az életreform mozgalomnak ebbe, a századfordulón felerősödő, sok szellemi és társadalomkritikai forrásból táplálkozó szélesebb értelmezési keretébe helyezve értelmezik a reformpedagógiai irányzatok sokszínű egyvelegét.

Az életreform-mozgalom magyarországi recepciójával és annak pedagógiai hatásaival foglalkozó kutatások az ezredforduló után vették kezdetüket Németh András vezetésével az ELTE PPK pedagógiatörténeti kutatóműhelyében. Az azóta létrejött konferenciák, közzétett publikációk és doktori értekezések fémjelzik ennek a kutatócsoportnak az eredményeit. Ebben a munkában sajátos motívumot képviselnek a zenepedagógia és az életreform-pedagógia történetének a határmezsgyéjén mozgó interdiszciplináris kutatások. A Kodály Zoltán zenepedagógiájában kimutatható életreform motívumok elsődleges vizsgálatára e sorok írója vállalkozott egy korábbi írásában (Pukánszky 2005), a témának a mélyreható és a Kodály-tanítványok munkásságára kiterjedő alapos feldolgozását pedig Pethő Villő végezte el doktori disszertációjában (Pethő 2011).

Jelen írásunkban azt kívánjuk igazolni, hogy az életreform-mozgalommal kapcsolatosan kialakult pedagógiatörténeti értelmezési keret tovább tágítható, és tanulságos új összefüggéseket felmutató magyarázó elvként alkalmazható a zenepedagógia-történet 1945 utáni magyarországi fejleményeinek kutatása során is.

Első kísérletként életreform mozgalomra utaló sajátosságokat és kritériumokat keresünk a hazai zenei nevelés és tehetség gondozás mára már emblematikussá vált „iskolakíséretében”, a békés-tarhosi „Énekiskola” 1946-tól 1954-ig terjedő történetében.

6.2. Az „Énekiskola” története

Tarhos neve a pedagógia köztudatban mára egybekapcsolódott a szegénysorból származó tehetséges gyerekek professzionális zenei nevelésével. Az eredeti koncepció a zenei tehetségmentés és a zenei népnevelés jegyében fogant: az iskola alapítója, Gulyás György karnagy²⁰ ének-zenei téren kiválóan képzett tanítókat akart nevelni. Olyan nevelőket, akik „majd visszamennek oda, ahonnan jöttek: a falvakba és a tanyákra” (Csende 1976, 36)

A korabeli szakmai köztudatban „Énekiskola”-ként ismertté vált intézmény hivatalos neve a magyar közoktatási rendszer radikális átalakulását nyomon követve többször módosult: 1946 és 1948 között líceum és tanítóképző intézetként, 1949 és 1951 között zenei szakirányú gimnáziumként, majd végül 1952–1954 között zeneművészeti szakközépiskolával párosított zenei gimnáziumként működött. A háború utáni megújulás, szellemi újjászületés vágya az iskolarendszer átférmálására irányuló erőfeszítésekben is testen öltött. A korszemre jellemző, hogy a szakemberek körében végzett szerkezeti reformmunkálatoktól függetlenül lelkes és elkötelezett magánemberek is elérkezettnek látták az időt arra, hogy az új tartalmú nevelést nyújtó iskolákra vonatkozó elképzeléseiket egészen a legmagasabb helyekig, az iskolarendszert felügyelő miniszterig is eljuttassák. Ebben a reformokat követelő szellemi közegben kerülhetett sor arra, hogy Gulyás György karnagy már

20 Gulyás György (1916–1993) karnagy, zenepedagógus Köröstarcsán született. Az elemi iskola után Szeghalmon kezdte meg középiskolai tanulmányait, majd két év múlva a Debreceni Református Kollégium diákja lett. Itt kántortanítói oklevelet szerzett 1936-ban, ezt követően három évig osztatlan iskolában tanított Békéscsaba környékén. Közben Zeneakadémia zeneszerzés szakát látogatta magántanulónként. 1938-tól kezdve ő szervezte meg Békésen azokat a nagyszabású kórustalálkozókat, amelyek a Kodály kezdeményezésére megindult Éneklő Ifjúság-mozgalom első vidéki zenei eseményei voltak. 1939-től a békési református iskola tanítójaként dolgozott. Tanulmányait 1941-től már rendszeres hallgatóként folytathatta a Zeneakadémián, 1942-ben ott szerzett diplomát zeneszerzés és középiskolai énektanárképző szakon. Ezt követően 1942–45 között Debrecenben dolgozott tanítóként és tanítónőképző intézeti zenetanárként. Közben 1943-ban elvégezte az Apponyi Kollégiumot, leánykórust szervezett és vezetett a Dóczy Leánynevelő Intézet tanítónőképző intézetben. 1945. januárjától újra Békésen tanított (Lindenbergné 2001).

1945 augusztusában²¹ memorandumot nyújtott be Békéscsaba városának polgármesterén keresztül Teleki Géza vallás és közoktatásügyi miniszterhez egy 8 osztályos alapiskolából és 4 osztályos gimnáziumból álló Magyar Állami Énekiskola felállításáról. A tervezet fő céljaként Gulyás elsősorban a magas kultúra áldásától elszigetelten, falun és tanyákon élő, zenei téren tehetséges paraszti származású gyermekek kiválóan képzett zenei szakemberekké nevelését jelölte meg. Az énekiskola tantervének összeállításakor Gulyás a „néprajzi szempont” figyelembevételét jelöli meg egyik elsődleges célként: „az énekiskola különös gondot kell fordítson a sajátosan magyar értékeink megbecsülésre” (Gulyás 1988, 27). A debreceni indítatású, majd zeneakadémiai évei alatt Bolyai és Györffy kollégista Gulyás György gondolkodásmódját a tehetségmentés múltjának erőteljes protestáns kollégiumi tradíciói éppúgy befolyásolták, mint a korabeli törekvések a paraszti származású értelmiség nevelésére.

Az újító törekvésekben bővelkedő kor felfokozott tempójára jellemző, hogy Gulyás György már 1945 novemberében választ kapott beadványára. A Keresztury Dezső által irányított vallás és közoktatási minisztérium a debreceni tankerületi főigazgatóságon keresztül arra szólított fel őt, hogy „emlékiratának” elbírálásához pótlólag küldje meg az új iskola részletes tantervét és óratervét. A kért kiegészítések 1946 februárjának elejére elkészültek. Gulyás György tantervjavaslatát a korszak neves zenepedagógusa, a Kodály-tanítvány Ádám Jenő véleményezte és módosította.

A létesítendő Énekiskola koncepciója eközben a minisztériumi berkekben folyó szakmai viták kereszttüzebe került. A támogatók között voltak írók, politikusok (például Darvas József, Németh László, Illyés Gyula és az 1945. november 15-től kultuszminiszter Keresztury Dezső.) Velük szemben azonban sokan elleneztek a koncepciót, különösen a zenepedagógusok, akik közül kezdetben csak két hiteles és befolyásos szakember, Ádám Jenő és Kerényi György állt Gulyás György elképzelése mellé. Az első időkben az ellenzők körébe tartozott Kodály Zoltán is, aki kategorikus elutasító véleményét („a sivatagban nem lehet zeneiskolát felépíteni”²²) a kultuszminiszterrel is közölte.

21 Figyelemre méltó, hogy Gulyás György egyéni reformkoncepciójában már ekkor, az új iskolarendszer megteremtése előtt egy nyolcosztályos (4+4 évfolyamos alapiskola) és egy 4 évfolyamos középiskola (zenegimnázium) szerepel (Gulyás 1988, 22–29).

22 Kodály a Keresztury Dezsővel folytatott beszélgetésben a következőképpen érvelt az énekiskola ellen: „Nincs helyiség, nincs zeneszerszám”... „arról nem is beszélve, hogy a paraszti élet nem kedves egy csomó zeneszerszám elsajátításának”. Kodály szerint például egy fuvolásnak a keze kialakulásához 4–5 nemzedék kell, de nem úgy hogy közben arat, szánt, vet és kalapál... (Keresztury emlékeztetését idézi Gulyás 1988, 35–36)

Végül támogató döntés született, és az 1946. év második felében már felgyorsultak az események. Gulyás György megbízott igazgató augusztus legvégén utasítást kapott az iskolai év előkészítésére, majd 1946. november 5-én végre megjelent az Énekiskolát alapító miniszteri rendelet, amelyet Keresztury Dezső kultuszminiszter nevében Nagy Miklós államtitkár írt alá. Az intézmény akkori teljes neve: „Országos Állami Ének- és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet” volt. Az iskolakomplexum – vagy Mészáros István terminusával élve „iskola-együttes” – részét képezte továbbá az ének- és zenei gyakorló általános iskola és a kollégium. Figyelemre méltó, ahogyan később az alig nyolc esztendő megélt Énekiskola elnevezése változott – követve a magyar iskolarendszer államosítását és teljes átstrukturizálását. A líceumból és tanítóképző intézetből (1946–48) előbb kísérleti ének- és zenei középiskola (gimnázium) és körzeti ének és zenei általános iskola lett (1948). Ezután zenei szakirányú gimnáziummá alakult át az intézet (1949–51). 1950-ben a minisztérium engedélyezte az egyéves énektanító-képző tanfolyamot. Végezetül zeneművészeti szakközépiskolává és zenei gimnáziummá nevezték át az Énekiskolát (1952–54). A nyolc évfolyamos általános iskola szerkezete és képzési tartalma viszont mindvégig érintetlen maradt (Lindenbergné 2001).²³

Az új iskola létesítésének helyszínéül kezdetben több város neve is felmerült (Debrecen, Békéscsaba, Gyula), de a szakmai-politikai viták elhúzódtak. Csak 1946 közepén lendült ki a holtpontról az alapítás ügye. A lobbiharcok által vezérelt viták során végül a vidéki, békés megyei elhelyezés koncepciója került ki győztesen. Ehhez kapóra jött Békés község felajánlása Tarhos mint helyszín tekintetében. Így végül a Parasztpárt közbenjárását követően Dobi István földművelésügyi miniszter a háború előtt a Wenckheim-család tulajdonában levő békés-tarhosi kastélyt a hozzá tartozó uradalmi épületekkel és 105 kataszteri hold birtokkal (rajta az arborétum értékű parkkal) átadta a Vallás és Közoktatási Minisztériumnak az új bentlakásos iskola-komplexum létesítése céljára.

Látható tehát, hogy az Énekiskola természet-közeli, a világ zajától távol történő elhelyezése nem volt sarkalatos összetevője még Gulyás György eredeti elképzelésének sem. A helyszínre vonatkozó ötletek a lobbiküzdelmek során alakultak, változtak. Akármilyen is volt a motívum, a végleges elhelyezés egy olyan, a maga nemében egyedülálló pedagógiai kísérletre adott lehetőséget, amelyben a klasszikus

23 Az osztályonkénti óraterv legfőbb közös sajátossága az ének-zenére fordított kiemelkedően magas heti óraszám (6, 6, 6, 6, 8, 8, 10, 10) volt. A tananyag és a módszertan a Kodály-koncepcióra épült. Ezt a rendszer követték a későbbi ének-zenei szakosított tantervű általános iskolák is, amelyek közül az első 1950. október 27-én nyílt meg Kecskeméten, Nemesszeghyné Szentkirályi Márta vezetésével.

pedagógiai naturalizmus rousseau-i gyökerei fonódhattak össze a protestáns kollégium típusú iskolák bentlakásos életformájának nevelési tradícióival és a zenei tehetségmentés-tehetségnevelés korszerű gyakorlatával.²⁴

Gulyás György mindent megtett az iskolateremtő politikai és szakmai erők lendületének a fenntartásáért.²⁵ Nem akartak tanévet veszíteni, ezért a szegedi tankerületi főigazgatóságnak szóló jelentésében arról számolt be, hogy 1946. november 6-én az intézmény „megkezdte működését” (Gulyás 1988, 41–43). Az ünnepélyes avatásra és félévkezdésre azonban csak 1947. február 15-én kerülhetett sor. Előző év novemberében felvételi tájékoztatót küldtek szét a közeli és távolabbi települések iskoláiba. Ebben a felhívásban a kiváló előmenetelű, „valamely ismerettárgyból kiemelkedő tehetségű, s emellett szegénysorú” tanulók számára állami támogatást ígértek a kollégiumi díj fedezésére (idézi: Gulyás 1988, 33). Látható tehát, hogy az iskola tehetségfejlesztő szerepét nem korlátozták a zenei képességek kibontakoztatására.

A meghirdetett felvételi vizsgára 1947. január 7-én került sor. Ennek keretei között úgynevezett „zenei képességvizsgálatot” végeztek el, amely kiterjedt a zenei és az általános emlékezőképesség, a kézügyesség, a ritmusérzék, a hallás, a hangjegy utáni éneklés és az előadási képesség vizsgálatára. A témakörök is jelzik, hogy ez a vizsgálat nem korlátozódott a klasszikus zenei képességek feltárására, hanem fel kívánta tární a jelentkező gyermek általános értelmi és kifejező képességét is. Az előadási érzékre vonatkozó érdekes feladat keretei között például a tanulónak egy mondatot vagy fogalmat többféle érzelmi töltettel (felkiáltva, kérdezve, vígan, ujjongva, bánatosan, távolról hallgatva stb.) kellett kimondania, majd egy zenei

24 Ez az elmélyült munkára lehetőséget teremtő vidéki iskolahelyszín egyébként a korabeli zene-pedagógiai egyik prominens személyiségének felfogásával is találkozott. „Csak ahol nyugalom és csend van, ott születi meg: a szép” – írja Ádám Jenő az énektanítás módszertanáról szóló könyvében:” (Ádám 1944, 302)

25 Csukás István író, az iskola egyik egykori kiváló hegedűs növendéke a következő személyes hangvételi visszaemlékezésben rajzolta meg az alapító-igazgató portréját: „Egy csupa akarat ember zeneiskolát teremt az elvadult, cselédek lakta grófi rezidenciában. Egy darab papírral, valami homályos pecsétű engedéllyel felfegyverkezve, harcol az üres kastélyért, gazdasági épületekért, szalmazsákba való kazlakért. A volt grófi cselédeknek, az ablakokat betörő, zongorát fejszével szétverő bosszúját megállítja, nem kevés személyes bátorsággal, és összegyűjti az országból, a volt, más grófi cselédek gyermekeit, nem kevés történelmi érzékkel. Ha mi Gulyás Györgyre emlékezünk, indulatokat, rajongásokat hűtögetünk. Az elégtételek és vallomások forró alkalmi belevesztek az időbe. Visszahozhatatlanok, mint a gyermekkor. Pedig úgy szerettük, mint tanítvány még soha nevelőjét. Rajongva, megsértődve, keserű kamaszdühökkel és arcpírulva. Nehezen forradó és gyógyuló sérelmek idézik őt, nem egyszer torzítva. Így tudom bemutatni őt, elfogultan és művészeknek kijáró tisztelettel és őszinteséggel.” (Közli: Kerényi é.n.)

motívumot kellett többféle módon (erélyesen, tréfásan, magasztosan, bánatosan, kecsesen, büszkén, régiesen, ujjongva stb.) énekelnie (Csende 1976, 34–35).²⁶ A felvételi vizsgán elérhető pontszám 45 volt. Az intézetbe 75 tanulót vettek fel, 90%-uk 3035 pontot szerzett. Közülük 10 gyermek a líceumban, 65 pedig az énekzenei általános iskolában kezdte el tanulmányait (Csende 1976, 35). Az iskola iránti érdeklődés fokozódását jelzi, hogy az 1948/49-es tanévre már 200 tanuló jelentkezett az ország minden részéről. Közülük 101 leányt és 57 fiút vettek fel. A tanári kar létszáma azonban nem gyarapodott megfelelő ütemben (Gulyás 1988, 48).

A tanítás 1947 februárjában igen mostoha körülmények között vette kezdetét az Énekiskolában. A grófi kastély a háború alatt tönkrement, a megmaradt vagyontárgyakat a környező települések lakói széthordták, a villanytelepet és az istállókat lerombolták, de megmaradt a park, az érintetlen természeti környezet. Gulyás György megbízott igazgató iskolaavató ünnepi beszédében az iskola céljáról a következőképpen szólt: „Most már rajtunk a sor, az iskola tanerőin, nevelőin. Hogy itt az Alföld falutól is távol eső tanyavilágában is kultúrát teremtsünk. És nemcsak ének- és zenében, *hanem az iskolai tanulmányok mindegyikén keresztül* – szokásaiban, nyelvében, hagyományaiban, történeti életszemléletében éppúgy, mint életformáiban, szellemiségében, mindennapi élete gondjaiban...” (Gulyás 1988, 45. Kiemelés: PB.) A koncepció tehát nem szorítkozott a zenei képességfejlesztésre, a célok között szerepelt az igazi magyar népi kultúra hiteles bemutatása, megismertetése is. Általános jellemzője volt a helyi tantervnek és ebből eredően a pedagógiai gyakorlatnak, hogy zenei és a „közismereti” tantárgyak egyöntetűen magas színvonalú oktatására törekedtek. A kezdetben az igazgatóval együtt csupán hét fős tantestület tagjai – minden nehézség ellenére – eredményes erőfeszítéseket tettek ennek érdekében.

Mint már előbb utaltunk rá, az intézet alapítójának fő célkitűzése olyan kiemelkedő zenei műveltséggel rendelkező paraszti sorból származó nevelők képzése volt, akik a tanítóképző elvégzése után nem szakadnak ki eredeti közegükből, hanem visszatérnek tanítani a falvak és a tanyák világába. A tarhosi Énekiskola nemcsak a gyerekek, a fiatalok zenei és általános képzését vállalta, hanem a felnőtt pedagógusok továbbképzését is, sőt a szabadművelődés klasszikus tradícióit is tovább

26 Ez az igen alapos és sokoldalú felvételi vizsga pártját ritkította. E sorok írójának személyes tapasztalata, hogy a zeneiskolákban és a szakosított tantervű ének-zenei általános iskolákban a pedagógusok az alkalmassági vizsga során többnyire megelégedtek a jelentkező gyermekek ritmusérzékének és hallásának egyszerűbb vizsgálatával (népdaléneklés, előénekelte dallam visszaéneklése, előtapsolt ritmus visszatapsolása).

kívánta folytatni. Fennállásának rövid ideje alatt regionális zenepedagógiai képző és továbbképző központtá vált. Az intézet még alig nyitotta meg kapuit, a pedagógiai munka alapvető feltételeinek megteremtése rendkívüli erőfeszítéseket igényelt, ám Gulyás György igazgató már 1947 első hónapjaiban művészeti szabadiskolát szervezett (Csende 1976, 42–43). A nyáron pedig egy háromhetes ének szaktanítói tanfolyamra is sor került.

Az 1947/48. tanévtől kezdve az iskola tantestülete kiegészült: testnevelő, matematika, fizika, magyar, francia és zongora szakos tanárokat helyeztek át Tarhosra.²⁷ A nehézségek azonban nem csökkentek, az állami ellátmány mértéke nagyon csekély volt, így a szülők által beszolgáltatott élelmiszerekre voltak utalva. Az igazgató Gulyás György kezdeményezőkézsége abban is megnyilvánult, hogy a bentlakásos intézményként működő iskola tanulói nemcsak közismereti oktatásban és kiemelkedő színvonalú zenei képzésben részesültek, hanem az intézet működését saját kétkezi munkájukkal is segítették. A gyerekek részt vettek az épületek felújításában és átalakításában. A régi urasági istállót például zongora-gyakorlóteremmé alakították át, az omladozó épületek lebontása révén nyert építőanyagból pedig egy iskolaépületet emeltek. Az iskolához tartozó földeken egy kis mintagazdaságot létesítettek, ahol konyhakerti növényeket termesztettek.

Ez a tanév már jelentős zenepedagógiai sikereket is hozott. A gyermekkórus 1948 tavaszán a Zeneakadémián szerepelt hatalmas sikerrel. (Később, 1949 nyarán rádiófelvételt is készítettek a kórossal. Egy évvel később, 1949 őszén a Budapesten megrendezett Világifjúsági Találkozón is részt vettek.) A kórus szakmai körökben hamarosan országos és nemzetközi ismertségre és elismertségre tett szert.

27 A teljes tanári kar tagjai a következők voltak: Gulyás György, Gráf Ottó, dr. Homér Janka, Kapás Géza, Mánya Éva, Molnár Teréz, Ruber Katalin Gyarmath Olga, Jantos Lajos és Varga Klára. Egy évvel később már ott tanított: Domokos Géza, Mihály Margit, Nemcsik Lehel, W. Sípós Éva, Pálfi Irén, Soós István és dr. Szabó Lajos.

Az énekar mellett hamarosan a hangszeres zenetanítás terén is kimagasló eredményeket értek el. Nagy visszhangot váltott ki szakmai körökben, hogy Friss Antal, a Zeneakadémia nyugalmazott gordonkatanára 1951 őszén felajánlotta: lejár Tarhosra oktatni. A „csellóosztály” a zenepedagógia egyik érdekes és termékeny kezdeményezésévé vált.²⁸ Friss Antal kezdeményezését követve több országos híru zenepedagógus vállalta a tarhosi oktatást, köztük Clementiszné Eröss Klára, Dános Lili, Teőke Mariann zongoratanár, Banda Márton, Vígh Árpád hegedűtanár és Hernádi Ferenc klarinétművész.

A jól látható pedagógiai sikerek ellenére az Énekiskola fennállásának teljes időtartama alatt a politikai és a – politika által is befolyásolt – szakmai viták keresztútjében állt. A megszüntetés vagy áthelyezés témája is folyamatosan napirenden volt a főhatóság berkeiben. Az iskola pozitív képének, jó megítélésének megszilárdításához nagymértékben hozzájárult Anatolij Novikov orosz-szovjet zeneszerzőnek, a korabeli politikai kurzus egyik legnevesebb komponistájának tarhosi látogatása 1950 tavaszán. A rangos vendég hazatérte után a legnagyobb elismerés hangján írt több orosz folyóiratban az itt látottakról és hallottakról.²⁹

Figyelemreméltó, hogy Kodály Zoltán csak Novikopot követően, 1950.június 5-én látogatott el Tarhosra, ahol az ő zenepedagógiai rendszere képezte a zenei oktatás és nevelés alapját. A régen várt vendég elégedett volt: a gyerekek tudását alaposan próbára tette – szolmizáltatott és lapról énekeltetett, sőt szolfézsórárt is tartott. A közvetlen tapasztalat meggyőzte. A rá jellemző szűkszavú stílusban

28 Egy korabeli rádióriportban Gulyás György így számol be Friss Antal kezdeményezéséről: „... A tarhosi zenetanárokról külön kellene beszélni: például az ősz hajú Friss Antalról, a Zeneakadémia tanáráról, aki annyira szereti tarhosi növendékeit, hogy őszi esőben, téli fagyban is minden héten leutazott Tarhosra, minden vasárnapját mindig tarhosi növendékeinek áldozta. De munkájának meg is van a bámulatos eredménye: a csellóosztály az iskola egyik legerősebb csoportja, s a növendékek olyan lelkesedéssel foglalkoznak hangszerükkel, hogy sokan közülük a nyári szünet felé is hajlandók voltak feláldozni és egy hónappal hamarabb tértek vissza Tarhosra, hogy gyakorolhassanak.” (Csende 1976, 79) A csellóosztály letehetségebb tanulói közé tartozott például Mező László nemzetközi rangú gordonkaművész, egyetemi tanár, a Bartók Vonósnyegyes tagja lett.

29 Egy részlet Novikov cikkéből: „... Csodálatot kelt az intonálás tisztasága, az együttes mély átérése és főként az éneklők elragadtatott lelkes hangulata, akik szerelmesek a karénekre. A vezető nem egyszerűen csak megtanította a gyerekeket kottából énekelni, hanem megnyerte őket a zenélésnek, az ének szükségletükévé vált. Ennek a kitűnő vezetőnek a dicséretére meg kell említeni azt is, hogy kórusa bátran összetörte a karének elavult hagyományait, [...] és megteremtí az életeleven ének új hagyományait, nagy, lelkes kifejező erővel.” (Novikopot idézi: Csende 1976, 74)

a helyszínen így fejezte ki elismerését az iskola pedagógusainak: „Tarhos nagy jövő előtt áll.” (Gulyás 1988, 66) Később azonban már bővebben mért elismeréssel nyilatkozott felsőbb helyeken a tarhosi pedagógia sikereiről.

Kodály látogatása után Tarhos továbbfejlesztésének ügye ismét napirendre került: hamarosan mérnökök kezdték meg a helyszíni terepszemlét. Annak ellenére, hogy égető szükség volt a túlszűfolt iskola és a kollégium bővítésére, mégis a magas rangú vendég politikai vezetést is meggyőző pozitív véleménye kellett a beruházás megkezdéséhez.

A Zenepavilon építése 1951 szeptemberében kezdődött. Voltak olyan tervek, amelyekben egyetlen nagy épülettömb szerepelt, benne iskolával, kollégiummal és hangversenyteremmel. Végül a pavilon-rendszerű koncepció győzött. Gulyás György eredeti elképzeléseiben a zenei mellett még irodalmi, természettudományi és testnevelési pavilonok is szerepeltek. (A gáncsoskodások azonban nem szüntek. Az építőipari vállalat igazgatója – halogatni akarván a kezdést – feltételként szabta 300 000 téglá szállítását a vasútállomástól a helyszínre. A diákok azonban felajánlották az építőanyag fuvarozását saját maguk vontatta csilléken. Az építkezés elkezdésének nem maradt már akadálya. A források szerint a munkában részt vettek kitelepített, úri származású, tehát „osztályidegen” építőmunkások is, akik a jó munkavégzés fejében reméltek korábbi szabadulást. (Kerényi é.n.)

A Zenepavilon felavatására 1953. május elsején került sor. Az ünnepségen megjelent Kodály Zoltán és felesége, Sándor Emma. A kor neves zeneszerzői közül ott volt Farkas Ferenc, Szervánszki Endre és Járdányi Pál. Az ünnepi koncerten Zathureczky Ede világhírű hegedűművész, a Zeneakadémia főigazgatója Beethoven Tavaszi szonátáját adta elő Petri Endre zongoraművész kíséretével.

Kodály ünnepi beszédében beszélt Tarhos múltjáról, jelenéről és utalt a jövőhöz fűződő reményeire. Expressis verbis megfogalmazta, hogy korábban ő maga és az általa vezetett Művészeti Tanács tévedett, amikor a kultuszminiszter kérésére megfogalmazott véleményes jelentésükben ellenezték az Énekiskola létesítését: „A Művészeti Tanács 1946-ban nem látta még tisztán, hogy miféle koncepció az, ami a népnek a zenéhez való közeledését legjobban szolgálja. Azt mondta, hogy ilyen speciális intézetre nincs szükség. ... Mikor aztán néhány év múlva megtudtam, hogy az intézet mégis meglelt és működik, akkor idejöttem megnézni, hogy mit csinálnak. Akkor beláttam, hogy Gulyásnak volt igaza és nem nekem. Miért volt igaza? Mert meglátta, hogy a legfontosabb eszköz, és talán egyetlen módja annak, hogy végrehajthassuk azt, az új idők és a felszabadulás óta felmerült eszmék követelnek: a népet a műveltség szintjére emelni. [...] Tehát amint mondtam,

egy ilyenfajta iskola a leghatásosabb eszköz erre, mert összeszedi az ország minden részéből (még néhány ilyen iskola kellene) azokat, akik valamilyen zenei tehetséget mutatnak. [...] És itt más szempont is vezet: a periféria adja vissza a központnak, amit tőle kapott.” (Kodályt idézi: Gulyás 1988, 88)

Kodály tehát ekkor már belátta és elismerte Tarhos jelentőségét, méltányolta az alapító-igazgató, Gulyás György látványos szakmai sikereket hozó erőfeszítéseit. A korábbi minisztériumi koncepcióval szemben, amely kizárólag a városi zeneiskolák fejlesztésében látta a zenei nevelés előremozdításának lehetőségét, Kodály ekkor már elfogadta az olyan – „periférián” létesített, bentlakásos, kollégium-típusú tehetségmentő és fejlesztő – „énekes iskola” létjogosultságát, amely elsősorban a falvakban, a tanyákon élő paraszti származású tehetséges gyermekek nevelését tűzi ki célul. Ennek a nevelésnek a meghatározó gyökere pedig a kodályi zenepedagógiai elv, amely az emberi énekhangra, a kulturált, tiszta éneklésre, és az ennek révén elsajátított zenei írás-olvasás képességére építi fel a további zenei képzést: „A tarhosi iskola az egyetlen ez idő szerint, amely énekalapból indul ki, és ezzel a zenei műveltséghez rendíthetetlen alapot ad – hangoztatta beszédében Kodály. – Ahol hangszerrel kezdődik és végződik a zenei nevelés, csak felületes ál-zenekultúrát ad. Ebben látom Tarhos fontosságát és jövőjét.” (Kodályt idézi: Gulyás 1988, 88)³⁰

Kodály optimista szavait sajátosan ellenpontozta a másik szónok, Non György miniszterhelyettes beszéde. A főhivatalnok szavai a korabeli kötelező párt-retorika köntösébe bújtatva tartalmaztak a tarhosi eredményeket értékelő gesztusokat is, mint például ez a fordulat: „... kórusa elismerést szerzett a külföld előtt is, és új szint vitt be a vidék dolgozóinak életébe”. (Non Györgyöt idézi Gulyás 1988, 89) A beszéd végkicsengése azonban rossz előérzeteket kelthetett a hallgatóságban Tarhos jövőjét illetően: „Valószínű, hogy az iskola tanári kara és növendékei tőlem várják a feleletet, megmarad-e ez az iskola úgy, ahogy van. Még nem vizsgáltuk meg a kérdést. De ígéretet teszek arra, hogy a Népművelési Minisztérium rövidesen megvitatja ezt minden oldalról. A végső döntést Révai elvtárs fogja meghozni. [...]

30 A tiszta énekhangra és a népzenei kultúrára alapozott zenei nevelés gondolata a későbbiekben valóra vált: az ötvenes években több helyütt alapították a kodályi koncepciót a gyakorlatba átültető énekeszenei általános iskolákat. Tarhos példáját elsőként – a korábban már említett – Nemesszeghyné Szentkirályi Márta (1923–1973) énektanár követte, aki Kodály támogatást is elnyerve 1950 őszén egy osztállyal hozta létre a Kecskeméti Ének-Zenei Általános Iskolát. A második szakosított tantervű osztályt pedig az 1954-55. tanévben az Orosházi III. számú Általános Iskola két zenepedagógusa, dr. Elek Lászlóné Pukánszky Jolán és Juhos Lenke indította el.

Azt hiszem, Révai elvtárs már elég tanújelét adta annak, hogy helyesen intézkedik ilyen kérdésekben, amelyek a magyar kultúrát építik. Egy biztos: Békés-Tarhos semmilyen körülmények között nem kerül vissza a W. gróf birtokába!” (Non Györgyöt idézi Gulyás 1988, 90)

A miniszterhelyettesnek az az állítása, miszerint „még nem vizsgálták meg a kérdést” – nem volt helytálló. Mint ahogyan már említettük, Tarhos fennállása óta folyamatosan a kritikák kereszttüzeiben állt. Az intézményben többször végeztek hivatalos vizsgálatot, az utolsót éppen 1953 januárjában rendelte el a Népművelési Minisztérium Művészetoktatási Osztálya. A korabeli hivatalos elnevezés szerint „brigádvizsgálatra” került sor, amelyben kilenc fő vett részt: minisztériumi hivatalnokok és zenepedagógusok vegyesen. A korabeli eseményeket könyvében rekonstruáló Gulyás György emlékei és az általa idézett korabeli dokumentumok szerint a bizottság munkája nem volt objektív vizsgálatnak nevezhető, inkább a hibák kereséséről volt szó. A sikereket – például Friss Antal páratlan csellóosztályát és a nemzetközi hírvé énekkart – lekicsinylő megjegyzésekkel minősítették („Két hét alatt lehet ilyet csinálni.”). A tanárok körében pedig agitációt végeztek annak érdekében, hogy hagyják el Tarhost, és menjenek el máshová tanítani. (Gulyás 1988, 82–84)

A Zenepavilon ünnepélyes felavatása után nem sokkal, 1953. június 9-én egy úgynevezett kollégiumi ülésre került sor a Népművelési Minisztériumban³¹. A Révai József miniszter által elnökölt értekezleten a kiküldött vizsgálóbizottság alapján véve kritikus hangvételű és tartalmú jelentését értékelték.³² A megbeszélésen Gulyás György is részt vett. A „Révai-kollégium” vitája során a résztvevő szakemberek és minisztériumi tisztviselők közül szinte mindenki hevesen támadta az igazgatót. Az értekezlet összefoglalójában Révai egyebek között „makarenkóizmus-sal” és „iskolai patriotizmussal” vádolta Gulyást³³, tehát azzal, hogy helyzetével

31 A tarhosi intézmény felügyeletének joga 1951-ben került át az oktatásügytől a népművelési minisztérium fennhatóságába.

32 A bizottság tagjai főleg Gulyás György személyét támadták: „Gulyás a szó legszorosabb értelmébe teljhatalmú úr Tarhoson. Csak azokat a tanárokat tűri meg, akik behódnak kénye-kedvének. Úgy játszik a káderekkel, mint a sakfigurákkal. A delegációval szemben minősíthetetlen magatartást tanúsított Gulyás. A szó szoros értelmében állandóan figyelgetett bennünket [...] [A gyerekek] Gulyást nem szeretik, félnék tőle.” (Gulyás Mária személyügyi előadót idézi Gulyás 1988, 98–99)

33 „Nem akarok magyar Makarenkót látni!” – hangoztatta Révai József a minisztériumi bizottság értekezletén. (Közli Gulyás 1988, 92) Az utalás feltehetően az autonóm gondolkodású és tettekre is képes újítókra, a „makarenkói-típusú” pedagógusokra vonatkozik, akik alkalmasint már kényelmetlenek lehetnek a központosított iskolaügy és pedagógia irányítói számára.

visszaélve a tanulókat manipulatív módon befolyásolja annak érdekében, hogy a növendékek ne akarjanak más, magasabb felsőbb zenei iskolákba menni. Novikov elragadtató hangú véleményére utalva Révai az igazgató hibájának róttá fel, hogy az iskola „idegenforgalmi szerepet” is betölt, és ez „egyáltalán nem használt a gyerekeknek, biztos mindig úgy érezték magukat, mintha állandóan dobogón állnának”. (Révait idézi Gulyás 1988, 95) Az ítéletszámba menő végső konklúziót a miniszter így fogalmazta meg: „Tarhos nem alkalmas arra, hogy megoldja a saját eszközeivel a gyerekek alsó, közép- és felsőfokon való oktatását.” A tehetséges parasztgyerekek tarhosi oktatását utópiának nevezte, és kijelölte a fejlesztés irányát: a tarhosi iskolának 4–5 év átmeneti idő után Békéscsabán kell folytatnia a működését. Végül ezt a több éves „türelmi időt” már nem kapta meg az intézet. Az iskola életében utolsó, 1953/54-es tanév további szép szakmai sikereket, további nemzetközi elismeréseket és mindezekkel együtt a fennmaradás reményét hozta. Révai utódja, Darvas József népművelési miniszter a nyilvánosság előtt és a háttértárgyalások során egyaránt kiállt Tarhos eredeti funkciójának és helyszínének a megtartása mellett, és erőteljesen ellenezte az iskola áttelepítését. A színpadok mögött lezajló elhúzódozó küzdelmekben azonban végül is alul maradt. Tarhos megszüntetéséről döntés született, de az erről az érintetteket értesítő leiratot nem a miniszter, hanem helyettese írta alá: „Értesítem Igazgató elvtársat, hogy a Népművelési Minisztérium művészetoktatási területén átszervezés folyik. Ennek végrehajtása során szükségessé vált a békés-tarhosi zenei gimnázium, zeneművészeti szakiskola s a vele kapcsolatos diákotthon és általános iskola működésének megszüntetése... Jánosi Ferenc, s. k. miniszter első helyettese.” (A dokumentumot közli: Gulyás 1988, 81)

A korabeli viszonyokra, a politikai hatalomgyakorlás gátlástalanságára jellemző, hogy a diákok szüleit a minisztérium egy nappal a tanévkezdés előtt levélben értesítette az Énekiskola megszüntetéséről, és tájékoztatta őket a gyerekek továbbtanulásának egyedül lehetséges módjáról. A levél – amelyet Gulyás György nem látott, és nem írt alá – már utalást sem tartalmaz a tehetséggondozásra és a zenei képzésre: „Kedves Szülők! A Békés-Tarhosi Zeneművészeti Szakiskola és Gimnázium 1954. szeptember 1-ji hatállyal – felsőbb határozat alapján – megszűnt. A gimnáziumi tanulók továbbtanulására az Oktatásügyi Minisztérium az általános gimnáziumokban lehetőséget biztosít. Kérjük a kedves Szülőket, hogy legkésőbb 1954. szeptember 10-ig forduljanak írásos kérésükkel a Megyei (Budapesten: kerületi) Tanács VB. Oktatási osztályához gyermekük iskolai beosztása ügyében és ehhez mellékeljék ezt a levelünket annak igazolására, hogy gyermekük a Békés-Tarhosi Zeneművészeti Szakiskola és Gimnázium tanulója volt. Az általános iskolások saját

lakóhelyükön folytassák általános iskolai tanulmányaikat. A tanuló iratait az iskola megküldi, melyekkel együtt kell jelentkezni beiratkozás végett a Megyei (Budapest: kerületi) Tanács VB. Osztálya által kijelölt iskolában. Békés-Tarhos, 1954. augusztus 31. Gulyás György sk. igazgató.” (Közli: Gulyás 1988, 113)

6.3. Életreform-elemek a tarhosi iskola hétköznapjaiban

A fejezet elején már utaltunk a széles-spektrumú életreform mozgalomba ágyazódó reformpedagógiai irányzatok genezisének körülményeire. Az újabb pedagógiatörténeti szakirodalom e két egybefonódó nagy szellemi áramlat megerősödésének, karakteresebb manifesztációjának a kezdeteit a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveibe vezeti vissza. Ekkor ugyanis az egyes európai országokban egy olyan civilizációs alapzat jött létre, amelyre fokozatosan ráépült az egyén, az individuum emancipálására koncentráló gondolkodási módok és életfilozófiák heterogén és sokszínű egyvelege. (Lásd: Németh 2002, 26) Kialakult egy, az egyént közép-pontba állító új mentalitás, amely – egyebek közt – a nagyvárosi életmódtól való elfordulásban, az ember és természet közötti fellazult ősi kapcsolat újraértékelésében, és ennek következtében a természet-közeli életformák keresésében is testet öltött.

Az új, természetközpontú életreform-ideológiák tarka kavalkádjának egyik közös eleme a kiútkeresés. Az urbanizált világ felgyorsult élettempójában az ember elidegenedett önmagától – hangoztatják az új gondolkodásmód hívei. Elidegenedett háromszorosán: önmagától, másoktól és magától az őt körülvevő világtól. (Lásd: Skiera 2004, 42) A kiutat az életreform-mozgalom ideológusai a háromirányú kibékülésben látják. Ehrenhard Skiera a következőképpen rekonstruálja az elidegenedés-kibékülés dialektikájára épülő, sajátosan életreform ihletettséggű korabeli gondolkodásmódot: „A világtól való háromszoros elidegenedés meghaladásának perspektivikusan egy háromirányú „kibékülés” felel meg. Az ember egyrészt béküljön ki önmagával. Az ember érzelmei, gondolatai, észlelései, reményei és alkotásai jussanak legitim kifejezésre, ne nyomja el őket állandóan a „hideg”, célszerű racionalitás és a mindent szabályozni akaró intellektus. Másrészt ahol erre lehetőség nyílik, béküljünk meg embertársainkkal, akiket az elkövetkező időkben nem ellenségnek vagy konkurensnek, hanem testvérünknek tekintünk. Az önmagától és másoktól nem elidegenedett ember (vagy másként kifejezve: a másokkal szemben közvetlen viszonyban álló ember, aki megszabadult egoisztikus ösztöntendenciáitól, és feloldotta az önmagában felmerült ellentmondásokat) új kapcsolatba lép

a világgal mint egésszel. És ez a „kibékülés” harmadik aspektusa. A világ a továbbiakban már nem a kizsákmányolás, a gazdagodás, a maximális nyereség hajszolásának színterét, hanem az ember számára védelmező, oltalmazó és oltalmazásra szoruló otthont, szülőházát és a további létezés egzisztenciális alapját jelenti.” (Skiera 2004, 42)

A tarhosi Énekiskola ennek a háromszoros „kibékülésnek”: az ember önmagára találásának, a közösségi harmónia megteremtésének és egy élhető világ megteremtésének lehetett volna a helyszíne – ha működését nem lehetetlenítette volna el végül a könyörtelen pártpolitikai lobbiharc, az állandó gyanakvás és a szakmai féltékenység.³⁴ A tanárok és a diákok Tarhoson egy olyan tartalmas munkát végző, nevelő és önnevelő közösséget alkottak, amely előzményeit illetően két fontos forrásból táplálkozott:

Az egyik eszmei forrás és előzmény a mester és a tanítványok, azaz Kodály és követői – az úgynevezett Énekesrend³⁵ tagjai – által a húszas években útjára indított Éneklő Ifjúság-mozgalom volt. (Pethő 2011, 116–172) Ebbe a tanítványi körbe tartozott Tarhos karnagy-igazgatója, Gulyás György is, aki karizmatikus vezetőként állt a világ zajától elvonuló közösség élére, és megteremtette azt a természetes közeget, amelyben a tehetséges falusi és városi gyerekek korábban ismeretlen intenzitású és hatékonyságú zenei nevelése megvalósulhatott. Tarhos tehát egy folyamat része, amely az 1920-as években indult – emblematikus kezdetének azt az 1929. április 14-én megrendezett zeneakadémiai koncertet („Kodály Zoltán Gyermekkar-estet”) tekinthetjük, amelyen hét pesti iskola közel 700 tanulója énekelt együtt Kodály új gyermekkari műveit (egyebek közt a Villó és a Túrót eszik a cigány című darabokat). Az új közösség, az egyre terebélyesedő Énekesrend alapjait voltaképpen ezek az éneklő gyermekek és az őket irányító karnagyok alkották. A folyamat

34 A tarhosi életet jellemző teremtő lelkesedést és a természet közelségének inspiráló erejét így foglalta össze Gyarmath Olga, az iskola egyik pedagógusa: „Bár az életünk a mindennapok apró teendőiből tevődött össze, volt valami mesészerű is ebben a tetest öltött nemes gondolatban. Olyan merészen tűnt egy kifosztott grófi kastélyban, távol a várostól, minden anyagi támogatás és felszerelés nélkül iskolát csinálni, mint Hány Jánosnak, persze a mesében, elfogni a nagy Napóleont. Igen! Tarhoson hinni kellett a csodában, amely akkor fontosabb volt, mint maga a valóság. Még „tündérkertje” is volt ennek a csodának! ... A tarhosi park.” (Közli: S. Turcsányi Ildikó é. n.)

35 Az „Énekesrend” elnevezés magától Kodálytól származik. Ennek a „kvázi-vallásos” közösségnek a tagjai a Kodály-tanítványok és követők voltak, akik belülről fakadó hittel és az abból táplálkozó lelkesedéssel folytatták az ősi magyar népzenei hagyományokra és az értékes világirodalmi kóruskincsekre épülő zenei nevelés és zenei népművelés mindennapi pedagógiai gyakorlatát. Pethő Villó értekezésében az Énekesrendet virtuális életreform-közösségként értelmezi, mivel új zenei ellenkultúra létrehozása volt a célja, olyan zenei ellenkultúráé, amelynek meghatározó eleme a magyar népzenei kincs, és amely a Kodály elvein alapuló zenei nevelés legszélesebb körben való elterjesztéséért száll síkra. (Pethő 2011, 189)

Tarhost követő állomása pedig azoknak a kodályi pedagógiai alapokra épülő zenei tagozatos általános iskoláknak a létesítése volt, amelyeket az ötvenes évektől kezdve hoztak létre Kodály tanítványai, az Énekesrend tagjai. Ez már a kodályi pedagógia elterjedésének és intézményesülésének az időszaka.

A másik éltető forrás maga a kodályi (zene)pedagógia elveinek rendszere, amelyet Gulyás György és zenepedagógus kollégái Tarhoson követtek. Ebben a zenei nevelési koncepcióban *három* olyan *összetevő* szerepel, amely szervesen összefügg egymással. Az *első* a *tiszta éneklés*, a „*belső hallás*” fejlesztésével, a második fontos elem a zenei írás-olvasás tanításának új alapokra helyezése a *relatív szolmizáció* bevezetésével, a harmadik – témánk szempontjából legfontosabb – összetevő pedig az ötfokú őseredeti *magyar népdalkincs* célszerűen kiválogatott darabjainak a tanítása. Ez a kodályi elvekre épülő, a színvonalas kóruséneklésben és a tiszta éneklésre alapozott hangszerjáték-tanulásban kiteljesedő egyedülálló zenei nevelési program Tarhos mindennapjainak része volt.

Elgondolkodtató tény, hogy Kodály Gulyás György tarhosi Énekiskoláját a kezdetekben nem támogatta. Később – beismerve tévedését – az intézmény egyik legelszántabb védelmezője lett – de már hiába. Tarhos történetét jóval később így foglalta össze lényegre törő, tömör stílusában: „1946-ban Gulyás György törhetetlen erélye megteremtette a semmiből Békés-Tarhost, az egyedül termékeny zenei népművelés fellegvárát. Rövid páréves működése csodájára jártak külföldi vendégeink. De észrevették itthon is. Irigység és rosszakarat, a személyi kultusz légköre elérte, hogy egy tollvonással megszüntessék, kimondhatatlan kárára a népművelésnek és tekintélyes anyagi kárára az államnak.” (Kodály 1964, 129)

Tarhos megteremtését lehetővé tette az a korszak, amely kedvezett a háború borzalmai után magára eszmélő társadalom szellemi újjáépítést és újat-alkotást szorgalmazó szakmai kezdeményezéseinek. Felszámolása pedig a totalitáriánus politikai rendszer jelképe. Egyszersmind egy olyan korszak jelképe is, amelyben az egyre arrogánsabbá váló, egyeduralkodó politikai hatalom egymás után számolta fel a termékeny új szellemi és pedagógiai irányzatokat, és taszította a társadalom peremére a pár éve még megbecsült szakemberek egész sorát.

Irodalom

11/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről.

URL: <http://www.uni-miskolc.hu/~bolcsweb/page/szabalyzat/111-1997.htm>

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és ismereti követelményeiről. URL: http://www.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv (Letöltés: 2010. július 4.)

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. URL: http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269

289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. URL: http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/289_kormrend_bologna.pdf

A Bizottság közleménye a Tanácsnak és az európai Parlamentnek a tanárképzés minőségének javításáról. Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2007. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:H U:PDF>

A Kormány 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelete a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. Magyar Közlöny, 131. szám, 2012. október 4. <http://www.magyarokozlony.hu>

A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata az egyetemi, főiskolai és középiskolai felvételekről. 1956. március 8. In *Dokumentumok*.

A Minisztertanács Titkárságának javaslata az általános iskolát végzett fiatalok oktatási reformjának előkészítésére. 1954. okt. 8. In *Dokumentumok*.

A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata. In *Kármán 1895*, Függelék, 60–62. p. A pesti magy. kir. tudomány egyetem bölcsészeti kara mellett közép-tanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének szabályzata. Életbelépett az 1870/1. tanévvel. In *Kármán 1895*, Függelék, 50–60. p.

A Szegedi Magyar Királyi Középiszkolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1925. Magyar Országos Levéltár, K 636 1925.

A tanárképezde újjáalakítása. In *Kármán 1895*, Függelék, 62–64. p.

Ádám Jenő (1944): *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján*. Budapest: Turul kiadás.

Apáczai Csere János (1976): *Válogatott pedagógiai művei*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Az Országos Tervhivatal Kulturális és Szociális Osztályának észrevételei a gimnáziumi és technikum képzésről. 1955. július 29. In: *Dokumentumok*, 134–135. p.

Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet /A tantervelmélet forrásai 17./

Báthory Zoltán (2010): Aggódások és vívódások. Egységes tanárképzés? In *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. Hunyady György szerk. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. CD-ROM, 35.

Báthory Zoltán–Falus Iván főszerk. (1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.

Baumstark Bea–Gombocz Orsolya–Hunyady György szerk. (2011): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Bazsa György (2009): A tanári mesterszak(ok) indításának tapasztalatai – az akkreditáció oldaláról. Előadás a Tanárképzők Szövetségének győri ülésén, 2009. január 31. URL: http://www.mab.hu/a_szabalyok.html Letöltés: (2010. július 4.)

Bényei József (1992): A rehabilitált nyugtalanság. Beszélgetés Gulyás György karnaggyal. *Tiszatáj*, 1992. december. URL: <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/92-12/benyei.pdf>

Brezsnyánszky László szerk. (2010): *Kutatás és képzés. In Honorem Orosz Gábor*. Debrecen–Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola.

Csende Béla (1976): *Békés-tarhos*. Békés: Békés Városi Tanács VB.

Dobszay László (2005): Rákdaganat a felsőoktatásban. *HVG*, 2005. november 5. <http://www.tte.hu/tallozo/43-szemle/6010-rakdaganat-a-felsooktatásban> Letöltés: (2010. július 4.)

Előterjesztés a Kormány részére a tanárképzés rendszeréről, a szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. 2012. URL: http://www.budapestedu.hu/data/cms150572/tanarkepzes_eloterjesztes.pdf Letöltés: (2013. július 14.)

Előterjesztés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiumához a szakérettségizett hallgatókkal való foglalkozás módszereire az egyetemeken. In: Dokumentumok, 40–42. p.

Falus Iván–Golnhofer Erzsébet–Kotschy Beáta–M. Nádasi Mária–Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógusok és a pedagógia. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Falus Iván–Golnhofer Erzsébet–Kotschy Beáta–Lénárd Sándor–Nahalka István–Petriné Feyér Judit–Réthy Endréné–Szivák Judit–Vámos Ágnes (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés* 2005/1, 5–16. p.

Falus Iván (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*. „A bolognai tanárképzés” – tematikus szám, 360–370. p.

Falus Iván–Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés* 2006/3–4, 67–78. p.

Falus Iván (2011): A kompetencia alapú tanárképzés. In Albert Sándor–Falus Iván–Kovátsné Németh Mária–Nagy Melinda–Pukánszky Béla–P. Somogyi Angéla (2011): *A tanári kompetenciáról*. Komárno: Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, 9–28. p.

Faragó László–Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Budapest: Egyetemi Nyomda.

Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Fenyő Imre–Rébay Magdolna szerk. (2010): *Felszántatlan területeken*. Debrecen: Csokonai Kiadó.

Fináczy Ernő (1922): Elnöki megnyitó a Magyar Pedagógiai Társaság 1922. évi február 18-án tartott XXX. közgyűlésén. *Magyar Paedagogia* 1922/5, 65–72. p. [In *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Simon Gyula szerk. Budapest: Tankönyvkiadó, 360–370. p.]

Fináczy Ernő (1996): *A renaissancekori nevelés története*. Budapest: Hornyánszky Viktor kiadása.

Galambos Gábor–Homor Géza (2010): A tanárképzés magyarországi reformjáról: Érdekek és értékek. In *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. Hunyady György szerk. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. CD-ROM, 51.

Gáspár László (1982): A szentlőrinci iskolakísérlet első szakasza. *Pedagógiai Szemle* 1982/9, 782–787. p.

Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Golnhofer Erzsébet (2008): *Tanárképzés: az iskola jövője*. Az „Ötéves a Pedagógiai Pszichológiai Kar” című konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata. Kézirat.

Gulyás György (1988): *Bűneim... bűneim?* Békés: Békés Város Tanácsa.

H. Nagy Anna szerk. (2009): *Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008. Pedagógusképzés a 21. században*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Halász Gábor (1992): *Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. Évfordulók, események, 1991. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum /Neveléstörténeti füzetek 11./

Holt, John (1991): *Iskolai kudarcok*. Budapest: Gondolat.

Horánszky Nándor (1988): Az általános iskola átfogó célja és feladatai. *Pedagógiai Szemle* 1988/1, 330–341. p.

Horváth Kinga (2013): Újszerű trendek az oktatásmenedzsmentben. In *Új kihívások a tudományban és az oktatásban. A komáromi Selye János Egyetem 2013-as Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Pedagógiai és Humántudományi szekciók*. Juhász György–Horváth Kinga–Árki Zsuzsanna–Keserű József–Lévai Attila–Seben Zoltán szerk. Komárno: Selye János Egyetem, 139–150. p.

Hunyady György szerk. (2010): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. CD-ROM.

Informatív jelentés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére a felsőoktatás helyzetéről. 1955. március 18. In *Dokumentumok*, 75.

Informatív jelentés az Oktatásügyi Minisztérium Kollégiuma részére. Az egyetemek politikai helyzete. 1955. aug. 26. In *Dokumentumok*, 91.

Jóború Magda Bevezető előadása a Petőfi Kör köznevelési vitáján. 1956. szeptember 28. In *Dokumentumok*, 253.

Kardos József–Kornidesz Mihály szerk.(1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből. II. kötet, 1950–1972*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy. In *Kármán 1895*, Függelék, 2–6. p.

Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Budapest: Eggenberger.

Kelemen Elemér–Kardos József (1996): *1000 éves a magyar iskola*. Budapest: Korona Kiadó.

Kerékyártó Árpád (1879): A m. kir. Egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. Magyar Tanügy. In *Kármán 1895*, Függelék. 20–30. p.

Kerényi Sándor (é. n.): A magyar zeneoktatás egykori paradicsoma. URL: <http://www.tarhos.hu/?module=news&action=show&nid=52181> <http://www.tarhos.hu/?module=news&action=show&nid=52182> <http://www.tarhos.hu/?module=news&action=show&nid=52183>

Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kiss Istvánné (1991): *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. /A magyar neveléstörténet forrásai VII./

Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.

Középiskolai tanárképző intézeti előadások. Szeged, 1940/41. Gépiratos dokumentum. A szegedi egyetem iratai. Szeged: Csongrád Megyei Levéltár.

Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Lindenbergné Kardos Erzsébet (2001): Mementó a „tarhosi csodáért”. *Bárka* 2001/4, 151–158. p.

Magyar Statisztika Évkönyv. Új folyam LI–LIV. (1943–46) Budapest 1948, 253–270. p.

Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia* 1980/1, 38–57. p.

Mészáros István (1986): A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége (1946–1948). In *Tanulmányok a magyar nevelés felszabadulás utáni történetéből*. Budapest: OPKM, 43–50. p. /Neveléstörténeti Füzetek/

Mészáros István (1996a): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Mészáros István (1996b): *Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Mihály Ottó (2004): *A magister szintű tanári végzettséget leíró pedagógusi kompetenciák. Kísérlet a szakmájában sikeres és hatékony tanár jellemzőinek beazonosítására*. Vitaanyag a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága számára. Kézirat.

Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy Péter Tibor (1995): Egyházi iskolaállítás és az állam az első parlamenti ciklus idején. *Magyar Pedagógia* 1995/3–4, 293–313. p.

Nahalka István (2004): *A kompetenciákról*. Kézirat.

Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra* 2002/3, 21–32. p.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Németh András (2013a): *Abhandlungen zur Geschichte der ungarischen Pädagogik und Schule von dem 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Németh András (2013b): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Németh András (2014a): *Erziehungswissenschaft in Ungarn (1870–1952)*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Németh András (2014b): *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim–München: Juventa Verlag.

Ortutay Gyula (1949): *Művelődés és politika. Tanulmányok, beszédek, jegyzetek*. Budapest: Hungária Könyvkiadó.

Perjés István (2011): Tanárképző Intézet? – A krétakör virradata? Szervezeti kérdések – Az eredetmítosz igazsága. In *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás*. Baumstark Bea–Gombocz Orsolya–Hunyady György szerk. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 172–192. p. URL: <http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A-tanarkepzes-2010-2011-fordulojan-a-piliscsabai-regionalis-tanacskozas.pdf>

Pethő, Villő (2011): *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. PhD értekezés*. Szeged. URL: http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1080/1/pethov_ertekezes.pdf

Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle* 39/11, 1045–1055. p.

Pukánszky Béla (2002): Iskolakritika és alternativitás. *Tani-tani*. 1. különszám, 44–55. p.

Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform-motívumai. In *Életreform és reformpedagógia – Nemzetközi törekvések magyar recepciója*. Németh András–Mikonya György–Skiera, Ehrenhard szerk. Budapest: Gondolat Kiadó, 192–213. p.

Pukánszky Béla szerk. (2009): A „bolognai tanárképzés”. *Educatio* tematikus szám.

Pukánszky Béla (2010a): Tanárképzés Bologna után – A MAB szerepe a tanári mesterszakok minőségének fejlesztésében. In *Kutatás és képzés. In honorem Orosz Gábor*. Brezsnaynszky László szerk. Debrecen–Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, 183–194. p.

Pukánszky Béla (2010b): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In *Felszántatlan területeken*. Fenyő Imre–Rébay Magdolna szerk. Debrecen: Csonkai Kiadó, 11–24. p.

Rendek József (1846): *Tanítás-mód váarasi, s falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára*. Írta Rendek József, Esztergom főmegyebeli áldozó pap, s az esztergomi érseki mesterképző intézet tanítója és táblabíró. Pesten: Emich Gusztáv sajtáta.

Sáska Géza (1985): A hivatalos tananyag – döntési szintek és eszközök. In *A tananyag differenciálásának és strukturálásának elvi és gyakorlati kérdései. Tantervelméleti tanácskozás, 1984. május 21*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

Sáska Géza (1987): Curriculum controll és a tanügyi reformok Magyarországon. In *Irányítás és iskola. Tantervelméleti tanácskozás, 1986. május 26*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

Sáska Géza (1990): A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatás-politikában 1850–1980 között. *Pedagógiai Szemle* 1990/7–8, 632–647. p.

Sáska Géza (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*, 3. sz. 349–359. p.

Sáska Géza (2014): *Érdekek és értékek. A közelmúlt pedagógusképzés-reform konfliktusai*. Az MTA Pedagógusképzési Albizottságában 2014. január 30-án elhangzott előadás kézírata.

Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok*. Első kötet. Budapest: Hornyánszky.

Schneller István (1910): *Paedagogiai dolgozatok*. Harmadik kötet. Budapest: Hornyánszky.

Setényi János (1992): Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlata. In *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. Budapest: OPKM.

Simon Gyula szerk. (1959): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Skiera, Ehrenhard (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra* 2004/3, 32–44. p.

Sotiropoulos, Carol Strauss (2001): Frictions, fictions and forms: Woman's coming of age in eighteenth-century educational discourses. University of Connecticut. URL: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI3008140/>

Stéger Csilla (2014): *A pedagógus professzióról európai szemléletben*. Az MTA Pedagógusképzési Albizottságában 2014. január 30-án elhangzott előadás kézírata.

Strédl Terézia (2008): Szlovákiában magyar iskolátogatni?! A szlovákiai magyar tanítási nyelvű oktató-nevelő munkáról. In *Mester és Tanítvány. Konzervatív pedagógiai folyóirat*. 20. szám, Felsőoktatás, 153–165. p.

Strédl Terézia (2013): A szociális kompetencia professzionális dimenziói. In *Új kihívások a tudományban és az oktatásban. A komáromi Selye János Egyetem 2013-as Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Pedagógiai és Humántudományi szekciók*. Juhász György–Horváth Kinga–Árki Zsuzsanna–Keserű József–Lévai Attila–Seben Zoltán szerk. Komárno: Selye János Egyetem, 281–289. p.

Tanterv az általános iskola számára (1946). Kiadja a m. vallás- és közokt. Min. 75 00/1946 VKM sz. rendeletével. Budapest: Országos Köznevelési Tanács.

Tanterv az általános iskolák számára (1950). A vallás- és közokt. Min. 1220-10/1950 VVKM. Sz. rendeletével. Budapest: Tankönyvkiadó.

Tanterv és utasítás az általános iskolák számára (1963). Kiadja a Műv. Min. a 16/1962/M.K. 23 MM utasítással. Budapest: Tankönyvkiadó.

Turcsányi Ildikó, S. (é. n.): *Emlékezés a Békés-Tarhosi Énekiskolára*. URL: http://regikorok.hu/file/pdf/emlekezés_a_bekes-tarhosi_enekiskolara.pdf

Vajda Zsuzsa (1997): Kompetencia. In *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Báthory Zoltán–Falus Iván főszerk. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 266. p.

Weszely Ödön (1905): *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban*. Második, teljesen átdolgozott kiadás. Budapest: Révai kiadás.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.selyeuni.sk

Pukánszky Béla
A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái

Sorozat: Monographiae Comaromienses 15.

Felelős szerkesztő: Liszka József

Első kiadás

Borító és nyomdai előkészítés: Szabolcs Liszka – Cool Design, Komárno

Terjedelem: 7,3 szerzői ív

Nyomta: Tribun EU s.r.o., Brno

Példányszám: 150

Kiadta: Selye János Egyetem, Komárom, 2014

Pukánszky Béla
Paradigmy maďarských dejín školstva a prípravy pedagógov

Edícia: Monographiae Comaromienses 15.

Zodpovedný redaktor: József Liszka

Prvé vydanie

Obal a tlačiarenská príprava: Szabolcs Liszka – Cool Design, Komárno

Rozsah: 7,3 AH

Tlač: Tribun EU s.r.o., Brno

Počet výtlačkov: 150

Vydal: Univerzita J. Selyeho, Komárno, 2014

ISBN 978-80-8122-096-8