

Németh András

**Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I.
1775-1945**
– nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepció hatások –

1. Bevezetés

A 19. század második felében megjelenő két tipikus pedagógus szakmai csoport (alsóbb ún. népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) professziója során két szervezen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, illetve tanítói pedagógiai kultúra, pedagógusi szaktudás jön létre. (V.ö. Németh 2005a, 2007) Ennek kialakulása Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19.-20. század fordulójáig a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat – számos további részlelemet (mikro és makrostrukturális változás bonyolult dinamikáját magába foglaló) átalakulás. Ennek keretében alakulnak ki például az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszerei (tömegoktatás és elitképzés), a különböző pedagógus professziók (gimnáziumi tanár, különböző szakmai középiskolák, szakképzés, népoktatás) illetve a különböző egyetemi tudományok keretében önálló tudománnyá váló neveléstudomány és annak részdiszciplínái.

Munkánk a fenti komplex jelenségkör középpontjában álló részfolyamat, a magyar pedagógus szakmák kibontakozásának nemzeti sajátosságainak, azoknak a közép-európai fejlődéssel összhangban álló, összehasonlító perspektívából történő elemzésére vállalkozik. Az első részben a fejlődés 19. század közepéig tartó „előtörténetét” vizsgáljuk majd részletesen. Elemzéseink középpontjában a modern magyar közoktatási rendszer kettős intézményrendszerének megjelenésével párhuzamosan kialakuló két sajátos pedagógus mesterség (alsóbb iskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) korai intézményesülésének folyamatai állnak. Ebben az időszakban jelenik majd meg az egymástól számos alapvető vonásában elkülönülő tanár-, illetve tanítóképzés intézményrendszere, illetve annak háttérében két egymástól élesen elkülönülő pedagógiai kultúra, a pedagógus szakmai tudás két modellértékű (az elméleti pedagógia tudomány tartalmaiban is leképződő) formája is kialakul majd. Ezt követően a 19.-20. századi további intézményesülési folyamatok 1945-ig tartó időszakának főbb állomásai képezik majd vizsgálatunk tárgyát.

1. A pedagógus szakmák kialakulásának 16.-18. századi előtörténete

A pedagógusmunka és pedagógiai szakmai tudás 18. században érvényesülő hagyományos formáinak és tartalmainak háttérében a későrendi magyar társadalom igényei állnak. Ennek egyik jellegzetessége, az urbanizáció alacsony szintje, a népesség többsége még vidéken, olyan hagyományos, szóbeliségre alapozódó közösségi keretek között élt, amelyben a nevelés, illetve a tudásátadás még nem esett egybe az iskoláztatással. Ebben a szóbeliségen alapuló kultúrában felnövekvő ember a közösségi élet mindennapjaiban, természetes módon sajátítja el azokat a szabályokat, amelyek életútját társadalmilag jelentős fordulópontokhoz kapcsolódó szakaszokra tagolják, amelyekben státusa is folyamatosan változik. Ennek megfelelően változnak az egyénre éppen érvényes normák, a vele szemben támasztott

elvárások, életszakaszonként eltérő kapcsolatainak rendszere. Az emberi élet legfontosabb fordulói (születés-gyermekkor, felnőtt világba való belépéshez kapcsolódó beavatás, majd a házasságkötés és a halál) alakítják ki az adott kultúrára jellemző életkorokat, foglalják keretbe annak egymást követő főbb szakaszait. Ez a kultúra az egyes emberek életidejét és életvilágát szigorúan alárendelte a közösség szabályrendszerének, annak minden területét speciális normák szabályozták, így például az öltözködés valamely közösséghez való kapcsolódásra, életkorra, társadalmi státusra utaló jelrendszere. Ebben a világban a mindennapi kapcsolatok során szerzett szociális és magatartásformáló tapasztalatok hatására természetes módon, a mindennapokban valósult meg a felnövekvő gyermekek szocializációja, habitualizálódott viselkedésük, alakultak ki állásfoglalásaik és formálódott tudatuk.

A felnövekvő generációk a mindennapok életrendjébe tagolódva, elsősorban utánzásos tanulás útján, természetes keretek között sajátították el életük minden fontos tennivalóját: az apa megmutatta azokat fiainak, az anya a leányainak. Ez a természetes keretek között megvalósuló folyamat magába integrálta a szocializáció, a nevelés és oktatás később elkülönülő funkcióit. Az így áthagyományozott tradicionális tudás megszerzése egyben olyan alapvető erkölcsi tulajdonságokra nevelt, mint szorgalom, rendszeret, takarékoság; közvetítette a vallásos alapra épülő élet és társadalmi rend elemeit; áthagyományozta a rendi helyzethez kapcsolódó értékeket és normákat. Megtanította az elesettek gondozását, a világi és vallási közösséghez való kötődést, a társadalmi rendbe és annak hierarchiájába való betagozódás különböző formáit is. (Ld. erről részletesebben Herrmann, 1995, 187-190).

Ezt a tényt azért fontos hangsúlyozni, mert a magyar neveléstörténet-írás ezt a problémakört meglehetősen differenciálatlanul kezeli, a legtöbb szakmunka természetes tényként kezeli az iskoláztatás középkortól, egyházi kertetek között létező, és a szélesebb néptömegekre is kiterjedő érvényességét. Miként például Tóth István György az iskoláztatás, illetve az írás 16-18. századi magyarországi térhódítását vizsgáló, széleskörű levéltári forrásokra alapozódó munkájában (Tóth 1996) megállapítja, hogy a magyar parasztság a kora újkorban – ritka kivételtől eltekintve – még írástudatlanságban, szóbeli kultúrában élt. Ebből „csak a reformkorban kezdenek kilábalni egyes fejlettebb vidékek. A birtoktalan kisnemesek között szintén csak lassan hódított tért az írástudás, többségük még a 18. század utolsó évtizedeiben is csak keresztet rajzolt a végrendeletekre. Ennek megfelelően jórészt szóbeli kultúrában éltek, a családi genealógiát és az ősök haditetteit egyaránt a szóbeliség őrizte. A birtokos nemesség körében a 16-17. században még gyakran előfordult az írástudatlanság, bár nagy részük ekkor már tudott írni. A 18. században ebben a rétegben minden férfi aláírt és bár gyakran gyermekes írással, de a legtöbbször asszonyaik is a nevüket rótták a papírra. A birtokos nemesek közül könyvtárjegyzékeik tanúsága szerint sokan csak a kalendáriumot és az imakönyveket forgatták vagy régi tankönyveiket őrizgették, míg más nemeseknél gazdag tartalmú könyvtár állt az almárium polcain.” (Tóth 1996, 247.)

Mészáros István késő középkor, illetve kora újkori népoktatás sajátosságait elemző munkájában szintén megállapítja, hogy a 16-18. század között működő falusi kisiskolák, illetve a falusi népoktatás alapvető célja nem az írás, olvasás, számolás megtanítása volt. Ebben a korban a „népoktatás nem volt azonos az alsó fokú oktatással: alapvető feladata nem további tanulmányok megalapozása (bár egyes tanulók esetében ezt a funkciót is betöltötte), hanem az alsóbb társadalmi rétegek tagjai számára az adott társadalmi rendbe való betagozódásának elősegítése.” (Mészáros 1972, 37.) Miként ezt megfogalmazza, ez az alsóbb néprétegek „állapotbeli” kötelességeinek megtanítását jelentette. Ennek legfőbb eszköze a keresztény valláserkölcselemek elsajátítása volt.

A fenti elemzésekre alapozva megállapíthatjuk, hogy az iskolákban, állami keretek között megvalósuló nevelés-oktatás hosszabb fejlődési folyamat során, fokozatosan lép majd a hagyományos falusi, illetve a polgárság és a nemesség körében is uralkodó szóbeliségen alapuló tudásátadás, a családi-közösségi nevelés helyébe. Ezen a téren a 18. századi Magyarországon is erőteljesen érvényesült még a későrendi társadalomra jellemző tradicionális „munkamegosztás.” Ennek szintén évszázados hagyományok szentesítette rendje szerint az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. (V.ö.: Kosáry 1990, 136-138.) Ebből adódóan az iskolai pedagógiai feladatokra való felkészítés korai intézményes keretei is a klerikus képzés keretében, az ellenreformáció hatására jelennek meg a 16.-17. században. Ennek legjellegzetesebb korai intézményei a jezsuita rend által alapított *collegium repetentium*ok voltak.

1.1. A felsőbb iskolai tanárképzés katolikus hagyományai

A jezsuita rend 1561-ben jelent meg magyar földön, Oláh Miklós érsek hívására – elsősorban a korabeli katolikus magyar nemesi elit iskoláztatására és saját utánpótlásának biztosítására – Nagyszombatban hozta létre első gimnáziumát és akadémiáját. Erdélybe Báthory István fejedelem révén telepedtek meg, aki lengyel királyként a rend számára Wilnóban gimnáziumot és két karral működő akadémiát alapított. Innen érkeztek 1579-ben az első jezsuiták, akik Gyulafehérváron, Kolozsmonostorban és Kolozsvárott alapítottak iskolát. Egyes források szerint ez a jezsuita egyetemenként működő intézmény filozófiából és teológiából baccalaureatusi és magiszteri címet is adományozhatott hallgatóinak.

Ezek az intézmények a jezsuiták - központi tananyaggal, tantervvel, osztályszerkezettel és oktatási módszerekkel dolgozó - egységes nemzetközi iskolaszervezetének részét képezték, melynek legfőbb elemeit az 1599-ben kiadott *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* című szabályzat fogalmazza meg. A jezsuiták csak ott vállalták a gimnáziumok kialakítását, ahol a megfelelő anyagi feltételeket és a kellő tanárlétszámot (egy-egy intézmény esetében legalább 5-6 fő) biztosították számukra. Ebből adódóan már korán megfogalmazódott az igény a gimnáziumi tanárok speciális képzés keretében történő felkészítésére. Az erre vonatkozó előírások már a rend első, 1599-ben kiadott iskolai szabályzatában is szerepeltek. Az osztrák-magyar rendtartomány első ilyen jellegű intézményét 1632-ben Leobenben állították fel. A 17. század közepétől magyarországi rendtagok képzése az újonnan alapított trencsényi rendházban folyt, majd a század végén a magyar királyság területén Szakolcán, Nagyszombatban, Győrött is működtek ilyen jellegű intézmények.

A jezsuita tanügyi rendelkezés szerint a gimnázium tanárainak magiszteri címmel kellett rendelkezniük, amelynek megszerzésére hároméves filozófiai stúdium elvégzése után nyílt lehetőség. Ezt követően fél esztendő kurzus keretében, szakszerű vezetéssel át kellett ismételniük a gimnáziumi és filozófiai kar tananyagát. A filozófiai kar tanárai viszont az ezt követő négyéves teológiai tanulmányok befejeztével felvett kétéves ismétlő kurzus keretében szerezhettek akadémiai szinten folyó tanításra jogosító professzori képesítést. Ezzel a sajátos tevékenységgel függ össze a szerzetesi tanárképzés ezen intézménytípusának egészen a 19. század elejéig fennmaradó *collegium repetentium* elnevezése. A jezsuiták a speciális tanárképző kurzusok kialakítása mellett bevezették a rendszeres tanári értekezleteket, egymás óráinak látogatását (hospitalás), továbbá a szervezett formában kialakított tanítási tapasztalatszerék rendjét is. (V.ö. Mészáros 1981, 246)

A hazai pedagógusképzés első dokumentuma, a trencsényi collegium repetentium tanárának, Csákány Imrének latin nyelven írt munkája (részletesen idézi Gyenis 1942), amely a korabeli tanárképzés főbb tananyagtartalmait foglalja össze. A jezsuita tanárképzés másik jellegzetes korai "szakdidaktikai" munkáját a szakolcai intézetben 1734-ben Hellmayr Antal készítette, amely a gimnáziumi latin tananyag (grammatika, poétika, retorika) részletes kifejtését tartalmazza, és emellett széles körű szakirodalmi forrásokra támaszkodó, számos gyakorlati példát, módszertani tanácsot is megfogalmaz. (Vö. Mészáros 1981, 457-458)

Az 1642-ben Podolinban megalapított első piarista rendház létrejöttét követően a jezsuiták mellett a Felvidéken újabb tanító szerzetesrend kezdte el munkáját. A két rend felfogásában számos lényeges különbség is felfedezhető. (A rendi oktató-nevelőmunka fejlődésének részletes elemzését ld. Paul 1995.) Míg a jezsuitáknak csupán egyik - jóllehet nagyon fontos tevékenysége volt az iskolai munka - addig a piarista rend kizárólag ezzel a tevékenységgel foglalkozott. 1666-ban második rendházuk és iskolájuk már a királyi Magyarország területén, Privigyén jött létre, és ezt hamarosan újabb iskolaalapítások is követik. A piarista iskolák szervezete a jezsuita gimnáziumok példáját követte, azzal a különbséggel, hogy a gimnáziumi tagozat elé elemi ismereteket oktató kisiskolai tagozatot is beiktattak, amit a latin tagozattal egyenlő értékűnek és fontosságúnak tartottak. (Mészáros 1981, 309.)

Miután a tanárképzésre a piaristák is nagy súlyt fektettek, iskoláik pedagógusait Krakkóban, majd Privigyén képezték. A korabeli piarista tanárképzés sokban hasonlított a jezsuiták rendszeréhez. A rend leendő tanárai több esztendő tanuló során, szintén *collegium repetentium*ban mélyítették el a gimnáziumi osztályok tananyagát és tanulmányozták azok oktatásának didaktikai szempontjait. A magyar rendtartomány vezetője, Mösch Lukács 1695-ben adta ki a privigyei intézet tanárképzési rendjét *Ordo studiorum in viceprovincia nostra Hungaria* címmel. Ebben a képzés legfőbb céljaként fogalmazódik meg, hogy az ifjak sajátítsák el, hogyan kell jól és eredményesen tanítani. Ebben az időben rendelkeztek arról is, hogy a tanárjelöltek képzése legalább kilenc évig tartson. Ebből kettő a noviciátus időszaka, amikor latin nyelvtant és aritmetikát tanulhattak, majd a további, szigorú vizsgával záruló két év során alapozó humán tanulmányok (latin grammatika, poétika, retorika, görög nyelv, aritmetika) oktatására került sor. Ennek sikeres befejezése után a kétéves filozófiai, majd a hároméves teológiai tanulmányok következtek. (Balanyi és Lantos 1942, 63-65)

1.2. A magyar „későrendi” társadalom iskolája, és univerzális szakembere a teológus

A rendi tanárképzésnek fentiekben bemutatott szervezeti keretei a 18. században is továbbéltek, a felvilágosodás szellemiségének hatására azonban azok tartalmaiban jelentős változások következtek be. Ez egyrészt a modern természettudományos szemléletmód (korszerű matematikai, fizikai ismeretek), továbbá a földrajz, történeti tárgyak szerepének növekedésében, másrészt a korabeli pedagógiai irodalom legújabb irányzatainak a képzési tartalmak közé történő felvételében nyilvánult meg.

A 18. században nem csupán a jezsuiták és a piaristák, hanem más szerzetesrendek is tartottak fenn középiskolákat. Egy 1766-os összeírás szerint a premontreiek Csornán, a domonkosok Vasváron, a bencések Modorban, a minoriták Miskolcon, Nyírbátorban, Aradon, Erdélyben Kézdivásárhelyen, a ferencesek Baján, a bácskai Szentmárián, Zomborban, Erdélyben Csíksomlyón, Mikóházán, Décsen működtették iskoláikat. Ezek tanárai kivétel nélkül egyházi személyek voltak, világiakat ekkor még nem alkalmaztak sem a középiskolákban, sem az

akadémiai tagozatokon. A jezsuita rend 1773-ban történő feloszlatásával vette kezdetét a magyar közoktatás rendszerének a felvilágosult abszolutizmus szellemiségében történő átalakítása. Jóllehet a megszüntetett rend tagjai világi paptanárként továbbra is taníthattak korábbi intézeteikben, a hazai oktatás-nevelés irányítását egyre inkább az állam vette át.

Miután Mária Terézia tanügyi reformjái az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum”-ként, hanem „ecclesiasticum”-ként (egyházi ügyként) kezelte, annak tényleges megvalósulása az egyes felekezetek erőviszonyaitól függött. Az egyes felekezetek az iskolaügy évszázadok során kialakult hagyományos keretei között saját hatáskörben járnak el, végezték a rendi társadalom iskoláztatására jellemző feladataikat. Ennek fő célja és feladatai vallás erkölcsi jellegű, a nép „állapotbeli” helyzetének megőrzése, saját egyházi értelmiségi utánpótlás nevelése, közép- és felsőfokú intézményeik, továbbá a főúri magánnevelés keretében a zömében nemesi hivatalnoki-hatalmi elit képzése. A települések vallási életének középpontjában a plébánia, illetve lelkészség állt. A különböző felekezetek falusi lelkészei számára kötelességévé tették az alsóiskolák működtetésének (tanító, tanterem, tananyag) megszervezését. (Gergely-Kardos-Rottler 1997, 110)

A 18. században már minden "bevett" felekezet (katolikus, protestáns) önálló iskolahálózattal rendelkezett, a falusi kisiskoláktól a latin nyelvű közép-és akadémiai (filozófiai, jogi, teológiai) szintet is magába foglaló iskolakollégiumokig. A század közepén Magyarországon (Erdély nélkül) 62 katolikus középiskolája közül 31, továbbá 3 akadémia, főiskola és az ország egyetlen, Nagyszombatban működő egyeteme áll a jezsuita rend fennhatósága alatt. Ebben az időben fokozatosan előretörnek a nemesség új igényeihez jól alkalmazkodó, ekkor már 14 gimnáziummal rendelkező piaristák is. Iskoláik többségében az Itáliában elsajátított új eklekticizmus jegyeit hordozó, természettudományos tartalmakkal kibővített filozófiát is oktatnak. A katolikus főnemesek maguk is előszeretettel alkalmaztak piarista nevelőket és titkárokat. Az evangélikus egyház hatása leginkább az ország urbanizáltabb nyugati és északi részének többnyelvű (magyar, német, szlovák) városaiban érvényesült, 28 kisebb és 5 nagyobb gimnázium fenntartója. A jelentősebb szerepet játszó kálvinista egyház, főleg az ország középső és keleti részén rendelkezett nagy kollégiumokkal (Magyarországon 2, Erdélyben 5), amelyek filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek az intézmények voltak a református értelmiség nagy hazai nevelő és kiképző központjai, ahonnan kisebb iskolákat (a partikulákat) is ellátták tanárokkal. A legnagyobb debreceni kollégiumukban ebben az időben közel 1800 diákja volt, ebből 360 tanult az akadémiai tagozaton. (V.ö. Horváth 1988, 115-132.; Kosáry 1980, 100-118.; Kosáry 1990, 143-144.)

Ezt a 18. század végéig tartó időszakot a pedagógus szakma korai, „kvázi-professziós” szakaszának tekinthetjük. Az iskolai tanítás nem világi szakemberek feladata, hanem a teológusi munka része volt. A legtöbbször középiskolákban végzett tanári munka teológusmunka részeként leginkább időszakos feladat, a megbecsültebb papi feladatokat megelőző „bevezető” tevékenység a szakmai, „presztízs” ranglétra első foka volt csupán. A hagyományos klerikus, illetve teológus feladatkör komplex jellege továbbra is megmarad. A teológus, pap, illetve lekipásztor; az egyházi szertartások és lelki gondozás, szociális gondoskodás szervezője, a közép- és felsőfokú egyházi iskolák tanára, a főúri és gazdag polgári családok magánnevelője, gyakran tudós és művész. Emellett az egyházi, illetve sokszor a világi közigazgatás, a felekezeti oktatási rendszer, később a művelődési reformok széles látókörű szakértője, irányítója, a helyi népiskola felügyelője, a település lakóinak tanácsadója – fontos „referenciaszemélye.”

Ennek a számos közös tartalmi jeggyel jellemezhető – bizonyos elemeiben a középkori klerikus komplex értelmiségi feladatainak továbbélését jelentő – „kvázi”-professzió korai differenciálódása is felekezeti alapon történt. A katolikus teológus tudását a szerzetesrendi és a világi papság hagyományai, az elmélyült felkészítés, a szigorú rend és engedelmesség erősítette. A tanári és tanfelügyelői munka is a teológus feladata, amelynek elsajátítása a papi szemináriumokon, majd a század utolsó harmadától már egyetemen történik. A nem katolikus teológus jellegzetes típusa, a protestáns lelkész. Tagjainak többsége már városi, polgári családból került ki, így a teológusi pálya elsősorban a kézműves és kispolgári réteg felemelkedésének eszközévé vált. A teológus a protestáns országokban állami tisztségviselő, Magyarországon és Erdélyben inkább felekezeti alkalmazott. A kor sajátos vonása a protestáns lelkészdinasztia kialakulása. Az evangélikus lelkészek egyben az adott ország, illetve régió legjobban iskolázott felső rétegét alkotják, így a teológusok nem csupán lelkészek, hanem azokat nagyra becsült értelmiségiként is tisztelték. A papi javadalom kielégítő jövedelmet és elegendő nyugalmat biztosított az értelmiségi munkához is. Létrejött a protestáns egyházak sajátos „intézménye”, a lelkészt és családját magába foglaló, a kora újkorban megjelenő új polgári családmodellt népszerűsítő protestáns parókia, amelyben a gyülekezet számára a lelkész felesége testesítette meg a női erényeket. A gyakran szintén lelkészcsaládból származó lelkészfeleség férjének teljes értékű segítőjévé válik. A protestáns vidékeken gyakori sokgyermekes lelkészcsaládok gyermekei közül nem egy maga is a lelkészi hivatást választotta, a leányok pedig gyakran lelkészekhez mentek feleségül. A protestáns országban, de Magyarország evangélikus és református régióiban ezek a lelkészdinasztia fontos szerepet játszottak ezen sajátos értelmiségi örökség intergenerációs áthagyományozásában. (V.ö.: Im Hof 1995, 45.)

A 18. századi magyar iskolák legkülönbözőbb szintjein tevékenykedő szakembereinek szakmai tudását – a különböző felekezetek magasán képzett lelkészeitől a népiskolák laikus iskolamesteréig bezárólag – az áthagyományozás „archaikus” kollektív formái határozzák meg. Ez a korai pedagógiai szaktudás, a tanítás művészete, olyan „kunszt”, amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített mives mesterségtudással. A teológusok-iskolamesterek nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött a tradicionális mesterség szakembereinek egyik generációról a másikra áthagyományozott kimerült gyakorlati tapasztalatai állnak. Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai szaktudás egyik alaptípusát, a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind magasabb szinten „reflektált reflexióit” összegzi majd.

A korszak tudás-elitjének professzió-történeti elemzése arra utal, hogy ebben a korszakban még más területeken sem különültek el az egyházi és világi értelmiség szerepkörei. Így az egyházi értelmiség feladatkörei sokszínűek voltak. A református kollégiumok tanárai sokszor orvosi praxist is folytattak, számos katolikus szerzetesrend foglalkozott betegek gyógyításával, a jezsuiták gyógyszertárakat, a nagy jezsuita és református kollégiumokban nyomdákat is működtettek. Az evangélikus orvosok közül többen már állami-világi intézmények, városok alkalmazottai. Az értelmiségi réteg magasabb képzettségű tagjai gyakran számos tudományt is művelő polihistorok. A jelentősebb iskolák tanárai külföldi egyetemeken szereztek meg végzettségüket. A katolikus papok többsége Itáliában folytatta tanulmányait. A protestánsok svájci, holland, részben angol, és főként német egyetemeken tanultak különböző pénzalapok, alapítványok, ösztöndíjak segítségével. 1700 és 1790 között mintegy 3000 magyar diák tanult külföldi egyetemeken, Bázelen: mintegy 200, Jéna 1760-

1799 között: 629, Göttingen – 1767-1808 között: 285. (Horváth 1988, 198.; Kosáry 1990, 142.)

A feladatok differenciálódása következtében az egyházi feladatokat ellátó személyek között egyre nagyobb számban találhatók a nem ehhez a tudás-elithez tartozó, alacsonyabb szinteken elhelyezkedők, egészen a különböző felekezetű helyi lelkészeknek alárendelt falusi tanítóig bezárólag. A falusi népiskolák tanítója alacsonyabb presztízsű egyházi alkalmazott, már laikus világi személy, aki legtöbbször rövidebb tanulmányok után kezdte el a munkálkodását, előljárója, a pap oldalán, ellátva a kántor, sekrestyés, harangozó vagy a jegyzői tennivalókat, vagy éppen valamilyen iparos mesterséget folytatott.

A 18. századi magyar iskolák különböző szintjein tevékenykedő szakemberei – a különböző felekezetek magasan képzett teológusai, illetve a népiskolák laikus mesterei – szakmai tudását szintén a tudásátörökítés hagyományos kollektív formái határozzák meg. Széles körben él még ebben az időben az ősi, egészen az ókorig visszanyúló hagyományos „pedagógusképzési” elv; az alkalmas a tanításra, aki az oktató tananyagot alaposan ismeri, a tanítás „módszere” is jól bejártott, úgy kell mindenkinek tanítani, ahogy őt is tanították. (V.ö. Mészáros 1984, 203).

Ez a korai pedagógiai tudás, a tanítás művészete, olyan „kunszt”, amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített míves mesterségtudással. A teológusok-tanítók nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött az ősi mesterséget gyakorló szakembereinek egyik generációról a másikra áthagyományozott kiérlelt gyakorlati tapasztalatai állnak. Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai elméleti tudás egyik alaptípusát a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind jobban „reflektált reflexióit” összegzi majd.

2. A népiskolai tanítók és a felsőbb iskolai tanárok képzésének intézményesülési folyamatai a 18. század végétől a 19. század közepéig

A 18. századtól párhuzamosan fejlődő magyar és az osztrák iskolaügy egyaránt követi a korszak iskolaügyének mértékadó európai fejlődési modelljét. A kontinens országokban a felvilágosodás időszakától kezdődően a népiskola a vallási-erkölcsi nevelőintézmény státusa fokozatosan átalakul, és az ezek az iskolák egyre inkább a hasznos állampolgár nevelésének színterévé válnak. A 19. század közepére több egymást követő lépésben szinte minden országban bevezetésre került az általános tankötelezettség, és az állam az egyház rovására egyre jelentősebb szerepet vállalt az iskoláztatás területén is. A hagyományos latin nyelvű középiskolákból kifejlődő neuhumanista orientációjú gimnázium, amelynek kialakulásához jelentős mértékben hozzájárultak a porosz reformerek, utat nyitottak a rendi viszonyokon túllépő modern jogállami funkciók, a modern polgári professziók és az ipari társadalom gazdasági rendszere számára. Az átalakulásnak ebben a szakaszában egyre fontosabb szerephez jutnak a kibontakozó nemzetállamok. Az oktatás a felekezeti és regionális korlátokon túllépve egyre inkább a nemzeti jellegű irodalmi művek, elbeszélések és dalok, továbbá az állam, az uralkodóház, annak intézményeit és történetét bemutató közös alapismeretekre épül. (Vö. Puttkamer 2003, 15, Schmale-Dodde 1991)

A két ország iskolaügyében fellelhető közös vonások Mária Terézia széles körű művelődési reformjaiban gyökereznek, amelyek megbontják a két ország későrendi társadalmának korábban bemutatott hagyományos formáit, illetve az egyházak „műveltség-tematizálásra irányuló” hegemoniáját. A határvonalat az udvari tanulmányi bizottság felállítása (1760) jelentette. A régi nevelés eszményét, a vallásos emberét ekkor kezdi az újabb, a hasznos állampolgárá felváltani. (Kosáry 1990, 139.)

2.1. Előzmények: a német iskolareformok

A reform előzményei, a közép-európai régióban iskolaügy hagyományos rendjének megváltoztatására törekvő állami beavatkozás első kísérletei a protestáns német államokban figyelhetők meg. Több fejedelemségben már a 17. században bevezetik a tankötelezettséget és rendszeres állami (királyi) támogatást nyújtanak az iskolafenntartóknak (Weimar 1619, Gotha 1642, Württemberg 1649), majd előírják az iskolaállítási kötelezettséget is (Poroszországban I. Frigyes 1717-ben). A következő szakaszban a 18. század végére minden német államban (Poroszország: General-Land-Schul-Reglement 1763, Szászország 1763, Bajorország 1774) megjelenik az államilag, rendeleti úton előírt iskolakötelezettség, amely társadalmi helyzetől függetlenül, minden gyermekre kiterjed. Ezzel párhuzamosan megfogalmazódnak a falusi tanítók végzettségével és az egyházi személyek iskolafelügyeleti jogával kapcsolatos előírások. Emellett az iskola valamint a helyi szociális gondoskodás felügyeletét a település papjának hatáskörébe utalják. Az állami beavatkozás következő szintjét az állami (uralkodói) felügyeleti jog deklarálása jelentette, amelynek nyomán felvilágosult abszolutizmus szellemében a század második felében fokozatosan kialakulnak a közép-európai államok nemzeti tanfelügyeleti, illetve tanügy-igazgatási rendszerei. A porosz államminiszter Zedlitz 1787-ben létrehozza a királyság összes iskolájának felügyeletét ellátó Oberschulkollegiumot, később ezt a kezdeményezést Mária Terézia és a bajor uralkodó Karl Theodor is követte. (Harney-Krüger 1997, 33-34) Ez a folyamat majd a 19. század második felében zárul le, az oktatás egészét szabályzó oktatási törvények kiadásával, és ezzel párhuzamosan az első központi tantervek és az állami felügyeleti apparátus kialakulásával. (Ld. részletesen Halász 2001, 55-56.)

A német tanügyi reformok felvilágosodás népnevelési programjának jegyében a, minden gyermek számára elérhető iskolázás által először az analfabetizmust kívánták felszámolni. Ezt a célt egyrészt az alsóbb rétegek számára létrehozott sajátos iskolákkal: gyári, kézműves iskolákkal a munkás és a szegény gyermekek iskoláival kívánták elérni Ennek szellemében hozta létre Pestalozzi intézeteit a svájci Aargauban, Neuhoftban, illetve Rochow a falusi gyerekek számára a brandenburgi Reckahnban. A városi középosztály gyermekeink új szellemben történő nevelésére törekuszenek a német filantrópizmus gyakorlatias, természettudományos ismeretköröket középpontba állító reformiskolái, Basedow Dessauban, Martin Planta és Ulysses von Salis Graubündenben létrehozott intézetei. Kiterjed a reform a gazdag polgárok és nemesek gyermekeinek magánoktatására, a nőnevelés és a kisgyermeknevelés területére is.

Először az 1770-es évek „nemzeti nevelés” jegyében kibontakozó német neohumanista ihletettséggű művelődési reformprogramjaiban fogalmazódik meg a tanárképzés „jobbá tételének” igénye. Ezek a reformok legteljesebben Poroszországban érvényesültek. Így ott jelenik meg a 18. század második felében a világi pedagógusképzés két sajátos formája; a népiskolai tanítók szemináriumi és felsőbb iskolák egyetemi filológiai képzése. Ennek

háttérben szintén Zedlitz porosz államminiszter reformtörekvései álltak, akinek a teológusképzéstől elkülönülő, világi tanárképzést szorgalmazó kezdeményezéseinek háttérben józan praktikus megfontolások húzódnak. A jól szervezett iskolai munka előfeltétele, a csak ezzel a feladattal foglalkozó, a tanári munkát élethivatásként és fő feladatként felvállaló, megfelelően képzett világi szakemberek végzik. A felsőbb iskolák tanárainak egyetemi szintű képzésének megszervezésére kapott 1778-ban Trapp felkérést, amikor kinevezik az újonnan kialakított hallei tanszék élére. Maga Trapp teológiai, illetve klasszika-filológiai felkészültségét a göttingeni egyetemnek abban a szemináriumában szerezte meg, amit Gesner a teológus hallgatóknak a tanári munkára való hatékonyabb felkészítése érdekében 1738-ban hozott létre. Miután Trappnak a teológusok elméleti pedagógiai és módszertani képzésére irányuló filantropista szellemiségű kísérlete 1782-ben kudarcot vallott, Zedlitz a 24 éves Friedrich August Wolf (1759-1824) számára biztosított lehetőséget az egyetemi tanárképzés megszervezésére, aki 1787-ben megalapítja filológiai szemináriumát a hallei egyetemen. Ezzel egy időben Zedlitz létrehozza az ún. Oberschulkollégiumot, majd 1788-ban Friedrich Gedike (1754-1803) közreműködésével bevezeti az érettségi vizsgát is. Wolf 1806-ig működő szemináriumában már a teológusképzéstől független világi tanárok képzése folyt. A tanárképző szemináriumnak 12, többségében állami ösztöndíjas hallgatója volt. A képzést a teológia helyett a görög-latin klasszikus nyelvi képzést középpontba állító neohumanista klasszika-filológia állt. Wolf tanítványai közül kerül majd ki Johann Wilhelm Süvern (1775-1829) és Johannes Schulze (1786-1869), akik a 19. század elején jelentős szerepet játszottak a modern porosz gimnázium megteremtésében. (Führ 1985, 421-422.)

A tanítóképzés intézményes kereteinek kialakulása szintén ebben az időben veszi kezdetét. Az első tanítóképzőt Francke hozza létre Hallében, majd egyik tanítványa Johann Julius Hecker 1748-ban Berlinben megalapítja az első „Landschullehrer- und Küsterseminar”-t, amelyben 1788 és 1799 között 410 tanító szerzett képesítést, majd a katolikus Sziléziában Ignaz von Felbiger kezdeményezésére szintén megindult a tanítóképzés.

Ezekben a tanügyi törekvésekben a felvilágosodás eszméi a felvilágosult abszolutizmus sajátos „ideológiai prizmáján keresztül” megtörve jelennek meg, és válnak az uralkodói reformideológia eszközévé. Ennek egyik retorikai eleme a mindenki számára megszerezhető a műveltség, illetve képzettség igénye, továbbá az a gondolat, hogy az egyén boldogulása egyre inkább az egyéni alkalmasság - egyéni tapasztalok (Rousseau) függvénye, amely elsősorban az eredményes iskolai pályafutás útján szerezhető meg. Ebből adódóan saját „képe” (képzettsége) formálásának mindenki részese lehet. Ezzel párhuzamosan válik mind inkább elfogadottá az a gondolat, hogy a felnövekvő gyermekek az önálló műveltség megszerzéséhez vezető utat nem képesek önállóan, illetve csak kizárólag a család, a szűkebb informális társadalmi környezet spontán segítségével megtalálni, ahhoz szakképzett segítőkre van szükségük. Az egyre szélesebb társadalmi csoportokra kiterjedő új tartalmú műveltség átszarmaztatásához – vélük egyre többen ebben az időben – már kevés a nemesi gyermekek nevelését végző néhány száz házitánító – olyan néptanítókra van szükség, akik a hatékony oktatás eszközeivel, az ahhoz szükséges szaktudással is rendelkeznek. Az egyre szélesebb körre kiterjedő műveltség megszerzése nem csupán az egyén, hanem a közösség számára is fontos feladat. Ezért erről az államnak kell gondoskodni – miként az a mi esetünkben is látjuk – a felvilágosult abszolutizmus alattvalóiról való paternalista gondoskodása révén, később pedig a mindenkire kiterjedő modern állami közoktatási rendszerek keretei között.

A Mária Terézia nevéhez kapcsolódó osztrák felvilágosult abszolútizmus első szakaszában, a fenti „fennkölt elvek” szellemében történnek meg az első lépések az alattvalók hasznos állampolgárokká nevelésére érdekében a birodalom minden országában és tartományában az egységes, állami oktatási rendszer kialakítására. Az iskolák kizárólagos egyházi jellegének felszámolása, a tanügyigazgatás állami kézbe vétele hosszabb folyamat eredménye.

A pedagógusi munkának a fenti reformok hatására kiteljesedő második szakaszában már megjelennek a szakmává válás sajátos jegyei, mint például az intézményesülés korai formái, az elkülönülő képzés, valamint az ahhoz kapcsolódó speciális tananyagtartalmak, a vizsga általi szelekció. Azonban a régió társadalomfejlődési sajátosságaiból fakadóan az átalakuló struktúrákban még ott rejtőznek a hagyományos rendi társadalom továbbélő elemei is. A korszakban elkezdődő szemi-professziós tendenciák mélyebb gyökereinek feltárásához, legfontosabb alaptendenciáinak megragadásához több irányból közelíthetünk: Az egyik a felvilágosodásban gyökeredző, a társadalmi osztályszerkezetet leképző duális iskolarendszer létrejöttének ideológiai alapjaival, a második részben ehhez kapcsolható szempont a pedagógusok mesterségtudásának további differenciálódásával, a harmadik az iskoláztatás állami feladatainak kiterjedésével, illetve ezzel párhuzamosan a szülők nevelési illetékességének visszaszorulásával függ össze.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző, a mindenkire kiterjedő műveltség biztosítására irányuló igény sajátos módon transzformálódik egy olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját. Ennek főbb ideológiai elemei az alábbiakban összegezhetők: A reformretorika szerint a korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelés feladatait azért kell az államnak átvennie, mert a szülők nem mindig teljesítik kellő felelősséggel a hagyományosan a család feladatát jelentő nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeiket. Ez leginkább az alsóbb néprétegekhez tartozó családokra jellemző, míg a tehetősebbek (polgárság és a nemesség) körébe tartozó családok inkább képesek arra, hogy magas szintű műveltséget biztosítsanak gyermekeiknek. Az eltérő szülői hozzáállásból adódóan, különböző módon, az egyik esetben kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével, egymástól elkülönülő szervezeti keretben felépülő iskolák, és egymástól eltérő módon kiképzett szakemberek segítségével lehet hatékonyan biztosítani az optimális feltételeket. A magasabb szintű művelődésre képes csoportok számára magasan képzett filológiai és rendszerezett elméleti tudással rendelkező egyetemen képzett tanárok képzésére van szükség, míg az „elmaradott” nép felemeléséhez alacsonyabb szintű elemi tudás is elegendő. Az alsóbb néprétegek helyzetéből fakadó deficit legeredményesebben az indoktrináció elemeit is magában hordozó neveléssel ellensúlyozható. Ennek megvalósításához alacsonyabb szinten képzett, gyakorlatias mesterségtudással rendelkező, feladatait jó gyakorlati szakemberként ellátni képes tanítóokra van szükség. (V.ö.: Tenorth 1999, 441-442.)

Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll, hogy a két eltérő pedagógusszakma további intézményesülése során, azok eltérő feladataiból és státuszából adódóan eltérő szakmai tudásformák jönnek létre, amelyek a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemen önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelennek majd. A népiskolai tanítók szaktudása olyan gyakorlatias elemekre épül majd, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott gyakorlati

bölcsességének eredményeit összegzi. Ebből jön majd létre a 19. század során kialakuló gyakorlatias népiskolai pedagógia, azaz a gyakorló szakemberek reflektált tudásának összegződése. A másik szinten a bonyolultabb műveltség átszármaztatási, illetve rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoport, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit” – a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei állnak — akiknek szaktudásában már sokkal inkább szerepet kap a tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió. Ez a szaktudás a közép-európai régióban egyrészt a neohumanizmus műveltségkánonját közvetítő egyetemek bölcész karain lesz megszerezhető, egyrészt a klasszika-filológiára, másrészt a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra alapozódva. Ez a pedagógiai tudástípus lesz majd az egyetemeken kiképzett szakértői csoport szaktudása, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája (V.ö.: Tenorth 1999, 432-433.)

A fentiekben jelzett – a 19. századi fejlődés során majd egyre erőteljesebben érvényesülő – két irányú fejlődés; 1) a duális iskolarendszer kettős intézményrendszerének (népiskola, felsőbb iskola) fokozatos kialakulása, 2) ezzel párhuzamosan a két fajta pedagógus szakmai professzió (tanítói és felsőbb iskolák tanári) létrejötte, 3) az egyes szakmai csoportok szakmai tudástartalmainak mind élesebb elkülönülése – az osztrák felvilágosult abszolútizmus szellemiségében kibontakozó oktatási reformokban gyökeredzik.

2.2. Mária Terézia kísérlete az osztrák „nevelő állam” megteremtésére

A közép-európai felvilágosult abszolútizmus - állampolgári engedelmisséget és az uralkodó, illetve az állam hatalmát hangsúlyozó – a német államokban megjelenő neveléspolitikai modelljének megvalósítása legkorábban Poroszországban járt sikerrel (Christian Wolff: a tanügy állami, politikai feladat, annak hasznos tartalmait az állam, illetve az uralkodó határozza meg, 1762: porosz iskolaszervezeti szabályzat, 1770-es évek Zedlitz tanügyi reformjai). Az osztrák uralkodó, Mária Terézia is ennek eredményeit igyekszik felhasználni birodalma új oktatáspolitikájának kialakítása során. Annak sajátos modellje lesz majd az „osztrák nemzeti nevelés,” erényes, tevékeny, szülőföldhöz, Ausztriához és annak uralkodójához szeretetteljes kapcsolatban kötődő állampolgárok nevelésének igényét megfogalmazó koncepciója. Ennek legfőbb eszköze az uralkodói felségjog szintjére emelt, politikumként kezelt állami, nyilvános nevelés, amely a birodalom állampolgáraiba beleplántálja „az uralkodó, mindenki közös atyja és a mindenkit tápláló szülőföld iránti szeretetet, továbbá az uralkodó parancsainak feltétlen teljesítését, a hitet és az engedelmisséget” (Engelbrecht 1984, 486.)

Az új cél, a birodalom alattvalóinak immár hasznos állampolgárokká nevelésére érdekében a felvilágosodás eszmevilága által „korszerűvé” formált uralkodói paternalizmus a birodalom minden országában és tartományában egységes, állami oktatási rendszer kialakítására törekedett. Az iskolák kizárólagos egyházi jellegének felszámolása, a tanügyigazgatás állami kézbe vétele hosszabb folyamat eredménye. A tanügyi reform alapelveit a bécsi jogtudós, Anton Karl Martini fogalmazta meg. Ezek sorában hangsúlyozza, hogy az uralkodónak a birodalom minden alattvalójának olyan társadalmi helyzetének és élethivatásának megfelelő nevelést kell biztosítani, amely egyben garantálja azok jó keresztényé és engedelmes alattvalóvá válását. Gondoskodni kell továbbá a birodalom iskolarendszerének biztos pénzügyi alapjairól, valamint arról, hogy az iskolaügy minden szintjén érvényesüljön az

egyenlőség elve. Az így kialakítandó egységes oktatásügy a Habsburg állam jólétének alapja, azért az „úgy legyen megalkotva, mint egy óramű: ha kerekeinek csak egyetlen jó rugóját, ha csak egyetlen csapot vagy szöveget megmásítunk, az egész gépezet hasznavehetetlenné válik.” (Mészáros 1981, 650.)

Martini tervezete alapján 1775 szeptemberében a piarista Gratian Marx, a bécsi nemesi akadémia igazgatója alapozza meg a középiskolák szervezeti reformját, megteremtve az öt osztályos három grammatikai és egy-egy retorikai és poétikai osztályra tagolódó gimnáziumot. (Lásd részletesebben Mészáros 1981, 658 és Kosáry 1980) A népoktatás újjászervezése során a bécsi udvar először a normaiskolák megszervezését, és ezáltal a tanítóképzés intézményes formájának kialakítását valósította meg. A tanítóképzést is felvállaló normaiskola megtervezése, illetve a birodalom népoktatásának átszervezése Ignaz Felbiger (1724-1788) nevéhez fűződik. Az akkor már Poroszországhoz tartozó Szilézia katolikus népiskoláinak sikeres reformját megvalósító katolikus pap (Lajos 1917) 1774 tavaszán - Mária Terézia hívására és II. Frigyes hozzájárulásával - Bécsbe telepedett át, és még abban az évben kidolgozza a népiskolák működésének új rendszerét megalapozó rendtartást (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen). Reformja kiterjedt a népiskola minden iskolatípusára, azok tantervére, tankönyveire és módszereire is. A sikeres bevezetés érdekében tanítói módszertankönyvet (Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen. Bécs 1776), majd a következő években mintegy harminc tankönyvet jelentetett meg. Az Allgemeine Schulordnung népiskolátípusai: 1. Egyik a tartományi fővárosokban kialakítandó normaiskola, amely a terület összes többi iskolájának mintául szolgál. Ez egyben gyakorló elemi iskola és tanítóképző is, amelynek intézményes keretek között a tanítók utánpótlásáról és megfelelő képzéséről is gondoskodnia kellett. 2. a városokban levő nagyobb népiskola (Hauptschule), 3. a mezővárosokban és a falvakban működő kisebb népiskola (Trivial-Schule). A reformtervezet előírja az egyes iskolatípusok tananyagát, az alkalmazandó módszereket, tankönyveket, a vizsgák, a tanév és a tanítási szünetek rendjét. Meghatározza továbbá az iskolába járás ellenőrzését, a tanítók jogait és kötelességeit, az iskola felügyeletének rendjét, az iskolaépület és annak felszerelését. Az első normaiskola 1771-ben Bécsben nyílt meg, majd a magyar királyság területén az elsőként 1775-ben Pozsonyban. (Vö.: Kosáry 1980, 455-456, valamint a normamódszert lásd részletesen Mészáros 1984, 75-78.)

Az intézkedések jelentős hatással voltak a tanítóképzés további intézményesülésre, pedagógiai tartalmainak alakulására. A rendelet elsőként szabályozza a tanítók képzésének, képesítésének, alkalmazásának, munkájuk ellenőrzésének kérdéseit. A felügyeleti hatóság a normaiskolai végzettséget a tanítójelöltek, a tehetősebb családok alkalmazta házitanítók és informátorok számára tette kötelezővé. Az Allgemeine Schulordnung alapozza meg a világi népiskolai tanítónak az egyháztól független, egységes képzésen alapuló szakmai professziójának alapjait, melynek középpontjában a pedagógia, és az oktatásmódszertan áll. Ezzel közel 150 évvel megelőzik a középiskolai tanárképzés bevezetését (nálunk 1924), 1805-ben kiadott 1848-ig volt érvényben maradó Politische Verfassung der deutschen Schulen, előírja, hogy a felsőbb népiskola (Hauptschule) tanítója hat hónapos, az elemi iskolai tanítója (Trivialschule) pedig 3 hónapos tanfolyamon vegyen részt.

2.3. A magyar királyság tanügyi reformjainak „nemzeti” jegyei

A fenti reformok nyomán a 18. század utolsó harmadában megteremtődött a „politikusként” értelmezett iskolaügy szisztematikus fejlesztése, irányítása és állami felügyelete. (Engelbrecht 1984, 89-91) Az 1777-ben kiadott, a magyar iskolaügy működését szabályzó „*Ratio educationis*” a három évvel korábban kiadott, az örökös tartományok iskolaügyére érvényes „*Allgemeine Schulordnung*” alapelveire épült. Ennek érvényességét Erdélyre az 1781-ben kibocsátott „*Norma Regia*” terjesztette ki.

Az örökös tartományok reformjával párhuzamosan Mária Terézia 1761-ben Barkóczy Ferenc esztergomi érseket „összes nyilvános tanulmányok védnökét” bízta meg a magyar iskolaügy állapotának felmérésére és reformtervek kidolgozására. Halála után a bécsi udvar 1764-ben Pozsonyi székhellyel és Pálffy Miklós országbíró elnökletével létrehozta a magyar Tanulmányi Bizottságot (Commissio Studiorum). 1773-ban a jezsuita rend felosztatása után a Studien Hofkommission irányította reform jelentős mértékben felgyorsult. Annak ellenére, hogy a Habsburg birodalomban a gimnáziumok legnagyobb részét a jezsuiták tartották fenn, a rend felosztatása nem okozott fennakadást azok életében. Magyarországon 1773-ban, a rend felosztatását elrendelő pápai bulla megjelenésekor 31 jezsuita oktatási intézmény, gimnázium és akadémia, valamint 9 nemesi konviktus működött. A jezsuita tanárok a legtöbb intézményben a királynő rendeletére a helyükön maradtak, míg a többi iskoláikat a piaristák, és más szerzetesrendek, valamint világi papok vették át. Megmaradt a hagyományos tananyag, a régi oktatási módszerek és a tankönyvek is. A jezsuita rend felosztatását követően annak vagyonából 1775-ben létrehozta a Tanulmányi Alapot, amelyet állami hivatal, a királyi kamara kezel, s felette az uralkodó rendelkezik. Még ebben az évben ebből leválasztva létrehozzák az Egyetemi Alapot is. (V.ö.: Mészáros 1981, 656-658.)

A magyar iskolaügy¹ átfogó reformjának részletes kidolgozása 1774 januárjában Ürményi József vezetésével kezdődött el. Ennek részeként: 1. 1776 intézkedési terv született az állami tanügyigazgatás területi egységeinek megszervezéséről. Az ország kilenc tankerületre osztják, ezek élén a tankerület összes iskolája irányító állami tisztviselők, tankerületi királyi főigazgatók álltak; irányításuk alatt működött a népiskolai tanfelügyelő is. 2. 1777: a magyarországi állami tanügyigazgatás első, országos dokumentuma, a „*Ratio Educationis*,” megjelenése.

Az iskolarendszer alapszintjén az egy- két- és háromtanítós népiskola áll, a középszintet két tagozatú, gimnázium és az akadémiák bölcséleti tagozata jelentette. Az öt évfolyamos gimnáziumra (három éves kismgimnázium és két éves nagygimnázium) két évfolyamos akadémiai bölcsélet-tagozat épült. A rendelet a tankerület székhelyén akadémia (bölcseleti és jogi tagozat) felállítását írja elő. (Mészáros 1981, Kosáry 1982, 91-100.) Az iskolák fenntartása hagyományos marad, gimnáziumok, akadémiák és az egyetem fenntartása alapítványok, és különböző javadalmak alapján; falusi és városi népiskoláknál a „község” vagyis a település lakosai maguk gondoskodtak az iskola létehez szükséges anyagiak előteremtéséről. A protestáns felekezetek Magyarországon és Erdélyben történelmü gyökerű, széles körű iskolai autonómiával rendelkeztek. Azonban a katolikus iskolákra érvényes szabályok jelentős mértékben befolyásolták azok további fejlődésének irányát is.

A kormányszatnak leginkább a királyi és katolikus iskolák felett volt befolyása, így ezek működését szabályozza az 1806-ban kiadott II. *Ratio educationis*. A tanügyi rendelkezés a

¹ Az iskolareform csak az Erdély nélküli Magyarországra terjedt ki, és-formálisan Horvátország - Dalmáciával együtt - is szerepelt a reformban; de a rendelkezések-utasítások ott csupán áttételesen érvényesültek.

mindenki számára társadalmi helyzete szerinti képzést helyez el előtérbe, és felhagyott a korábbi rendelet felvilágosult, germanizálás és katolicizálás céljaival. A magyar rendekek köztött kompromisszum és a konzervatív művelődéspolitika jegyében visszatért a régi magyar iskola latin nyelvet és a retorikát a középpontba állító hagyományaihoz. A rendelet tiltotta a nyilvános vitákat, és a „veszedelmes“ könyvek olvasását. A rendelet a szülők pénzbüntetési terhe mellett előírta a 6-12 éves gyermekek tankötelezettségét, tanítási nyelvként az adott település lakóinak nyelvét határozza meg. (Mészáros 1985)

Az egyetemen a diákok 15 éves korban kezdhették itt tanulmányaikat az alapozó bölcsészeti fakultáson, majd ennek sikeres elvégzése után léphettek feljebb a jogi, vagy az orvosi, vagy a teológiai karra. Az iskolák fenntartása hagyományos marad, gimnáziumok, akadémiák és az egyetem fenntartása alapítványok, és különböző javadalmak alapján; falusi és városi népiskoláknál a „község” vagyis a település lakosai maguk gondoskodtak az iskola létehez szükséges anyagiak előteremtéséről. Az uralkodó tanügyi rendelkezéseinek megvalósítását a protestánsok hagyományos alapelvük szellemében, mely szerint az iskoláról dönteni az iskolát fenntartó egyházi közösség jogosult, abba beleszólni az államhatalomnak nincs joga, elutasították. A tanügyi rendelkezés mégis jelentős hatást gyakorolt a protestáns tanügy alakulására is.

A reform egyrészt megerősítette a meglévő iskolatípusokat, másrészt jelentős lépéseket tett az elemi szintű népoktatás fejlesztésére, továbbá a középiskolák tartalmi korszerűsítésére. 1785-ben Magyarországon (Horvátországgal és Erdéllyel együtt) 130 középiskola működött - ebből 69 állami-katolikus: 9 főgimnázium, 43 teljes gimnázium, 27 kismimnázium, 47 protestáns kollégium ill. középfokú iskola. A reformátusoknak Magyarországon két nagy központi kollégiuma (Debrecen, Sárospatak), Erdélyben három intézete (Kolozsvár, Nagyenyed, Marosvásárhely) volt a legjelentősebb, melyekben filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek voltak a legfontosabb egyházi értelmiségnevelő központok, amelyek a körzetükbe tartozó kisebb iskolákat is ellátták oktatókkal. Az evangélikusok az északnyugati régióban öt nagyobb gimnáziummal rendelkeztek, ezek közül a Bél Mátyás által az 1710-es években átszervezett pozsonyi a legjelentősebb. (Kosáry 1990, 140.)

A felsőoktatás jelentős intézményei ebben az időben az akadémiák. Ezek közül az egyik Európa-szerte ismert intézmény a selmecbányai Bányászati Akadémia, ahol az egész Monarchia számára képezték a bányamérnököket. A mérnökök és hivatalnokok képzését kezdetben együtt képezték a másik jelentős intézetben, a szempci "gazdasági akadémián". A hivatalnokképzést az 1776-ban felállított öt királyi akadémia vette át, amelyek filozófiai és jogi tagozatai a közigazgatás gyakorlati feladataira gazdasági, műszaki, államtani, természetjogi, pénzügyi és egyéb ismeretek oktatásával készítették fel növendékeiket. A nagyszombati jezsuita egyetemet 1769-ben a bécsi egyetem mintájára alakítják át, orvosi karral bővítették, majd 1777-ben Budára, 1784-ben Pestre helyezték át. Ezzel egy időben a bölcsészkar szerepe jelentős is mértékben nőtt, tanszékeinek száma 4-ről 14-re emelkedett. (Kosáry 1983, 495-505.)

Az ebben az időben megjelenő első német neveléstanok szerzői, a kor egyik nagy hatású elitcsoportjának tagjai, elsősorban protestáns teológusok voltak. Ennek oka az, hogy miután a német „nevelő” államokban bevezetett iskolakötelezettség következtében megjelenő új feladatra, a pedagógiai jellegű elméleti és gyakorlati munkák megalkotására a neveléssel lelkészként korábban is hivatásszerűen foglalkozó szakemberként ez a csoport volt a

legalkalmasabb. Ezekben a munkákban a teológiában és a teológusképzésben évszázadok óta felhalmozódó oktatási-nevelési tapasztalataikat és tudományos iskolázottságukat egyaránt hasznosíthatták. (Erlinghagen 1976, 163-164.) Ezek Többségüknek a tanárság valamely jól jövedelmező papi állás megszerzéséig tartó átmeneti állomást jelentett csupán. Ez a sajátosság nem csak az iskolaügy egyházi jellegéből, hanem abból is adódik, hogy az egyetemeken abban az időben csak a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a tanári munkához szükséges klasszika-filológiai, illetve pedagógiai előképzettség megszerzésére. A filozófiai kar a magasabb végzettséget nyújtó teológiai, jogi, illetve orvosi tanulmányok megalapozására szolgáló általános tudományos bevezető stúdiumokat helyszíneként még nem biztosította a középiskolai tanárok számára szükséges szakmai felkészültséget.

Mária Terézia és II. József reformjainak megtörése után Magyarországon a 19. század első felében továbbélnek az oktatásügy hagyományos elemeket hordozó, felekezeti formái. Az elemi oktatás még abban az esetben is felekezeti keretek között történt, ha abban a községi önkormányzat is szerepet vállalt. Jóllehet ebben a korban még nem beszélhetünk egységes iskolarendszerről – az alapvetően a különböző felekezetek által működtetett – intézményeknek két alapvető típusa intézményesült, az általánosan képző alapfokú oktatás és a kollégiumi, líceumi, akadémiai, egyetemi szinthez kötődő elitképzés. A hagyományos elitképző intézmények három szintre tagolódtak. Ezek a négy grammatikai osztállyal működő kisgimnáziumok, a humán tagozattal (retorika, poétika) is rendelkező nagygimnáziumok és felsőbb tanulmányokra előkészítő bölcsészeti fakultások. Az akadémiák (királyi, érseki), az evangélikus líceumok valamint a református kollégiumok továbbá a pesti egyetem bölcsész kara nem volt az egyetemi képzés része. Azok csak az egyetemi szakképzést részét képező jogi, teológiai, orvosi tanulmányok megalapozására szolgáltak.

Miután az ország lakosságának mintegy fele katolikus volt, a középiskolákban különösen nagy szerepe volt a katolikus egyháznak, különösen a katolikus tanító rendeknek, melyek birtokaik és alapítványaik révén a gimnáziumok kétharmadát tartották fenn. 1846-ig a tanítóképzés kizárólag egyházi keretek között folyt, és a katolikusok önálló tanítóképzőiben, és a protestáns kollégiumok tagolt iskolarendszerének sajátos intézményi keretei között valósult meg. Az állami szerepvállalás ellenére megmarad a felsőoktatás felekezeti jellege is. 1846-ban a királyi Magyarország területén működő 6 líceum (felsőoktatásra előkészítő intézet), továbbá a királyi akadémiák és a Pesten működő királyi egyetem egyaránt felekezeti jellegű. (Katus 1979, 472.)

A bölcsészkar tantervéhez hasonló, de annál szűkebb keretek között folyt a felkészítő munka a királyi akadémiák, katolikus líceumok két féléves filozófiai tanfolyamain, melyek az egyetem számára előírt kötelező tantárgyakat oktatták. A filozófiai tagozat elvégzése szintén utat nyitott a tanári valamint különböző hivatalnoki pályák felé. Emellett biztosította a főiskolák két éves jogi tagozatán, illetve az egyetemi karokon történő továbbtanulás lehetőségét is. A magasabb szintű képzést biztosító öt királyi akadémia (Pozsony, Győr, Kassa, Nagyvárad, Zágráb) mellett három bölcsész és jogi tagozattal is rendelkező katolikus püspöki líceum (Eger, Pécs, Temesvár) jogi tagozatán az egyetem jogi karán oktatott tananyag szűkebb terjedelmű, rövidebb két éves képzési idő alatt történő elsajátítására nyílt lehetőség. Emellett ebben az időben további hat csupán bölcsész tagozattal rendelkező katolikus líceum (Vác, Rozsnyó, Szombathely, Szatmárnémeti, Nagyszombat, Szeged) is működött ebben az időben. A papi hivatásra történő felkészítést az egyetem teológiai kara mellett a papnevelő

szemináriumok biztosították. Erdélyben, Kolozsvárott működött filozófiai és jogi karral rendelkező akadémia. A katolikus teológiai képzést a gyulafehérvári püspöki papnevelő végezte.

A protestáns líceumok és kollégiumok – miután ezek a felekezetek nem rendelkeztek önálló papképző intézetekkel – a filozófiai, jogi képzés mellett teológiai felkészítést is folytattak. Az evangélikus iskolaügyet, a pesti egyetem esztétika professzora, Schedius Lajos által kidolgozott tanrendszer (*Systema rei scholasticae*) szabályozza. A pozsonyi és soproni líceumok bölcsészeti és teológiai tagozatán 1802-től nevelést is oktattak. A királyi Magyarország legjelentősebb református kollégiumai Debrecenben, Sárospatakon és Pápán működtek, az erdélyi főiskolai képzés jelentős központjai voltak a Nagyenyeden, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Székelyudvarhelyen található kollégiumok. (Mészáros 1988, 60.)

A protestáns kollégiumok bölcsészképzésének sajátosságait, amely jellemzés a bölcsész képzést folytató minden intézménytípusának munkáját jellemezte egy korabeli visszaemlékezés így mutatja be: „A főiskolai tanfolyam szintén hat évre terjedt ugyanannyi osztállyal, de két évenként emelkedve más-más életpályára bocsátotta ki ifjait. A bölcséletinek nevezett alsó két osztály tantárgyai voltak: mennyiségtan (*arithmetica*), algebra (*geometria* és *trigonometria*), egyetemes történelem, filozófia (*anthropológia*, a *philosophia* históriája, *metaphysica*), természetrajz és természettan; az első évben mellékesen görög nyelvtan és fordítási szemelvények. Innen az orvosi és mérnöki tanfolyamra lehetett átmenni – A főiskola harmadik és negyedik osztálya a jogászoké volt, kik innen a jogi gyakorlatra léphettek; de ugyanitt előkészíthették magukat a teológusok is, kik ötödik és hatodik osztályban a teológiai tanfolyamot elvégezvén papi gyakorlatra mehettek.”(Idézi Gyáni – Kövér 1998, 173.)

A pesti egyetem bölcsészkarának előkészítő jellege szintén megőrződik a 19. század első felében is. Ez a státus számára továbbra is csak az „alsóbb kar” színvonalát biztosította. Hallgatói közül csak kevesen tanultak az ott oktatott tudományos tartalmak kedvéért, többségük a „felsőbb karokra” történő belépéshez szükséges előképzettség megszerzésére törekedett. Ezt a sajátos helyzetet Acsay Antal a következőképpen jellemzi: „Egészen 1850-ig az egyetem bölcsészeti karának is az volt a jellege, ami az ország többi részén lévő lyceumoknak, előkészítő tanfolyamul szolgált a tudományegyetem teológiai, jogi és orvosi fakultásaihoz, hová a gimnázium hatodik osztályából léptek át a tanulók. Akár a lyceumokban, akár a budapesti egyetem karában végezte valaki a bölcsészeti tanfolyamot, föl volt jogosítva arra, hogy az egyetem bölcsészeti karának vizsgálóbizottsága előtt az összes lyceumi tantárgyakból kiállott vizsgálat alapján bölcsészettudori szigorlatot tegyen. Erre azonban nem voltak kötelezve a hallgatók, aki nem akart bölcsész tudor lenni, az letette a lyceumokban az előírt vizsgálatot és ennek alapján beiratkozott a fentebb említett fakultások valamelyikébe.” (Acsay 1901, 29-30.)

2.4. A tanítóképzés első intézményes kereteinek megjelenése a 18. század végén

A hazai tanítóképzés intézményesülése a *Ratio educationis* nyomán megszervezett normaiskolák kialakulásával kezdődik el. Az intézménytípus előzményei Ignaz Felbiger iskolareformjában gyökeredznek, amelynek mintájára az osztrák tanügyet szabályzó 1774-ben

megjelenő Allgemeine Schulordnung is megszületett. Ez a normaiskolát létrehozó rendelet szabályozza a tanítók képzésének, képesítésének, alkalmazásának, munkájuk ellenőrzésének kérdéseit is. A normaiskola elvégzésére kötelezte a tanítójelölteket, illetve a tehetősebb családok által alkalmazott házitanítókat.

Ennek nyomán kibontakozó magyar tanítóképzés intézményesülési folyamatának főbb lépései az alábbiakban összegezhetők: 1774-ben az uralkodó elrendeli az első magyarországi minta népiskola vagy normaiskola-együttes felállítását. Az új, két tagozatos intézménytípus alsó „tagozata” egy háromosztályos népiskola, felső tagozata pedig a tanítóképző, amelynek célja „hogy ezek mindenütt meghonosítsák és folyamatosan fenntartsák a tanítás azon módszerét, ezért e kiemelt iskolákat normaiskoláknak is nevezik, mivel példaként állnak a többiek előtt, illetve ez a tanítók nevelőkertje.” (idézi Németh 1990, 8.) A pedagógiai tárgyak oktatója kezdetben a normaiskola vallásánára, aki a teológusok gyakorlati pedagógiai képzését is ellátja.

A korabeli mesterképző szakmai „kompetenciatartalmak” kialakítására az alábbi normaiskolái tantárgycsoportok szolgálnak: a) vallás- és erkölcstan, b) mindenki számára szükséges ismeret-körök: írás, olvasás, szép- és helyesírás, számolás, helyes viselkedés c) a leendő tanítók számára szükséges tantárgyak: metodika, oktatási gyakorlat, iskolai fegyelemtan, katalógus vezetése, vizsgáztatás. A normaiskolai tanulmányaikról a végzett tanítók bizonyítványt kapnak.

Az 1805-ben kiadott, 1848-ig volt érvényben maradó Politische Verfassung der deutschen Schulen, előírja, hogy a felsőbb népiskola (Hauptschule) tanítója hat hónapos, az elemi iskolai tanítója (Trivialschule) pedig 3 hónapos tanfolyamon vegyen részt. Ennek nyomán az 1806-os Ratio továbbviszi a már korábban is jelentkező szakmai kompetencia-elvárás. Ahhoz, hogy a tanítók megfelelően tudják irányítani tanítványaik munkáját, „mindenekelőtt az szükséges, hogy megfelelően felkészültek és mindazokban az ismeretkörökben alaposan kiképzettek legyenek, amelyeket az iskolák számára megszabtak. Általános és módszertani alapképzésüket a kiemelt anyanyelvi iskolákban fogják elnyerni.” Jól jelzi ezt a rendelet 180 §-a, amely „mindegyik tanítótól megkívánja a pedagógiai-didaktikai képzettséget, valamint a hazai nyelv ismeretét is. (Németh 1990, 12.)

A normaiskola tanítóképző tagozata ebben az időben már a „schola praeparandum” elnevezést viseli, amelynek igazgatója már a „candidatorum professor publicus ordinarius” (tanítójelöltek rendes tanára) címet viseli. A növendékeket elsősorban a tanítói munkára készítette fel. Oktatta a speciális pedagógiai tárgyat: a normarendszert, vagyis a népiskolai tantárgyak általános és speciális módszertanát valamint a többi „tanítói” tárgyat.” A féléves elméleti-gyakorlati képzés keretében a növendékekkel külön hittan, rajz és énektanár is foglalkozott. Az énektanár foglalkozott a kántori feladatkör szempontjából fontos orgona-oktatással. A féléves képzést lezáró sikeres vizsga után a növendékek bizonyítványt kaptak, amelynek birtokában képesített tanítóként úri családok magánnevelőjeként vagy a népiskolák tanítójaként tevékenykedhettek. (Németh 1990, 13.)

2.5. A teológusképzés és a felsőbb iskolai tanárképzés kapcsolata

A másik szakmai csoport, az egyetemen képzett szakértő-értelmiségi elit nagyjából a 18. század végétől a 19. század közepéig tartó szemi-professziós szakaszában, a korai intézményesülés természetes velejárójaként továbbra is megőrizte teológusi feladatkörben

gyökeredző hagyományait. Jól jelzi ezt, hogy a felvilágosult abszolutizmus időszakában a pedagógusmunkára is előkészítő képzési formák a teológusképzés keretébe ágyazott tanügyi szakértőképzésben realizálódnak majd. Német földön is csak a 19. század első felében kerül sor a felsőbb iskolai tanárok világi képzésének korai egyetemi intézményesülésére és ennek nyomán az első világi „tanférfiúk” megjelenésére.

Ebből adódóan az 1760-as években kibontakozó osztrák egyetemi reformok modelljéül szolgáló katolikus és protestáns német államok felsőbb iskoláinak tanárai a 18. század végéig elsősorban teológusok voltak. A német államok és a Habsburg Monarchia egyetemén abban az időben csak a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a korabeli iskolaügyi szakértői feladathoz szükséges pedagógiai előképzettségre, illetve tanári munkához szükséges klasszika-filológiai alapok megszerzésére. A filozófiai kar a magasabb végzettséget nyújtó teológiai, jogi, illetve orvosi tanulmányok megalapozására szolgáló általános tudományos bevezető stúdiumok helyszínéül még nem biztosította a középiskolai tanárok számára szükséges szakmai felkészültséget.

Az államegyházi rendszer kialakítása törekvő jozefinista egyházpolitika iskolareformjában, az állam politikai céljainak megvalósításában jelentős szerepe volt a katolikus egyháznak. Ennek legfőbb oka, hogy jóllehet az uralkodói- állami akarat valamennyi egyházra és felekezetre igyekezett irányítási és felügyeleti jogát kiterjeszteni, ez legteljesebben régi szövetségese, a katolikus egyház vonatkozásában valósult meg. A jozefinizmus időszakában a vallás az erkölcsi és állampolgári nevelés legfontosabb eszköze, a katolikus lelkészek pedig mintegy állami alkalmazottként, a felvilágosult abszolutizmus legfontosabb népnevelői voltak. Miként azt az egyik korabeli, teológusképzéssel kapcsolatos dokumentum megfogalmazza: „A teológiai tanulmányok legfőbb célja jó lelkipásztorok, a nép jó tanítóinak képzése” (Zschoske 1894, 54.) Ebben a minőségükben ők voltak az iskolákat irányító és felügyelő szakemberek is, a települések plébánosai egy személyben a helyi katolikus iskolák igazgatói. Emellett a leendő lelkészek, illetve egyházi iskolai felügyelők szoros kapcsolatban álltak a népiskolával, jól kellett ismerniük az ott alkalmazott oktatási módszereket, továbbá a tanítóképzés elméletét és gyakorlatát. Ennek következtében a Habsburg Monarchia egyetemén és teológiai szemináriumokban a 18. század utolsó évtizedeiben nem elsősorban a világi tanárképzés fejlesztésére, hanem a teológusképzés pedagógiai tartalmainak kialakítására helyezték a fő hangsúlyt.

A katolikus lelkészhallgatók a teológiai képzés keretében felkészítést kaptak az iskolai munka szervezésére és felügyeletére is. A lelkészképzés erre szolgáló tantárgyainak bevezetését elrendelő dokumentumok hangsúlyozzák, hogy ezek a stúdiumok ne csupán elméleti ismeretekre kiterjedő előadások legyenek, hanem a fiatal lelkészek tanáruk irányításával ismerjék meg az iskolai oktatás módszereit is. Emellett szintén tanári irányítás mellett vegyenek részt a gyermekekkel való egyéb foglalkozásokon is. Ezek a gyakorlati jellegű „alkalmazott” pedagógiai, illetve gyakorlati módszertani tantárgyak ekkor még különböztek az elméleti jellegű, „az ifjúság kiművelésének általánosabb tudományos megalapozására” szolgáló neveléstantól. (Zschoske 1894, 70.) A lelkipásztori munkára való felkészítés részeként - gyakorlati teológia, az ún. pasztorális vagy lelkipásztorkodás-tan keretében -kezdik el majd oktatni a neveléstant és oktatás módszertani jellegű kérdéseivel foglalkozó tantárgyakat. (Hermann-Artner 1938, 155.) Az 1785-ben kibocsátott új tanterv még nagyobb súlyt helyez teológiai hallgatók iskolai szakértökké képzésére. Ennek érdekében a fenti tantárgyak mellett bevezette a praktikus pedagógia oktatását

(Normalschulmethode) és heti három órában a praktikus katechetikát (Katechisirkunst) is, valamint egy másik természettudományt és a gazdaságtant magába foglaló tantárgycsoportot. (Hermann-Artner 1938, 193.)

A 19. század elején a teológus hallgatóknak négy éves egyetemi képzés keretében a pasztorális mellett az alábbi tantárgyakat oktatták két féléven át: Neveléstan (heti 2 óra), Katechetika (heti 3 óra), Népiskolai módszertan (heti 3 óra). Az egyes tárgyakból vizsgázniuk is kellett, és azok oktatása nem a teológiai karon történt; a neveléstant a filozófiai karon hallgatták, a többi tárgy oktatását a tankerületi, illetve tartományi normaiskolák valamint az egyházmegyei papi szemináriumok mellett működő gyakorló iskolák vallástanárai végezték. (Brezinka 2000, 33-34.). A leendő lelkipásztorok gyakorlati pedagógiai képzését végző normaiskola vallástanár az egyetemi teológiai kar hallgató és a központi papnevelő szeminárium növendékei számára a „gyakorló” normaiskolákban a katechetikai-pedagógiai előadások keretében általános neveléstant is tanított, valamint a vallástanítás módszertanát (katechetikát) oktatta. A fenti feladat ellátásához a normaiskolai hittantanároktól ebben az időben már elvárják az egyetemi pedagógiai tanulmányokat is.

Ebben az időszakban a kettős (állami hivatalnoki és egyházi) szerepkört betöltő normaiskolai vallástanár, amely feladatkör már magába foglalja a későbbi tanügy-igazgatási szakember és az egyetemi pedagógiai professzor szakmai kompetenciartalmainak bizonyos elemeit is, a népoktatás és a tanítóképzés, valamint az iskolaügy egészének szakértőjeként a teológusképzés fontos szereplője. A normaiskolák vallástanárai – az iskolával kapcsolatos kérdésekben az állam és egyház, a tanítóság és a klérus közötti kapcsolat kulcsfigurái – az egyházmegye papi elitjének tagjai, későbbi pályafutásuk során többen közülük püspöki kinevezést is kaptak.

2.6. A felsőbb iskolai tanárok egyetemi képzésének kezdetei

A teológusképzés mellett megjelennek az első kezdeményezések a felsőbb iskolai tanárok bölcsészkarra képzésére is. Ennek előzményei szintén Mária Terézia reformjainak időszakába nyúlnak vissza. Az egyetemi bölcsész karra képzésnek az ebben az időben érvényesülő alapozó jellege ellenére a felsőbb iskolák tanárai az 1770-es évektől kezdődően mind nagyobb számban innen, később a karhoz szorosan kapcsolódó – a korábban bemutatott katolikus rendi hagyományokban gyökeredző – repetens kollégiumból (collegium repetentium) kerülnek ki. Ezek megszervezésére – a katolikus rendi tanárképzés (V.ö. Németh 2000) tapasztalatait felhasználva – a nagyszombati egyetem átalakítása után, 1773-ban került sor. A törekvés háttérében a göttingeni egyetemen kialakuló legkorábbi tanárképzéssel kapcsolatba hozható intézményes keret, a filológiai szeminárium hatása is megfigyelhető. 1775-ben Mária Terézia 18 repetens számára évi 200 forintos ösztöndíjat ajánlott fel, ebből öten (három egyházi és két világi) a bölcsészettudományi karon tanulhattak.

Ezekre alapozva az 1777.-i Ratio Educationis részletesen foglalkozik az egyetemen folyó tanárképzés kérdéseivel is: „Annak érdekében, hogy ezután az előírt tananyag oktatására egy kiválókatott ifjabból kiválókatott együttes álljon rendelkezésre, bizonyos összegű éves ösztöndíjakat rendeltek el azok számára, akik – különös gonddal átismételve a teológiát, jogtudományt, az orvostudományt és filozófiát, vagy a latin klasszikus szerzőkkel kapcsolatos tanulmányaikat – az egyetemen felkészülnek a később betöltendő tanári állásra. E tanárképzés növendékek kiválasztásának joga, az egyes fakultások véleményének meghallgatásával,

kizárólag az egyetem királyi igazgatótanácsát illeti meg, úgy, hogy a kijelöléshez nincs szükség a közigazgatósági főhatóság előzetes beleegyezésére.” (Mészáros 1981, 171.)

Az elképzelés szerint ezt az ösztöndíjat a felsőgimnáziumok repetensei kettő, a bölcséleti tudományokkal foglalkozók pedig három évre kaphatták meg. A bölcsészeti karon a repetensi tanulmányokat az elméleti fizika, és a felsőbb és alkalmazott mennyiségtan illetve gazdaságtan tanárai irányították, két éves képzési idő keretében. Ennek során a tanárjelöltek az esztétika professzora előadásait hallgatták, továbbá a kar egyik tanárának irányításával napi másfél órában a gimnáziumi osztályok főbb tantárgyai; a görög, földrajz, történelem középiskolai tananyagát ismerhették meg. A Ratio előírta azt is, hogy a – korábban önálló rendi tanárképzés keretében oktatott – szerzetes tanárjelöltek az egyetemen tanuljanak, részt vegyenek a repetens szemináriumokon, és letegyék a világiak számára is előírt vizsgákat.(Kornis 1927, 468-469.) Ez a kezdeményezés azonban rövid életűnek bizonyult, a repetens kollégiumi képzés az 1780-90-es években a reformlendület lanygulásával fokozatosan megszűnt, és a kezdeményezést az 1806. évi Ratio sem újította fel. Miként Kornis Gyula megfogalmazza: „A tanári arravalóság egyedüli, de kétes értékű próbája az abszolutizmusig a főigazgató elnöklete alatt megtartott tanárvizsgálat volt, a tanári pályára való minden rendszeres előkészület nélkül.”(Kornis 1927a 29.)

Az 1777.-i Ratio előírta továbbá az állami tanári képesítő vizsgát is, ami a királyi gimnáziumokban meghirdetett² tanári állások pályázati rendszerének kialakításával együtt kívánták bevezetni. Ennek előírásai szerint a pályázóknak az állás elnyeréséhez le kellett tenniük egy írásbeli és szóbeli részből álló versenyvizsgát a tankerület székhelyén, a főigazgató által vezetett, helybéli akadémiai és gimnáziumi tanárokból létrehozott bizottság előtt. Ennek rendjét a II. Ratio már részletesen szabályozta. A katolikus tanító-rendek és a protestáns egyházak azonban – egészen 1849-ig – továbbra is saját hagyományaik, évszázados és szabályaik előírásainak szellemében alkalmazták a tanáraikat. Az egyházak iskoláinak középszintű tagozatán oktató tanárok egyetemi végzettségét már Mária Terézia reformjai is szorgalmazták. A jezsuita rend felosztatását követően a tanítási jogát megőrző piarista rendtől is megkövetelték, hogy tanári pályára készülő tagjaiknak egyetemi végzettségű tanárok tanítsák a filozófiát, illetve teológiát. II. József a rendi repetens intézetek megszüntetésére törekedve már minden szerzetes tanárjelölt számára kötelezővé kívánta tenni az egyetemi tanárképző szeminárium látogatását. A II. Ratio a továbbra is elismerte a tanító rendek tanárképzési jogát, és azok tagjait felmentette a vizsgakötelezettség alól. 1806-ban megalkotott középiskolai reform már a hat éves gimnázium szaktanári rendszerének kialakítására tett kísérletet. Ebben az évben kerül sor az egyetemek és líceumok tantervi reformjára (Reform der philosophischen Studien an den Universitäten und Lyzeen 1805) is.³ Ezt követően az egyetemek filozófiai karának képzési ideje három, az akadémiák és líceumoké pedig két évig tart.(Engelbrecht 1984, 277.)

Ez a rendelet indítja el az önálló egyetemi tudományként megjelenő elméleti pedagógia, neveléstan intézményesülését. Intézkedik az egyetem bölcsészkarán a neveléstan tantárgy bevezetéséről és az annak oktatására szolgáló tanszék alapításáról is. A tanterv készítői a szabadon választható tantárgyak közé sorolt neveléstant a valamilyen „nevelői hivatal”

² A jezsuita rend felosztatását követően 1775-ben kiadott királyi rendelet a rend vagyonából katolikus tanügyi célokra hozta létre az ún. "Tanulmányi Alapot." Az ebből fenntartott gimnáziumokat, amelyek kizárólag katolikus iskolák lehettek, 1850-ig "királyi" gimnáziumoknak, majd 1861-1946 között "királyi katolikus" gimnáziumoknak nevezték.

³ A líceumoknak nevezték ebben az időben a II. József által a különböző osztrák egyetemek mellett létrehozott két éves, az egyetemi tanulmányokat előkészítő általános filozófiai tananyagot oktató főiskolai tagozatokat.

betöltésére vállalkozóknak ajánlották. A felsőbb neveléstan oktatására a bécsi egyetemen 1804-ben létrehozott első tanszék (amit 1814-ben követ a pesti egyetem neveléstan tanszéke) legfőbb feladata – miként az annak létrehozásáról intézkedő uralkodói rendelet azt megfogalmazza – a vallásánárok, házitanítók és udvarmesterek (Hofmeister) szakmai felkészítése, vagyis a korabeli elitképzés egyházi és világi szakemberei, a nemesi és gazdag polgári családok házi magánnevelőinek szakszerű képzése és az alkalmasságukat tanúsító vizsgák feltételeinek biztosítása volt. A rendelet 39. pontja megadja ennek a sajátos korabeli „pedagógustípusnak” a pontos definícióját is. Az „udvarmester, illetve udvari tanítómester” kifejezés a gazdag polgári és elsősorban arisztokrata családoknál tevékenykedő házi nevelői feladatkört jelenti: „azon udvari tanítómesterek képzése érdekében, akik a magánháznál nem csupán az oktatás, hanem a tényleges nevelés hivatását is felvállalják, az ifjúság oktatásának és a nevelésének filozófiájával foglalkozó önálló tanszék állíttassék fel, és ezt követően udvarmesterként csak az alkalmaztassék, aki annak egy éves tanfolyamát sikeresen elvégezte.”(Idézi Weiss 1904, 223)

Az intézkedés is jelzi, hogy a széleskörű intézményhálózat hiányában még a 19. század elején is magánnevelés jelentette az elitképzés legelterjedtebb formáját. A főnemesek, illetve a tehetősebb városi polgárok közül sokan alkalmaztak házitanítókat, nevelőnőket udvarmestereket, udvari tanítómestereket, akiknek segítségével gyermekeiket még ebben az időben is saját házukban neveltették. Ez a gyakorlat a színvonalas állami iskolahálózat hiánya mellett összefüggött azzal is, hogy a főúri családok az év nagy részét városoktól gyakran távoli kastélyaikban, vidéki kúriáikon töltötték. Az udvarmester – eredetileg a fejedelmi, királyi udvarokban kialakuló – feladatkörét az uralkodó, illetve udvartartáshoz tartozó főurak fiúgyermekeinek nevelését-oktatását végző magasan képzett magánnevelő töltötte be. Az udvari, illetve családi magánnevelők elnevezésére a 19. században inkább a házi nevelő, illetve házitanító elnevezést használják. Ezek a főúri házitanítók a 18. század végétől már nem kizárólag egyházi személyek, hanem egyetemi vagy akadémiai végzettséggel rendelkező, általában honorácior származású fiatal emberek voltak. A protestáns családok gyakran alkalmaztak egyetemi tanulmányaikat befejező, lelkeszi állásra váró fiatal teológusokat. (Brezinka 2000, 34-35.)

Az 1804-ben kiadott, a pedagógiát választható egyetemi tantárggyá nyilvánító, és tanszékét is megalapító császári rendelet plasztikusan jelzi az új egyetemi diszciplína – népiskolai gyakorlati tanítástantól eltérő – jellegét és céljait, illetve ezzel összefüggő reflexiók szintjét is: „Pedagógia, a gyakorlati filozófiának elmúlt időszakban sok fáradozással kidolgozott, nagy haszonnal kecsegtető része, amely rászolgált arra, hogy önálló tanszéke legyen. Mindazt, amit eddig a különböző nevelési maximák csupán bizonytalanul fogalmaztak meg, azt az új tudomány által kialakított biztos alapok helyreigazítják. Továbbá gondoskodnak arról, hogy semmi ne maradjon homályban azon dolgok közül, amelyekre a hatékony képzés érdekében mindazon személyeknek szükségük van, akik azt szabadon választhatják az ifjúság nevelésével foglalkozó szakképzettség megszerzésére törekedve. A gyermekek nevelésében előbb utóbb valamilyen formában, családapaként esetleg gyámként tevékenykedő rokonként, netalán barátként, mindenkinek ki részt kell vállalnia. (...) A pedagógiai előadásoknak rá kell mutatniuk arra, hogy a nevelés minden formájának legfőbb célja a növendékek adottságainak a legmagasabb rendű erkölcsi tulajdonságok irányába történő kiművelése. Azoknak össze kell foglalniuk mindazokat a fontos és szükséges tudnivalókat, a pszichikai, morális, valamint az intellektuális nevelésnek azokat a legjobb és legcélszerűbb tartalmait, amelyeket a vizsgálódó emberi értelem és tapasztalat mindezzel ideig megalkotott.”(Idézi Brezinka 2000, 36-37.)

A rendelettel az örökös tartományokban – 35 évvel neveléstan oktatásának a lelkészképzésben történő bevezetése után – vette kezdetét az egyetemi pedagógia oktatása, amely a későbbiekben a középiskolai tanárképzés kötelező pedagógiai alapstúdiumává válik. 1824-es bölcsészkar tanrend módosítását követően továbbra is megmarad a neveléstan elnevezés, oktatását az egyetemeken mellett kiterjesztik a nagyobb líceumokra és akadémiákra is, amelyek „teológiai és jogi karral is rendelkeznek.” (Brezinka 2000, 37-38.)

A bécsi minta nyomán a pesti egyetemen 1814-ben szintén bevezetett neveléstan egészen 1848-ig a leendő lelképásztorok és gimnáziumi tanárok számára kialakított két féléves, vizsgaköteles, választható tárgy volt csupán, melynek tartalmi jórészt a lelképásztorok feladataival, illetve a korabeli oktatás és nevelés kérdéseivel álltak összefüggésben. A neveléstan gyakorlatias tartalmi még nem érték el az egyetemi tudományok korabeli elvart, a természettudományok valamint nyelv- és történelemtudományok terén már ebben az időben is érvényesülő színvonalát. Tanárai számára előírták a korszak népszerű osztrák pedagógiai szerzője, Milde könyvének használatát, nem igényelték az önálló kutatásokon alapuló egyéni alkotások megalkotását. Munkásságuk elsősorban teológiai jellegű, egyedül Krobót használta előadásai során saját, latin nyelvű neveléstani jegyzetét.

A tanszék első professzora, majd az őt követő helyettes tanárok rekrutációja, szakmai orientációja, illetve elméleti munkássága kizárólag teológiai jellegű. Ez összefügg azzal az a továbbélő gyakorlattal, hogy a tantárgyat elsősorban a világi tanárképzés rendezetlenségéből adódóan – a népiskolák igazgatói és felügyelői tennivalókat is ellátó – ezzel kapcsolatos felkészültségüket papi feladatkörük részeként, plébánosként vagy egyéb a népoktatásban tevékenykedő egyházi szakértőként is tevékenykedő teológus hallgatók számára oktatják. Az egyetemi reform hatásai és a korabeli iskolaügy új igényei nyomán a pesti egyetemen folyó pedagógiai oktatás tartalmi a század közepére mind inkább eltávolodnak a pasztorális, illetve a katechetika teológiai alaposítottágú, kizárólag a lelképásztori munkára felkészítő tartalmaitól. Ennek első jeleként értékelhetjük, hogy az ötvenes évektől tevékenykedő tanárok már közvetlenebb kapcsolatban állnak az iskola világával. Jó mutatja ezt Majer István példája, aki az esztergomi tanítóképző tanárként jelentős népiskolai gyakorlati tapasztalatokkal és tanítóképzős tankönyvírói munkássággal is rendelkezik. Szintén rendelkezik pedagógiai elméleti munkássággal a latin nyelvű neveléstani munkát megjelentető Gryneaus Alajos is. (Németh 2002, 199.)

A tanári pályára készülők a fenti szabadon meghirdetett pedagógia és módszertan előadásokon szerezhettek pedagógiai ismereteket. A század első felében a felsőbb iskolai tanárképzés ügye egyik felekezetenél sem megoldott – a tanári pályára lépőktől nem kívánták meg a filozófiai kar elvégzését. A katolikus iskolák tanárai legtöbbször a tanítással együtt végezték filozófiai és teológiai tanulmányaikat. A reformátusoknál az alsóbb osztályok tanárai végzett diákok, akik általában egy évig végeznek tanári munkát. A 19. század elején a katolikus egyház szerepe erősödése mellett a világi tanárok, „tanférfiak” megjelenése. Jól jelzi azt, hogy az ebben az időben Magyarországon működő 61 középiskola 405 tanára közül 285 egyházi és 120 világi személy tevékenykedik már. Az iskolaügy 1840-es években mind erőteljesebb expanziójára utal, hogy Fényes Elek adatai szerint ebben az időben 10 622 tanférfi tevékenykedik, közülük elemi iskolában 9783, felsőbb iskolákban pedig 879 fő található. (Fényes 1847, 41-45.)

2.7. A népiskolai tanítóképzés a 19. század első felében

A fenti statisztikai adatok jól jelzik a két jellegzetes pedagógus szakmai csoport eltérő intézményesülésének alapvető dinamikáját is. Létszámukat tekintve az alsóbb iskolák tanítói csoportjai dominálnak. Ebben az időben még nem különül el élesen a két szakmai csoport, továbbá jellemző a katolikus tanférfiak magas számaránya. Ebben az időben a népiskolai tanítók képzése és szakmai professzió-elemeinek intézményesülése gyorsabb, mint a középfokú iskolák pedagógusaié. Mindez összefügg a magyar népiskolai tanítóképzés további fejlődésének erre az időszakra eső második szakaszával, amely 1819-ben az első önálló (katolikus) tanítóképző (Szepeskáptalan, majd 1828 Eger) alapításával kezdődik. Ezzel az alapszintű általános tanulmányokra épülő 2 éves „mesterképző” szakiskolával együtt jelenik meg a művelt néptanító ideálja: univerzális egyházi és iskolai világi „segédhivatalnok”- a település szellemi vezetője. Ez a tanítóideál mind jobban tükröződik a képzés tananyagkánonjában is. A legfőbb tantárgy az iskolai tanítás és neveléstudománya. A kétéves képzés második évében a gyakorlati képzés áll a középpontban. Az egri tanítóképzőből kerülnek ki a korszak első olyan katolikus kántortanítói, akik az iskolai tanítás mellett egyházi feladatok elvégzésére és jegyzői teendők ellátására kiképezték. Ez az önálló intézet magasabb szintű képzettséget nyújtott, mint a normaiskola tanítóképző tagozata. Hosszabb képzési idejének köszönhetően rendszerezett keretek között tanította a népiskolai tantárgyakat, a pedagógiai elméleti tárgyak oktatása mellett gondoskodott a leendő tanítók gyakorlati képzéséről és zenei oktatásáról is. (Németh 1990, 17.)

Az 1820-as évek végén került kidolgozásra, az 1831-ben nyomtatásban megjelenő, az 1806. évi Ratio Educationis helyére szánt új tanügyi tervezet az un. Opinio, amely a reformkori iparosodás és polgárosodás szellemiségében kívánta megújítani a magyar népoktatás rendszerét. Ebben a népiskola szervezeti és tartalmi korszerűsítése mellett megjelent az ipariskola, továbbá a minden 6-12 éves gyermek számára kötelező egységes „közös népiskola” létesítésének és állami felügyeletének gondolata, amelyek a 19. századi európai fejlődés újabb irányai felé mutatnak majd.

A tanítóképzős modell országos szintű elterjedését jól példázza azt az 1840. évi királyi rendelet katolikus tanítóképzők számára kidolgozott tananyagstruktúrája: hittan, testtan, lélektan, neveléstan, általános és részletes oktatástan, helyesírás, fogalmazás, magyar nyelvtan, számtan, egyházi zene, szervezettan, földrajz, természettan, egészségtan, népszerű fizika. Ehhez a II. évfolyamon már heti egy napos mintaiskolában végzett tanítás és hospitálás is kapcsolódik. A rendelete előírja azt is, hogy tanítónak csak az nevezhető ki, aki tanítóképző intézeti végzettséggel rendelkezik. (Németh 1990, 20.)

Még ebben az évben öt további királyi katolikus – a Tanulmányi Alapból támogatott – tanítóképző (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa), majd 1842-ben Esztergomban és 1847-ben Győrben jött létre két további katolikus intézmény. Az 1830-as években a két nagy múltú református kollégiumban (Debrecen, Nagykovács), majd az 1840-es években az evangélikusok felsőlövői iskolájában is megindult a tanítók speciális, a lelkészképzéstől elkülönülő felkészítése.

A korszak tanügyi és tanítóképzős reformjai szoros kapcsolatban áll a 18. század végén kibontakozó önálló modern magyar polgári nemzetállami fejlődést előkészítő kulturális és politikai reformmozgalommal, amelyet egészen 1848-ig a liberális orientáció jellemezett. Ennek a magyar polgárosodás megkérdőjelezhetőségéből fakadó sajátossága, hogy annak társadalmi

bázisát a nemesség (jómódú birtokosok, nemesi származású értelmiségiek, kis részben arisztokraták) alkotja. A magyar nemzeti liberalizmus kettős célkitűzése egyrészt jelentette a nemzeti függetlenség – a bécsi udvartól független, a 16. században elvesztett magyar államiság és területi integritás – újbóli megteremtésére irányuló törekvést, másrészt a rendi viszonyokat felszámoló modern magyar államnyelvű polgári állam, gazdasági és társadalmi intézményrendszerének kialakítását. A magyar nemesi elit nacionalizmusának is fontos ideológiai eleme a historizmus. A nemzeti kultúra és a művészetek, különösen az irodalom kiemelt politikaformáló, mozgósító szerepe összefüggött továbbá azzal is, hogy a modern polgári nyilvánosság kialakulatlansága következtében a polgári ideálok és magatartásformák közvetítésében, a politikai és társadalmi érdekérvényesítés népszerűsítésében a nemzeti irodalom kapott kiemelt szerepet. (Gergely 2003, 206-207.)

Az 1830. évi nemzetközi forradalmi hullám, az 1831. évi kolerajárványt követő felvidéki parasztfelkelés nyomán kialakuló kül- és belpolitikai válsághelyzet nyomán a magyar köznemesi vezetésű politikai erők is egyre határozottabban fogalmazzák meg a polgári átalakulás és a nemzeti függetlenség programját. Az 1830 és 1848 között kibontakozó mind határozottabban jelentkező nemzeti reformprogram főbb irányát – jóllehet a válság megoldásának alapvető mintái Nyugat-Európából érkeztek – alapvetően a magyarországi tényezők, illetve a Habsburg Birodalmon belüli politikai események határozzák meg. Ezek hatása nem csupán politikai, gazdasági, hanem művelődéspolitikai és oktatásügyi kérdésekben is érződik. A liberális nemesi reformmozgalom eszmei megalapozása kezdetben Széchenyi István, Wesselényi Miklós és Kölcsei Ferenc irodalmi, politikai és közéleti tevékenysége határozza meg, majd a negyvenes években egyre inkább Kossuth Lajos lesz a mozgalom fő ideológusa és vezetője. (Kosáry 2002)

A Széchenyi által 1827-ben alapított *Casino* a társas érintkezés új formáinak kialakítására törekedett, 1830-ban írt *Hitel* című munkájában pedig az ország gazdasági és szellemi fejlődésének programját fogalmazza meg. A Kazinczy Ferenc által irányított nyelvújítási mozgalom, majd az 1825-ben szintén Széchenyi által alapított *Magyar Tudós Társaság* (a később nevéen Magyar Tudományos Akadémia) számos tudományos intézmény alapítására volt ösztönző hatással. 1849-ben már ötvenkilenc napilap jelent meg az országban. A korszak egyik jelentős folyóirata a hatszáz-nyolcszáz előfizetővel rendelkező *Tudományos Gyűjtemény* 1817 és 1841 között játszott döntő szerepet az ország szellemi életében. A negyvenes évekre minden vezető politikai irányzata saját lappal rendelkezik: a szabadelvűeké a *Pesti Hírlap*, a konzervatív köröké a *Világ*, a katolikus egyház szócsöve pedig a *Nemzeti Újság* volt. Az 1822-ben megjelenő évkönyvként megjelenő *Aurórá*t további szépirodalmi lapok követik (Regélő Pesti Divatlap, Honderű, Életképek). (Kósa 2000, 346.)

A harmincas évek közepén a nemesi reformellenzék jelentős lépéseket tett az óvodai mozgalom fejlesztésére, mint a köznevelés olyan területére, amelyet nem tartanak kézben az egyházak. Maga az iskoláskor előtti intézményes nevelés, a kiseddóvás, az 1820-as évek elején jelent meg Magyarországon. Főleg Pestalozzi példája ihlette meg a filantróp beállítottságú Brunszvik Terézt, aki saját költségen nyitotta meg 1829-ben első óvodáját az ország fővárosában, majd létrehozta a hasonló intézmények létrehozását patronáló egyesületet. (Vág-Orosz-Zibolen 1962) A reformkori politikusok ezt az ügyet felkarolva 1834-ben megalapították a *Kiseddóvó Intézeteket Magyarországon terjesztő Egyesületet*, majd 1837-ben létrehozzák az első magyar óvónőképző intézetet is. (Vö. Horváth 1988, 276.)

Az 1839-1840-es országgyűlésen napirendre került a zsidók emancipációjának kérdése, továbbá a Wesselényi, Deák és Kossuth vezette ellenzék kidolgozta a rendek közötti érdekegyeztetés programját is. A negyvenes évek elején egyre inkább a közérdeklődés előterébe kerültek a nevelés kérdései. Egyre erőteljesebben hangsúlyozzák a népiskolák egyházi jellegének megszüntetésének, a világi jellegű népoktatás megvalósításának szükségességét. Kossuth 1841-ben a *Pesti Hírlap* hasábjain egy pedagógiai cikksorozatot tett közzé, amelyben a közoktatás legfontosabb problémáit körvonalazta. Hatására 1841 közepére Széchenyi is megírja vitairatát, és az ennek nyomán kibontakozó polemikus sajtóvita még jobban ráirányítja a figyelmet a köznevelés, különösen a népoktatás kérdéseire. (Laczkó 1977) Ez a sajtóvita adja a háttérét az 1843-ban az országgyűlés elé kerülő népoktatási törvényjavaslatának. Ez azonban az udvar elutasító álláspontja miatt nem került megtárgyalásra, helyette a helytartótanács – a tervezetben szereplő több javaslatot is felhasználva – 1845-ben közzétette *Magyarország elemi tanodáinak szabályai* című rendeletét, amely több ponton módosította a II. Ratio népoktatással kapcsolatos intézkedéseit.

A rendelet legfontosabb intézkedése a két tagozatú népiskola megteremtése. A két osztályos – minden gyermek számára kötelező - alsó tagozat egységes tananyagában az olvasás, írás, számolás ének mellett különböző témájú olvasmányok szerepeltek. A felső tagozatban a felsőbb iskolába készülők számára latin nyelvet is oktatni kívánták. A felső tagozatban emellett különböző természettudományos, és műszaki ismereteket valamint német és magyar grammatikát fogalmazást oktattak. A rendelet előírja a tanító számára a tanítóképző elvégzését. (Horváth 1988, 257-261.) Az 1840-es években előremozdult a szakképzés ügye is. 1841-ben megalakult a technikai ismeretek terjesztésére megalakult az Ipartestület, az 1844-ben létrehozott Védegylet a magyar ipar fejlesztését szorgalmazza. Az ekkor alapított József Ipartanoda, a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakképzés első magyar középfokú intézménye. (Mészáros 1988.)

A nemesi reformpolitika fontos elemének, a nemzeti-polgári átalakulás egyik fontos előfeltételének tekintette a latin helyett a magyar államnyelv uralomra juttatását. A reformkor ezzel összefüggő alapvető követelése a magyar nyelvű népoktatás megteremtése, amely cél több lépésben 1845-ben sikerül majd elérni. Az 1844-ben elfogadott törvény nyomán magyar nyelv lesz a közigazgatás és igazságszolgáltatás és a törvénykezés hivatalos nyelve. A törvény előírja továbbá azt is, hogy „az ország határain belüli iskolákban a közoktatás nyelve magyar legyen.”(Idézi Horváth 1988, 260.) A széles körben kibontakozó magyar anyanyelvű népiskolák fontos szerepet játszottak a magyar írás és olvasáskultúra fejlődésében is. A törvény hatására jelentős mértékben fellendült a magyar nyelvű pedagógiai irodalom, a katolikus közép és főiskolákon (a protestáns iskolákban már a harmincas évek elejétől) a magyar lesz a tanítás nyelve, az ország iskoláiban országszerte nyelvművelő, irodalompartoló, önképzőkörök jönnek létre.

A forradalmi változások Magyarországon is együtt járnak a tanítói emancipációs mozgalmak megerősödésével. Egyre több regionális tanítógyűlésen fogalmazzák meg követeléseiket. Azt követelik, hogy a pedagógusi munkát is törvények szabályozzák, az azok által nem szabályozott esetekben munkájukat függetlenül és szabadon végezhessek. A legjelentősebb az 1848 júliusában 260 résztvevővel megtartott országos tanítógyűlés volt, amelyen jelen voltak - az óvodától az egyetemig - minden tanítóréteg az összes és vallásfelekezeti képviselői. Az erre beterjesztett 17 pontból álló programtervben szerepelt már a tanszabadság, az iskolaügy és egyházak különválasztásának, az egyházi befolyástól mentes polgári, világi iskoláztatás

megteremtésének igénye. Felvetették továbbá a tanítók hitfelekezetre való tekintet nélküli állami hivatalnokká minősítését, a mindenkire kiterjedő kötelező iskoláztatás elrendelését, az óvoda és az elemi iskola összekapcsolását, az iskolai testnevelés bevezetését, az iskolai tananyag, új a polgári igényeknek megfelelő tartalmainak kidolgozását. (Tavasi 1848, 1-86.)

Ezekhez a széles körű kezdeményezésekhez a forradalom után megalakuló önálló magyar kormány. 1848 augusztusában a kultuszminiszter, báró Eötvös József az általános tankötelezettséget, és a települési önkormányzatok felelősségi körébe utaló, a vegyes felekezeti összetételű településeken a felekezeti korlátokon túllépő népiskolai törvénytervezetet készített elő. Ezzel úgy tűnt, hogy Magyarországon is megnyílik az út a felekezeti oktatást felváltó nyilvános állami iskoláztatás irányába. Miután azonban a képviselőház még inkább megerősítette a tervezet laikus elemeit, annak megtárgyalását a felsőház határozatlan időre elnapolta. (Felkai 1979, Hajdu 1933)

3. Kitekintés: A modern szakmák kialakulása - a szakértelmiség fejlődésének főbb 19. századi európai modelljei

A reformkor korai modernizációs reformelképzelései némi fáziseltolódással követik a 19. századi európai fejlődés főbb dinamikai elemeit. Ennek alapvető jellemzői az industrializáció, a mindenre kiterjedő iparosodás, a másik a kommercializáció, a piaci folyamatok központi szerepének megerősödése, továbbá az önálló nemzetállamok kialakulása. A kontinens északnyugati és déli régiójában, és a 19. század közepére a központi zóna fejlett államaiban kialakuló ipari-technikai innováció nyomán kibontakozó modern gyárilpar és egyre jobban gépesített mezőgazdasági termelés egyre inkább Európa egészében a fejlődés alapvető modelljévé válik majd. Az ezzel párhuzamosan megszülető modern nemzetállamok hatására a központi kormányzatok befolyása is megnőtt. Az egyes országokat egyre inkább parlamenti úton hozott törvények és kormányzati rendeletek alapján kormányozzák. Az állami bürokrácia elterjedése nyomán csökkent a hatalom személyessége és az ebből fakadó önkényesség. Az európai államok hatalmának növekedése összefüggött a bekövetkező gazdasági-műszaki változásokkal is. Állami támogatással létrejön a modern közlekedési infrastruktúra, kialakul a vasúti és közúti hálózat. A vasútépítéssel együtt megjelenő új állami hatósági ellenőrzés alatt álló hírközlési eszközök segítségével lehetővé vált az egyes régiók gyors központi irányítása.

A modern állami közigazgatás általánossá válásával függ össze a 19. századi modernizációs folyamat további alapvető jellemzője a professzionalizáció, vagy szakmásodás folyamata. Ennek keretében és eredményeként alakul ki a magasan iskolázott, befolyásos európai szakértelmiségi tudáselit. Ennek folyamatai összefüggnek azzal, hogy a 19. században kibontakozó modern európai államok irányításában egyre fontosabb szerephez jutott a magasan képzett szakértői állami hivatalnoki elitcsoport. Ennek fejlődési sajátosságait elemezve vezette be az angol szakirodalom, a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógus szakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket ellátó szakértői tevékenységköreinek hivatássá válásának leírására a professzionalizáció fogalmát. Eszerint a - szakértelmen alapuló - foglalkozások létrejötte a modernizációval összefüggő sajátosság. Része annak a fejlődési folyamatnak, amelynek során a születési előjogokon alapuló hatalomgyakorlást fokozatosan felváltja a szaktudáson és felkészültségen alapuló szabad foglalkozásválasztás. Ennek elemzése során a kutatók az adott szakmában foglalkoztatottak létszámának alakulása mellett vizsgálják például azt is, hogy miként szerveződnek meg az

egyres értelmiségi foglalkozások szakmai szervezetei, miként ellenőrzik az autonóm szakmai testületek az adott feladatkör szakszerű ellátásához szükséges szakmai végzettség megszerzését, miként tudja az adott terület megteremteni az önálló szakmai érdekérvényesítés intézményeit, miként lesz képes szakmai etikai normáit a közösség tagjaival és környezetével elfogadtatni. (Gyáni - Kövér 1998, 81)

Ebben a megközelítésben a professzionalizáció olyan történelmi folyamat is egyben, amelynek keretében kialakulnak a különböző európai értelmiségi hivatások sajátos típusai. Ennek a felsőoktatással is szoros kapcsolatban álló jellemző vonásai; az egyetemi tanulmányok keretében kialakított tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakma képviselőinek tevékenységét szabályzó közös viselkedéskódex, a vizsgák letételéhez kötött, rangsoron alapuló szakmai karrier, magas társadalmi elismertség, a monopolhelyzet kialakítására irányuló törekvés, a különböző kedvezmények és magas fizetések által biztosított, átlagon felüli anyagi megbecsülés. A középiskolai tanárok professziójának közép-európai folyamataival kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy az angolszász professzió jegyekhez képest ezekben az országokban jelentős eltérések tapasztalhatók. (Lásd erről részletesen Apel. et al. 1999)

A 19. században kiteljesedő modernizáció nyomán az európai iskolaügy fejlődésének is új szakasza kezdődött. A század végére – modern nemzetállamok nagy ellátórendszereinek részeként – létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai színvonalon kialakított, és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek. Ezek alapvető jellemzője az intézménytípusok duális jellege (népiskola, elitképző középiskola). Ebből adódóan a különböző iskolatípusok nem csupán eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmazznak meg, hanem élesen elkülönült az egyes intézménytípusok irányítási és felügyeleti rendszere, a hagyományos iskolafenntartók (felekezetek, illetve magánszemélyek) abban való részesedésének arányai, továbbá az egyes intézménytípusokban oktató szakemberek képzésének keretei és formái is. A nemzetállamok kialakulásának ebben az időszakában vette kezdetét a modern értelmiségi, és ezen belül a pedagógus szakma különböző szakértői csoportjainak differenciálódása, egy ősi tevékenység önálló hivatássá, szakmává válása.

3.1. A professzionalizáció angolszász és francia modellje

A kutatók szerint a fenti két modell közötti alapvető különbség az állami beavatkozás eltérő mértékére vezethető vissza. Az angolszász országokban a szakértelmiségi tevékenység megőrzi korábbi önállóságát, abba nem avatkozik bele az állam. Nem szűntek meg a szakmai egyesületek céhszerű jogkörei, azok továbbra is megőrzik a középkori eredetű szakmai közösségek korporatív rendjét. Megőrzik továbbá a céhekre jellemző piacellenőrzési funkcióikat, a működési engedélyek kiadásának jogát. Ezáltal egyben biztosítják a szakmai csoport létszámának folyamatos kontrollját is. Az angol szakirodalom erre a típusra a „liberal professions” elnevezést használja. Ennek eredete, hogy a foglalkozások művelői a liberal education, a bölcsész jellegű tudás alapvető műveltségtartalmaiból vizsgáztak. Az angolszász ún. “free and liberal professions” modelljének háttérében az autonóm, állami ellenőrzéstől független angolszász oktatási és professziós rendszer áll, amely nem állami szinten szabályozott képesítési rendszerre alapozódik, azt elsősorban magán, illetve helyi közösségi kezdeményezések alakítják. (Lundgreen 1999, 21-22.) Az angolszász professziós modell később a kontinentális Európában elsősorban a szabad foglalkozásoknak tekintett (ügyvéd,

orvos, mérnök) szakmára, de emellett az egyéb szakértelmiségi területekre is kiterjed. (V.ö.: Kovács 2001, 21-29.)

Az ennek háttérében álló angolszász iskolarendszer legfőbb sajátossága a szétagoltság. Angliában ugyanis a 18. század végére az iskolák helyi önállóságán alapuló olyan oktatási rendszer jött létre, amelyben az oktatás-nevelés intézményrendszerét magánszemélyek, egyesületek és a helyi önkormányzatok működtették és felügyelték. Ennek jegyében a népnevelés-népoktatás kiszélesítésére az 1810-es évektől különféle szervezetek alakultak, jelentős eredményeket értek el a reális ismeretek, a manuális készségek és a testi nevelés meghonosításában. A 18.–19. század fordulóján Európa-szerte elterjedt a két anglikán lelkész, Andrew Bell és Joseph Lancaster által kidolgozott, az angol népoktatás módszertani megújulására irányuló, az ún. „kölcsonös oktatás” alapján szerveződő Bell-Lancaster-módszer. Ennek lényege, hogy a tanító az idősebb és tehetségesebb tanulók közül segédtanítókat (monitor, pupil teacher) választott maga mellé, akik a kisebb gyerekeknek átadták mindazt, amit a hivatásos tanítótól megtanultak. Így egészen nagy létszámú osztályokkal tudtak dolgozni. A monitor-módszer az USA-ban, Franciaországban, Svájcban, Belgiumban és Oroszországban is elterjedt, sőt Magyarországon is érezte hatását. (Pukánszky-Németh 1994, 269.)

A szigetországban korán intézményesülő klasszikus liberalizmus még a múlt században is meggátolta az oktatásba történő állami beavatkozást. A társadalmi elitcsoportok gyermekeit – az önkéntesség elvét valló vallásos, zártkörű elitképző magániskolák és egyetemek – kiváló oktatásban részesítették. A 14-18 éves korú fiatalok középszintű elitképzését a nagy hagyományokkal rendelkező bentlakásos magániskolák az ún. public school-ok (Eton College 1440, Rugby 1567, Harrow 1571, Winchester, Westminster, Charterhouse, Shrewsbury stb.) végezték. Ezek kötelékében elemi, előkészítő iskolák is működtek (preparatory schools) Az angol arisztokrácia híres középiskolái, zárt kollégiumai a magas tandíj fejében olyan műveltséget adtak az előkelő fiataloknak, amelynek középpontjában a tradicionális klasszikus nyelvi (görög és latin) tanulmányok álltak. Ugyanakkor az is tény, hogy Locke gentleman-nevelési elmélete is nagy hatást gyakorolt ezek pedagógiai kultúrájára. Az intézetekben képzett úriembert nem az elmélyült lexikális tudás jellemezte, hanem a praktikumhoz is kötődő műveltség igénye, valamint a jellem kiforrottsága, az önuralom, az akaraterő. A középiskolai tanulmányokat az 1854-ben létrehozott Civil Service keretében megvalósuló versenyvizsga zárta, amely az állami hivatalnokok kiválasztására szolgált. (Mátrai 2001, 11.) Ez a vizsga nem a jogi, illetve a szaktudományos, hanem az általános műveltség tartalmakat állította a középpontba. (Lutz 2000, 172.) Az állami középiskolai oktatás szervezeti keretei meglehetősen későn, csak 1902-ben alakulnak majd ki. Ekkor jön létre az elemi és középiskolai oktatási hatóság (Board of Education), mely intézményt csak 1944-ben emeltek minisztériumi szintre. A századfordulón jött létre a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities: L.E.A.) rendszere, amelyek illetékessége az elemi és középfokú iskolákra terjedt ki.

A mindenkori brit kormányok hosszú időn át idegenkedtek attól, hogy beavatkozzanak, illetve gondoskodjanak az elemi oktatásról. Jól jelzi ezt, hogy az 1833. évi reform is csupán az anglikán egyház felügyelete alatt megvalósuló segélyezési program létrejöttét eredményezte. Ez nem bizonyult elegendőnek az ipari városok ekkor már jelentős mértékben megnövekedett oktatási igényeinek kielégítésére. A támogatási összegek célszerű felhasználására és ellenőrzésére jött létre az állami Nevelési Tanács, és a szakfelügyeleti rendszer. Az 1860-as

évektől egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a szigetországban számos iskoláskorú gyermek nem jár iskolába. Ennek következtében az ország közoktatásának színvonala kezdett leszakadni a többi vezető európai ország mögött. Ennek orvoslására 1862-ben életbe lépő rendelet nyomán az egyes elemi iskoláknak olyan mértékű állami pénzügyi támogatást nyújtanak, ami arányban áll azzal, amilyen mértékben sikerült tanítványaiknak az írást, olvasást, számolást megtanítani. A népoktatás hatékonyságának növeléshez az első jelentős lépést az 1870-ben – Forster által – megalkotott "Education Act" tette. Előírja az 5-14 éves korú gyermekek taníttatását végző állami iskolák létrehozását ott, ahol nem működött megfelelő egyházi iskola. Az általános iskolakötelezettség bevezetésére csupán egy évtized múlva került sor. Az ingyenes elemi oktatás bevezetésére pedig 1891-ben kerül majd sor. (Németh 1997, 376-377.)

A szakértelmiség fejlődésének az angolszász modell mellett kibontakozó, ettől eltérő kontinentális modelljének háttérében az erre a régióra jellemző államközpontú oktatási rendszer rejlik. A kontinentális országok többségében (különösen Közép-Európában) a szakértelmiségi tevékenységek körök intézményesülése a felvilágosult abszolutizmus gondoskodó államának erőteljes központosító törekvéseivel kezdődik. A régió országaiban a hagyományos ún. szabadfoglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) is csak később tudják kialakítani az államhatalommal szembeni – az angolszász „free and liberal professions” modelljéhez hasonló – önálló érdekvédelmi csoportjaikat. Így ebben a régióban a különböző értelmiségi foglalkozási csoportoknak a polgársággal közös fejlődése teremti majd meg a közép-európai Bildungsbürgertum típusát, amelybe a közhivatalnokok is beletartoznak. (V.ö.: Gyáni-Kövér 1998, 81.)

A másik sajátos irány a kontinentális fejlődés, amelynek egyik irányát a Napóleon nevéhez fűződő, az etatizáció, centralizáció és az erőteljes szekularizáció jegyében megvalósuló francia oktatásügyi modernizáció jelentette. Ennek előzményei a francia forradalom idejére nyúlnak vissza. Ekkor több – az oktatáshoz való alapjogot deklaráló, a közoktatás kötelező és ingyenes jellegét és az állami irányítású egységes nemzeti nevelés igényét megfogalmazó – oktatáspolitikai reformterv került kidolgozásra. A katolikus egyház – különösen a népoktatás terén érvényesülő – iskolai monopóliumát a forradalom időszakában gyökeredző modern francia nemzetállamnak, majd a császári kormányzatnak is csak lassan sikerül megtörnienie. A Napóleon által bevezetett új középfokú iskolatípus, a kifejezetten az állampolgári lojalitás és a katonai erények kialakítására törekvő líceum is csak lassan nyert teret. A konvent 1793-ban az egész hagyományos francia egyetemi rendszert megszüntette, így Franciaország egészen a „császári egyetem” Napóleon általi megalapításáig nem rendelkezett egyetemi szintű felsőoktatási intézménnyel. Ennek helyére viszont még a forradalom időszakában létrehozzák a gyakorlatias felsőfokú szakiskolák, az ún. „nagy iskolák” (Grandes Écoles) rendszerét. Ezeket a későbbi időkben továbbfejlesztve és részben újabb szervezeti alapokra helyezve továbbra is megőrizték. Ezek vezető intézménye az École Polytechnique volt. A „nagy iskolák” bázisán épül fel a későbbi „napóleoni egyetem” is.

1808-tól kezdődően az ország valamennyi közép- és felsőfokú iskoláját az ún. „egyetem” (Université France) felügyelete, egy tisztviselőkből álló tanügyi testület irányítása alá rendelték. Ezáltal az ország 17 tankerületre (académie) tagolódott, amelyek székhelye egy-egy egyetemi város volt. A tankerületek élén álló recteur felügyelete alá tartozott az egész francia iskolarendszer a főiskolai szinttől az elemi oktatásig. A tankerületek kisebb megyei egységekre (département) tagolódtak. Ezek élén mind a mai napig az iskola-felügyelők (inspecteur d'académie) állnak. Az egységes, központosított francia iskolarendszert

megteremtő Napóleon-féle reform elsősorban – a hadsereg és a közigazgatás működtetéséhez szükséges hatékony elit képzését biztosító – közép- és felsőoktatásra, különösen a líceumok és a Grandes Écoles-ok fejlesztésére helyezett nagy súlyt. A napóleoni koncepcióban az általános képzés, és ennek megfelelően az általános műveltség biztosítása, kizárólag a középiskolák feladata volt. A középiskolákra a császár által formálisan egyetemi karok (fakultások) rangjára emelt felsőfokú szakiskolák rendszere épült. Ezeken elsősorban gyakorlati jellegű ismereteket, illetve az ezekhez szükséges minimális elméleti tudományos ismereteket oktattak. A francia egyetem célja olyan praktikus ismeretek biztosítása, amelyek különböző szakmák, hivatások (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) sikeres gyakorlásához, illetve azok hatékony hatósági ellenőrzéséhez voltak szükségesek. Ezeken a karokon a párizsit leszámítva hosszú ideig semmilyen tudományos kutatás nem folyt. Ez a gyakorlatias oktatás erőteljesen szelektáló felvételi versenyvizsgákkal (concours) és számonkérési rendszerrel párosult. A fakultások, mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékességi köre az általuk kiadott diploma – mint egy-egy szakma, illetve foglalkozási ág gyakorlásához szükséges „működési engedély” meghatározott színvonalát és közigazgatási hitelességét, az egész országra kiterjedő érvényességét, egyenértékűségét igazolja, illetve szavatolja. (Ld. erről részletesebben Karady 1979.)

A különböző fakultások professzori testülete – amelyek tagjai elsősorban a helyi líceumok tanárai közül kerültek ki – kettős feladatkört láttak el. Közülük kerültek ki az érettségi vizsgák hatóságilag kinevezett vizsgabizottságai, emellett testületeik révén a felsőfokú diplomák kiadásával biztosították saját utánpótlásukat. Az egyetemi vizsgák tananyaga a líceumok felsőbb osztályaiban oktatott tananyag kissé kibővített és elmélyített változatát jelentette, így ezek teljesítése kisebb tanulmányi kötelezettség által is lehetséges volt. (Tóth 2001, 100-102.)

A Bourbon-restauráció idején az alapfokú iskolák ismét az egyház fennhatósága alá kerültek. Az egységes elemi iskola országos rendszerének kialakítására 1833-ban elfogadott, Guizot irányításával megalkotott törvény megalapozásában jelentős szerepe volt a, Cousin porosz oktatásról szóló jelentésének. Ez a folyamat a II. köztársaság létrehozása után fejeződött be, amikor 1881-ben Jules Ferry közoktatási miniszter közreműködésével létrehozták az általános, világi, ingyenes kötelező (6-13 éves korig tartó) elemi iskolarendszert, és hamarosan megvalósult az oktatás átfogó állami igazgatási rendszere is. (Ramirez-Boli 1988, 17.)

A francia középiskola ebben az időszakban erőteljesebben fejlődött, mint az elemi iskola. A városi testületek egyre nagyobb számban állítottak saját szervezésű (tehát nem egyházi) intézményeiket. Állami líceumok, városi kollégiumok egész sora nyitotta meg kapuit. A középiskolák tantervében továbbra is a klasszikus tanulmányok állottak a középpontban, de fokozatosan tért hódítottak a természettudományos tantárgyak, a reáliák is. A központosított francia közoktatási modell recepciója elsősorban Dél-Európa országaiban (pl. Olaszország, Spanyolország, Portugália) érvényesült a legerőteljesebben.

3.2. A közép-európai modell, a német Bildungsbürgertum kialakulása

A központosított, államilag szabályozott kontinentális iskolafejlődés másik alapmodelljének tekinthető modern német iskolaügy 18. századi fejlődését nagymértékben hátráltatta a széttagoltság, a sok feudális fejedelemség, királyság, nagyhercegség egymásmellettsége. Egységesülésének kezdeteit I. Frigyes Vilmos porosz uralkodó 1717-ben az oktatási kötelezettségről szóló rendelete jelentette. Az általános iskolakötelezettség 1763-tól a II.

Frigyes által kiadott általános porosz népiskolai rendeletről (General-Landschul-Reglement) számíthatunk, amelyben egyebek között a 6-13 éves korig tartó általános iskolakötelezettséget is megfogalmazza. A rendelet elsősorban az alsóbb néprétegekből származó gyermekek számára biztosította azt a lehetőséget, hogy alapvető iskolai képzésben részesüljenek, sőt látogatniuk kellett a "köznép" iskoláit; a népiskolákat. Az általános népiskolai rendelet az alsóbb néprétegek gyermekei számára létrehozott alapképzés legalizációjának és a népiskola törvényi megalapozásának tekinthető, melynek nyomán a már meglévő gimnáziumok valamint polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként jelent meg a népiskola.

A középfokú iskolák megreformálása már a 18. század utolsó harmadában elkezdődött, aminek következtében a *német középiskola jelentős fejlődésnek indult*. Poroszország királya már 1787-ben létrehozta az ún. Oberschulkollegium (Felsőbiskolai Kollégium) nevű intézményt, amely központosítja a tanügyigazgatást. 1788-ban a gimnázium záróvizsgájaként kötelezővé teszik az érettségit és ugyanakkor a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésére létrejött az első ún. "Philologische Seminar" (Filológiai Szeminárium), ami később az új berlini egyetemen a filológiai szakok létrehozásához és ezen keresztül az egyetemek szervezeti megújításához vezetett. Megszüntették az egyetemi tanulmányokat bevezető "ars-fakultást", amelynek a feladata a különböző tudással rendelkező kezdő egyetemisták "felzárkóztatása" volt, mivel az egyetemi tanulmányokra való egyéni felkészültséget az érettségi volt hivatott garantálni. Ezzel megváltoznak a gimnáziumi oktatás tartalmi és követelményei; annak kellett a tanulókat bevezetnie a tudományos munkába. A képzés fő területeként a nyelvek és a matematika oktatása kerül előtérbe, amihez a különböző tartalmak történeti feldolgozása társult. A gimnázium színvonalának emelése sokhelyütt ezen középfokú intézmények egy részének megszűnéséhez ill. reál- vagy felső reáliskolákká történő átalakulásához vezetett. . (Kron 1997, 373-374.)

A Közép-Európa országaiban érvényesülő német dominancia jegyében az ott is megjelenő új egyetemi modell kialakítására központi reformok keretében került sor. Ezekben az országokban az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülésének az államközpontú rendszerből fakadó alapvető sajátossága, hogy a középiskolai tanári tevékenység egyetemeken, akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozódó, állami hivatalnoki munkát jelentett. (V.ö.: Tenorth 2000, 30-32.)

A német iskolarendszer fenti fejlődési folyamatai szoros kapcsolatban állnak az újkori német állam kialakulásának a 19. század elején felgyorsuló folyamataival, amelynek kezdeteit a poroszországi reformok jelentették. Ezek fő motiváló eleme a francia forradalom és a napóleoni Franciaország német területeken is érvényesülő nagyhatalmi fenyegetése volt. A kor reformerei számára világossá vált, hogy a rendi-feudális állam nem képes Poroszország érdekeit hatékonyan képviselni. Ennek a felülről megvalósuló Stein-Hardenberg-féle államreformnak a kivitelezője a modernizálódó német hivatalnokréteg volt. Ezek a reformok egyrészt növelni kívánták az állam erejét és érdekérvényesítő képességét, másrészt a rendi társadalom helyett egyenlő jogokkal rendelkező polgárok közösségének megteremtése. Ennek jegyében kezdődött meg a közigazgatás átszervezése, történt meg a jobbágyfelszabadítás, kezdődtek el az oktatási reformok, nyíltak meg a katonatiszti pályák a polgári származásúak előtt, és a legtöbb hivatalnoki állást a szakképzettség és nem a származás alapján töltötték be. Ebben a társadalmi közegben jelent meg és tett szert jelentős befolyásra az ún. Bildungsbürgertum, a művelt polgár. (V.ö. Keller 2010, 47-48.)

Az ennek háttérében álló neohumanista műveltségelmélet (Bildung) alapelvei Goethe és Schiller, továbbá saját klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkásságára, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak elképzeléseire épültek. A Bildung fogalomban megfogalmazódó ideál jegyében a műveltség nem csupán a megszerezhető tudást, hanem a tudás megszerzésének folyamatát is jelenti. A cél nem csupán a különféle tudástartalmak átadása, hanem ennek révén az egyén emberi tartalmainak kiteljesedése. A hangsúly a belső igényekben van, és ennek kiteljesedéséhez vezető folyamatokban fontos szerepe van az egyén aktivitásának, folyamatos belső reflexiójának. Sajátossága egyrészt az autonómiaigény, az önművelés által megteremtett közösség, illetve a törekvés a közösségi kulturális teljesítményeknek a szellemi önreflexióhoz történő kapcsolására. (Kosselleck 1990, Keller 2010, 49.)

Az ennek szellemében megvalósuló német egyetem nem csupán a korábbi feudális (rendi, felekezeti) európai egyetemről, hanem francia egyetem napóleoni (pragmatikus, utilitarisztikus) modelljétől is eltérő koncepcióra alapozódik. (Tóth 2001, 104-105.) Ennek megalapítója, Humboldt fontosnak tartja az állam közvetlen beavatkozását megszüntető tanszabadság bevezetését, mégis kívánatosnak tekinti annak – elsősorban az egyetemi tanárok kinevezése útján megvalósuló – minimális állami felügyeletét. Humboldt felfogása szerint feladatköreinek világos és egyértelmű meghatározása nyomán, a különböző tudományok oktatásának és kutatásának egységében, az egyetemi oktatók és a hallgatók egymásrataltságának elvei alapján bontakozhat ki az egyetemek szabad szellemi tevékenysége. Az új egyetemi koncepcióban központi szerepet kap a filozófia. Így a korábban előkészítő jellegű, alárendelt filozófiai fakultás az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül, és ezáltal hosszú időre megalapozza a német egyetemi filozófia, filológia továbbá a pedagógia tudományának befolyását. Az egyetemreform emellett jelentős mértékben hozzájárul a közép-európai értelmiség sajátos új típusának, az állami hivatalnoki kar, illetve elit felkészítéséhez. Az egyetemi képzés új formája teremti meg majd az állam és az adott társadalmi rend elvárásait fenntartás nélkül elfogadó és azt reprezentáló „univerziális államhivatalnok” típusát.

A német művelődési-, illetve oktatásügyi reform a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantropizmus egyetememes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelenti, melynek nyomán a középiskolai műveltségi kánon középpontjába a klasszikus görög-latin irodalom, az anyanyelv és a matematika kerül, és abban a különböző „tudományok:” – a történelem, földrajz, természettudomány – kiegészítő szerepet kaptak csupán. Az így körülhatárolt szakmai tudástartalom olyan pedagógiai minőség is egyben, amelynek elsajátítását minden leendő képzett „tanfériaktól” elvárták. Ez a tudás már világi, általános személyiségformáló tartalmakból áll. Azonban még nem valamilyen konkrét gyakorlatias tudást jelent, hanem a társadalomban egyik fontos alapértéke, az emberi humánus jegyében kialakítandó műveltség megalapozására szolgál. A korszak mértékadó gondolkodói úgy vélték, hogy csak a neohumanizmus műveltségideáljának szellemében képzett szakembertől várható el, hogy új irányba fordítsa az állam és társadalom fejlődését.

Az angolszász, illetve francia egyetem ettől paradigmatiszta elemeiben, szemléletmódjában is eltérő, bár némely vonásában egymástól is jelentős mértékben különböző egyetem, illetve tudományfejlesztési modellt képvisel. A Napóleon által létrehozott erőteljesen központosított francia állami egyetemen elsősorban gyakorlati jellegű ismereteket, illetve az ezekhez

szükséges minimális elméleti tudományos ismereteket oktattak, amelyek különböző szakmák, hivatások (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) sikeres gyakorlásához, illetve azok hatékony hatásági ellenőrzéséhez voltak szükségesek. Ez a gyakorlatias oktatás erőteljesen szelektáló felvételi versenyvizsgákkal számonkérési rendszerrel párosult. A francia és az angolszász egyetem elsősorban az angol gondolkodásra hagyományosan is jellemző pragmatikus, empirista, illetve pozitivista szemléletmódban mutat rokonságot. A közös vonások mellett azonban jelentős eltérések is megfigyelhetők. Az angol társadalom szervezettebb fejlődéséből adódóan, ez egyrészt a hagyományok megőrzésére irányuló törekvésben, másrészt a felsőoktatásra is jellemző nagyfokú autonómiában, és decentralizációban, a nagy hagyományokkal rendelkező önálló tudományos és kutató műhelyek szerepében, az öntevékeny hallgatói kutatómunkán alapuló gyakorlatias tudástartalmak elsajátítására irányuló törekvésekben, továbbá a szakmai testületek bevonásával kialakított független bizottságok előtti vizsgarendszerben nyilvánul meg.

Míg 19. századi fejlődése során a német egyetemi tudományosság az idealista filozófia, később az ún. szellemtudományok és a historizmus irányába fordul, addig a pozitívizmus, illetve a pragmatizmus hatására a francia és az angolszász tudományfejlődés egyrészt a fizika, matematika, vagyis az egzakt tudományok logikáját, másrészt a tudás gyakorlati hasznosíthatóságának szempontjait követi. Miután a német idealizmus logikája az egyetemes, az univerzális felől halad a partikuláris felé, kiinduló, központi diszciplínája a filozófia lesz. A pozitívizmus az indukciós módszert követve az egyszerűtől halad bonyolult felé, a tudományos hierarchia csúcsán értelemszerűen a szociológia, mint időben a legkésőbb megjelenő, és klasszifikációját tekintve is legkomplexebb tudomány áll. (V.ö. Tóth 2001, 105.)

3.3. A német gimnáziumi tanár: egyetemi tanárképzés – egyetemi neveléstudomány

A középiskolai tanári mesterség fejlődésének német – egyben a magyar középiskolai tanári mesterséget is megalapozó recepció – modellje a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájának bevezetéséről 1810-ben intézkedő - examen pro facultate docenti (Prüfung der Schulamt-Candidaten) bevezetésével indult hódító útjára. Az intézkedés folytán egy nagy hagyományokkal rendelkező, korábban teológiai alapokon nyugvó közép-európai értelmiségi foglalkozás jött létre, egyben lehetővé tette a középiskolai tanári szakma fokozatos elkülönülését. Ezt követően a tanári tevékenység már nem kizárólag a későbbi lelkészi állás elnyerését megelőző átmeneti állapot. A 19. század későbbi évtizedeiben megjelenő világi személyként megjelenő, nagy tudású „tanférfiú” már nem hátrányos helyzetű teológus, illetve jövőbeli lelképásztor többé. A 19. század elején lezajló széleskörű német művelődés, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantropizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelentette. Ennek hatására kerül majd a középiskolai tananyag középpontjába a klasszikus görög-latin irodalom, az anyanyelv és a matematika és abban a történelem, földrajz, természetrajz kiegészítő szerephez jut csupán. Az így körülhatárolt széleskörű szakmai tudástartalom elsajátítása egyben a tanár pedagógiai minőségének garanciája is, így annak elsajátítása a leendő képzett „tanférfiú” számára elengedhetetlen. Az 1810-es rendelet még nem szaktanárok, hanem olyan univerzális gimnáziumi szakemberek képzésére törekedett, akiknek munkája nem speciális szakismeretekre, hanem a mélyebb emberi tartalmakat érintő, az emberi humánus jegyében megfogalmazott általános világi, a jelölt személyiségének alakítását célzó műveltségtartalmakra alapozódik.

A képzés során megszerezhető végzettség kezdetben nem az oktatható szaktárgyak, hanem teljesítmények szerinti kiválasztáson alapult, és a legjobb vizsgaeredményt felmutató tanárjelöltek szerezhették meg a középiskola felsőbb osztályaiban való tanításra jogosító főgimnáziumi tanári címet. Ez a tanári szaktudás szoros kapcsolatban állt a bölcsész karokon oktatott új tudományokkal, amelyek legitimációját és ezáltal az ott folyó tudományos képzés színvonalát is jelentős mértékben erősítette az ott megszerezhető tudás közvetlen gyakorlati (középiszkolai) hasznosíthatósága is. A gimnáziumi tanári pályára felkészítő, önállóan, – tehát már nem az ezt követő teológiai tanulmányok során – megszerezhető végzettség lehetősége jelentős mértékben növelte az új kar hallgatói létszámát is. Az új képzési forma iránti igények hozzájárultak a tanárképzést megalapozó tudományok fejlődéséhez, azok pozitivistá értelemben vett modern, - önálló és egzakt – egyetemi tudományként történő elfogadásához is. (Ennek folyamatait lásd részletesebben Stichweh 1994, 174-207).

A komplex - nyelvi, történelmi, matematikai ismereteket számon kérő írásbeli munkák készítését, szóbeli vizsga letételét, valamint a jelölt gyakorlati felkészültségét tanúsító próbatanítást előíró - tanári képesítő vizsga, a lelkészi vizsga mintáját követte. Ennek sikeres letétele biztosította a három szintű - főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és algimnáziumi - tanári végzettség megszerzésének lehetőségét. A vizsgakötelezettség bevezetését követően a bölcsész karon kezdetben a történelmi, germanisztikai, modern latin nyelvi, anglisztikai, matematikai és természettudományi szemináriumok jönnek létre, majd később megjelennek a pedagógiai és pszichológiai szemináriumok is. (Führ 1985,: 426. valamint Jensmann 1999, 61-62.)

A gimnáziumi tanári munka önálló értelmiségi hivatássá válásának további fontos vonása az érdekérvényesítés, illetve önszerveződés különböző fórumait jelentő, szakmai egyesületek és folyóiratok megjelenése. A filantropisták első pedagógiai folyóiratait követő első független német pedagógiai folyóirat az 1840-ben Stuttgartban megjelenő Pädagogische Revue volt. Ezt követte a reáliskolai tanárok Magdeburgban kiadott Pädagogische Monatschrift, című folyóirata, majd 1847-ben a gimnáziumi tanárok egyesületének folyóirata, a Zeitschrift für Gymnasialwesen. A gimnáziumok szakmai szervezeti közléte, az 1823-ban létrehozott gimnáziumi igazgatói konferenciával kezdődik, melynek nyomán egy a nevelés és tudomány terén egyaránt jelentős országos szervezet jött létre. Az 1837-ben alapított Verein Deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten – az új hivatás szakmai tudományos jelentőségét is reprezentálta. Ebben az időben a gimnáziumi és az egyetemi szint nem különült el élesen. Sok gimnáziumi tanár végzett tudományos munkát, sőt közülük többen egy időben egyetemi és gimnáziumi oktatómunkát is folytattak. Emellett sok pályáját gimnáziumban kezdő „tudóstanár” folytatta egyetemi tanárként szakmai-tudományos pályafutását. A középiskolai tanárok erősen kötődnek az egyetemhez, azonban élesen elkülönülnek az alacsonyabb szintű pedagógus szakmai csoportoktól. A század végére a német gimnáziumi tanárság a társadalmi elit befolyásos közvélemény formáló, és anyagilag is megbecsült értelmiségi csoportjává vált. (V.ö.: Jensmann 1999, 70-71.)

A gimnáziumi tanárnak az állami hivatalnoki hierarchiában elfoglalt helye jelzi leginkább azt az angolszász és a kontinentális fejlődés különbözőségét. Miután az állam kiterjesztette felügyeletét az iskolákra, a vele szoros kapcsolatba kerülő középiskolai tanárok számára állami hivatalnoki státust biztosít, amelynek keretében a színvonalas pedagógiai munkáért cserébe

megfelelő anyagi és társadalmi megbecsülést, államilag garantált bérezést kapnak. A 19. század első felében fizetésük a tanítók, és a jogi végzettségű állami hivatalnokok (pl. bírók) illetménye között helyezkedett el. A nagyobb gimnáziumok igazgatóinak fizetése megegyezett az egyetemi tanári javadalmakkal. A német tanári fizetések majd a 20. század elején kerültek azonos szintre a bírói fizetésekkel.

A közép-európai szakmai professzionalizáció – és ezen belül a középiskolai tanárság – önálló szakmai csoportjának kibontakozásával párhuzamosan, a humboldti reform nyomán jelentős fejlődésnek indultak az ennek megalapozására szolgáló egyetemi tudományok is, mivel a középiskolai tanári munka során egyre fontosabbá vált a szaktárgyak tudományos megalapozásának igénye. Az ebben az időben kialakuló modern német kutatóegyetemek egyre differenciáltabb tudományos diszciplínái egyrészt akadémiai alaptudománnyá, másrészt az iskola világával a középiskolán keresztül kapcsolatban álló egyetemi tudománnyá válnak. (Erről lásd részletesebben Németh 2002.)

Ennek a folyamatnak a részeként válik – a középiskolai tanárképzés keretében – a német egyetemeken oktatott és művelt, tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott elméleti szakmai reflexióra törekvő elméleti pedagógia is egyetemi tudománnyá. Ez lesz az egyetemen képzett, magas elismertséggel rendelkező szakértői csoport, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit” – a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei hivatalos szakmai tudáskanonjának alapja, amely bölcsész karon oktatott klasszika-filológiára, másrészt a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra épült. Ez a pedagógiai tudástípus lesz az egyetemi képzésben részesülő szakértői csoport elméleti tudása, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája.

Ennek megteremtői a humboldti egyetemi modell kialakításában is jelentős szerepet játszó szakértők, a német polgárság egyik mértékadó, filozófiailag magasan képzett, pedagógiai elhivatottsággal rendelkező, főleg protestáns pedagógusokból és lelkészekből álló mértékadó rétegéhez tartoztak. Az egyetemalapító idealista filozófusok, neohumanista szellemiségű pedagógiai gondolkodók - a filozófiai kart a korabeli német egyetem vezető fakultásává fejlesztve - saját tudományterületük (a filozófia, illetve a pedagógia) önállóságát igyekeztek megteremtetni. A 19. században kialakuló modern közép-európai egyetem bölcsész kara az oktatás és a kutatás egységének kialakításával, a tanárok és hallgatók közösségének megteremtésével, a tudományos munka specializálódásával és a szakmai professzió erősödésével, a tudományok szerves egységének hangsúlyozásával, jelentős mértékben hozzájárult az európai kutatóegyetem kialakulásához.

A pesti egyetem, az ott kibontakozó modern tudományos diszciplínák kialakulása és fejlődése az európai egyetem humboldti modelljének erőteljes recepciójára utal. A pedagógia terén ezt a sajátos szellemi orientációt eszmetörténeti szempontból leginkább Schleiermacher és Herbart, illetve a herbartianus egyetemi, majd iskolapedagógiává válása reprezentálja, amelynek intézményesülése meglehetősen sok nehézség után majd a kiegyezés után kezdődik el a pesti egyetemen, illetve a mellette működő tanárképző intézetben. A pozitívizmusnak a pesti egyetemen is megfigyelhető recepciójára szintén a német dominancia, és az ebből fakadó sajátos hangsúlyeltolódás jellemző.

A mind jobban kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként a 19. század második felében az európai iskolaügy fejlődésének egy új szakasza vette kezdetét, amelynek során a század végére Európa-szerte létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai szinten kialakított, és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek, amelyek a század végére a kontinens legtöbb országában magukba fogadták a gyermeknépesség nagy részét. A népoktatás állami jóváhagyása, támogatása, finanszírozása – amely a 20. századra a nemzetállami fejlődés világszerte intézményesülő közművelődési modelljének egyik fontos elemévé válik majd – először Közép-Európában jött létre.

Ennek közös vonásai az alábbiakban összegezhetők: A nagyjából a század végére kialakuló nemzeti közoktatási rendszerek alap, illetve középszintje elkülönül egymástól, ezek különböző egyre differenciáltabb intézménytípusai továbbra is egymás mellett, illetve egymással párhuzamosan, semmint egymásra épülve fejlődnek tovább. Az így kialakuló duális rendszer különböző iskolatípusai eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaznak meg, és azok megvalósításához sajátos tanítási-tanulási formákat, módszertani megoldásokat alkalmaznak. Különbözik egymástól a két rendszer intézményirányítási és felügyeleti rendszere is, továbbá eltérő a hagyományos iskolafenntartók – az egyházak – azokban való részesedésének aránya, az egyes intézménytípusokban az oktatómunkát egymástól elkülönülő szervezeti keretek között képzett szakemberek (tanítók és tanárok) végzik. Ebből adódóan a kettős rendszerhez tartozó egymástól eltérő iskolatípusok különböznek egymástól az általuk biztosított továbbtanulási lehetőségekben és így tanulók társadalmi összetételében is. A mindenki számára kötelező tömegiskola – általában hat éves tanidejű – elsősorban az alapvető “kultúra - technikák” (írás, olvasás, számolás) megtanítására és a nemzeti érzület fejlesztésére (vallás, történelem) koncentráció - népiskola befejezése nem biztosít széleskörű továbbtanulási lehetőségeket. A polgári rétegek felsőbb iskolái, amelyek egy-egy korosztály 5-10 százalékának biztosítják a továbbtanulási lehetőségeket, jelentős társadalmi tekintéllyel rendelkeznek, és számos kiváltságot élveznek, örökítik tovább a “művelődés és tulajdon” egybekapcsolásából származó előjogokat. Legtöbb országban a középiskolai végzettség például egyben a rendes sorkatonai szolgálatnál jóval rövidebb időtartamú (általában egy évig tartó) ún. önkéntes szolgálatra jogosít. Az érettségi szabad belépést biztosít a felsőoktatásba, és ezáltal a magasan képzett értelmiségi elibe történő bejutáshoz. Az iskolán belül a nemek szerinti különbségek az európai közoktatási rendszerek további sajátos vonását jelentették. A nők számára legtöbb országban csak a századforduló táján nyíltak meg a középiskolák és a felsőoktatási intézmények kapui. (Tenorth 1995, 432-433.)

A fenti folyamatok egyben a hatékony tömeges oktatás intézményi feltételeinek, módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezik. Ekkor szilárdulnak meg azok a didaktikai-metodika és iskolaszervezési formák (évfolyamosztály, életkori szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, felelés, másolás, utánzás, a tananyag kívülről történő megtanulása, az új tantárgyi tartalmak tanulók által történő gyakorlása, az ismeretek, és a megkövetelt teljesítmény szintjének tanárok által történő felülvizsgálata, az ismeretek és készségek osztályozással történő értékelése, és ennek alapján a tanulók meghatározott teljesítményhierarchiába történő betagolása), (Németh –Skiera 1999, 12.) amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában.

4. A modern magyar közoktatási rendszer és pedagógusképzés megszületése és fejlődése a 19. század második felében

1848 után jelentős reformok kezdődtek a Habsburg monarchiában. Az ekkor hatalomra kerülő politikusok jelentős lépéseket tettek a birodalom – európai nagyhatalmak versenyében eredményes – korszerű állammá fejlesztése érdekében. A magyar szabadságharc leverése után a Schwarzenberg kormány utat nyitott egy korlátozott, ellenőrzött polgárosodásnak, azonban mereven elzárja a területén több mint fél évszázada formálódó nemzeti közösségek önrendelkezési igényeinek érvényesülését. Az 1849-ben kibontakozó neoabszolizmus konzervatív intézkedései során kezdetét vette a magyar történelmi államtest olyan, egymással és a többi korona országgal egyenrangú területekre szabdalása, amelyek révén el kívánták sorvasztani a történelmi Magyarország különböző régiói közötti hagyományos történelmi kapcsolatokat. Úgy vélték, hogy ezáltal felszámolhatóvá válnak a magyar „szeparatizmus” fészkei, könnyebbé válik azok központi irányítása. Jóllehet a kiépülő erőteljesen germanizáló tendenciákat mutató közigazgatási reformok az új Gesamtstaat kialakítására szolgáltak, elősegítették a polgári modernizáció támogatását is. Bevezették az osztrák vám- és adórendszert, egységesítették a mérték és súlyrendszert, a posta- és távíróforgalmat, a vasúti rendtartást. Külön uralkodói rendelet szabályozza a jobbágyfelszabadítást, a modern telekkönyvi nyilvántartás, továbbá Magyarországon is érvénybe léptették az osztrák polgári- és büntetőtörvénykönyvet. (Vgl. Gergely 2003, S. 280-285.)

Az elkerülhetetlen gazdasági és igazgatási modernizációhoz jól képzett szakemberekre volt szükség. Ezért a levert forradalmak és szabadságharc után az új kormány kultuszminisztere Leo Thun gróf az oktatási rendszer korszerűsítésével politikai célokat is megfogalmazott; az egységes összbirodalom korszerű iskolának lojális alattvalók, nem pedig nemzeti szellemű, polgárok nevelésére törekedett. Ez a megbízhatatlannak tartott Magyarország esetében különösen élesen jelentkezett, mert az átszervezés során nagy súlyt helyeztek a nemzeti szellem, a magyar közélet hagyományos eszményeinek kiiktatására. A reform a népiskolák vezetését továbbra is az egyházak kezében hagyja, anyagi ellátásukban, és irányításukban azonban már szerepet juttat a községeknek. A tanulók anyanyelvén folyó iskolai munka szakmai ellenőrzését állami szakfelügyelők látják el. A tekintélyvel nyugvó világrend megerősítésében a központi kormányzat fontos szerepet szánt az egyháznak. Ennek jegyében igyekeztek a lehető legszorosabbra fűzni a katolikus egyház és az állam viszonyát, és visszafordítani a II. József által elindított szétválási folyamatot. Az 1855-ben a pápával kötött konkordátum következtében megerősödött az egyház befolyása.

4.1. A magyar középiskola reformja és a középiskolai tanárképzés

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolútizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki - a század első felében Németországra jellemző - középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. Hermann Bonitz (1814-1888) a bécsi egyetem új klasszika-filológia professzora csak 1849-ben alapítja meg a bécsi filológiai szemináriumot. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig létező hat osztályos osztrák gimnázium még nem alapozta meg az egyetemi keretek között megvalósuló szakképzés különböző formáit, arra csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezése után nyílt lehetőség. Az erre felkészítő középiskola csak a Thun

miniszter idején megvalósuló középiskolai reform dél-német – bajor, illetve württembergi – minták nyomán létrehozott két tagozatos nyolc osztályos, érettségivel záruló gimnázium megteremtésével jön majd létre.

Az 1849-ben életbe lépő rendelet, az Organisationsentwurf bevezetésével - a bécsi kormányzat – a humboldti reformok keretében kialakított porosz gimnáziumi koncepciót felhasználva szervezte át a magyar középiskolát. Herbart pedagógiai recepciójának közép-európai neveléstudományá válásának folyamata ezzel a Habsburg birodalom országaiban 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben vette kezdetét, herbarti filozófia osztrák „apostola” (Brezinka 2000, 61.), Franz Exner (1802-1853) hatására. Az 1849 nyarán, közvetlenül a magyar szabadságharc leverését követően megalkotott, a birodalom oktatásügyi modernizációjára irányuló „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich” teremtett meg a korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban Entwurf, illetve Organisationsentwurf néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reáliskola szervezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magába.

Miután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesen tartotta annak külön törvényes intézkedés nélküli egy miniszteri leirat formájában történő bevezetését. A bécsi kultuszminisztérium elképzeléseinek a hazai szakmai nyilvánosság elé kerülése után - elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek részéről - egyre erőteljesebb kritikák fogalmazódnak meg annak mind szervezeti, mind pedig tartalmi elemeivel kapcsolatban. A konzervatív álláspontot képviselő katolikus Religio 1850-ben meglehetősen éles támadást indít a dokumentum ellen, bírálva annak neohumanista orientációját. Felrója a tervezet készítőinek, hogy míg abban a klasszikus görög-latin kultúra elemeire „annyi gond fordítatik, addig a keresztény istenesség és kegyelet sugallta művek, szokások és erkölcsök, események egészen elmellőzöttek, megvettettek, annyira sem méltatnak, hogy a történelmi és földleírás lezckék modorának előírásai közben az azokrai bővebb figyelem legalább olyképpen köttetnek szívére a tanítónak, mint a görög és római történelem, szokások – és irodalomra nézve történik.” (Religio 1850. február 3.)

Jól érzékelhető tehát, hogy a hazai Herbart-kritika már az Organisationsentwurf bevezetésekor elkezdődik. Annak szerzői Franz Exner prágai egyetemi tanár és a Poroszországból a bécsi egyetemre hívott klasszika-filológus, Hermann Bonitz Herbart filozófiai és pedagógiai szemléletmódjának és a német neohumanizmus művelődés és iskolafelfogásának elkötelezett hívei. Exner a talán legtekintélyesebb osztrák Herbart tanítvány jelentős szerepet játszott abban, hogy a német filozófus tanai a század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává váljanak. Exnernek köszönhetően Herbart hatása tehát már az 1849-ben kiadott tanügyi szabályzat tananyag elrendezési elveiben is érvényesül. Ez Herbart Leibnitzhez és Wolffhoz kapcsolódó – a hegeli idealizmussal szembehelyezkedő – filozófiájának arra az elemére alapozódik, amelyik a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére, és a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett. Ennek köszönhetően a herbarti filozófia az egzakt természettudományok számára is jól hasznosítható elméleti alapvetést jelentett, ami az Organisationsentwurf esetében az ú.n. reáliák, matematika és a természettudományok felértékeléséhez vezetett. A nyolcosztályos gimnázium tantervében emellett számottevő mértékben csökkent a latin nyelv és a korábbi kétéves filozófiai tanfolyam uralkodó tantárgyának jelentősége, a filozófiába való bevezetés némi empirikus

pszichológiai és formális logikai elemekkel kiegészítő marginális tantárggyá vált. (Zibolen 1990, 12.)

4.2. A népiskola és a tanítóképzés konzervatív reformja

A neoabszolutizmus művelődéspolitikájának lényegéből fakadt, hogy nem került sor a népoktatás színvonalának érdemi reformjára. Az örökös tartományokban újra életbe lépett az 1805. évi *Politische Schulverfassung der k.k. Staaten*, mely szabályzatot az 1848-as forradalmi követelések hatására felfüggesztettek, átmenetileg megszüntetve az iskolák egyházi felügyeletét. Magyarországon továbbra is érvényben maradt a népoktatást szabályzó 1845-ben kelt rendelet, a felfüggesztett megyei önkormányzat helyett létrehozott polgári kerületek élére konzervatív, császárhű iskolafelügyelőket, általában katolikus lelkészeket neveztek ki.

1855. márciusában jelent meg az abszolutizmus időszakának legfontosabb népoktatási rendelete, amely a népiskola két típusát különíti el: Az egyik a főelemi iskola, amelyben négy külön osztályban négy tanító oktat. A három osztályos alelemiben három tanító oktat. A tankötelezettség 6-12 éves korig tart. A rendelet célkitűzése az, hogy a régi háromosztályos népiskolák a főelemi első három osztályának feladatát látják el. Tananyagukat úgy kell kialakítani, hogy a tanulók akadálytalanul folytathassák a tanulást a többi iskolatípusban. A gimnáziumba és a reáliskolába folytatandó tanulmányok előfeltétele a IV. osztály elvégzését tanúsító bizonyítvány. A főelemi tantárgyai a régiek: vallástan, nyelvtan és számolás. Minden iskolában tanítani kell emellett éneket és lehetőségek szerint rajzot is. A rendelet – vallásoktatás hangsúlyozása mellett - megjelenő másik törekvése a magyar tannyelv háttérbe szorítása. A plébániai főelemi iskolák többsége nem nyújtott magasabb műveltséget, mint a korábbi falusi népiskolák. A vallástanon és az olvasás – írás – számolás megtanításán kívül legfeljebb némi gazdasági ismereteket oktattak. A vallásoktatás hangsúlyozása mellett a kormányzat szorgalmazta a gyümölcsfatermesztés és a méhészkedés iskolai bevezetését is. Nem járt számottevő eredménnyel a német nyelv népiskolai bevezetése. A németesítési törekvéseket jóval eredményesebben szolgálta a vegyes lakosságú községekben a német tanítási nyelv bevezetése. A nyilvános iskoláknál hatékonyabban szolgálták a német nyelv terjesztését a korszak magán nőnevelő intézményei, valamint a női szerzetesrendek által fenntartott zárdai iskolák.

A rendelettel párhuzamosan – a katolikus egyházzal kötött konkordátum szellemiségének megfelelően – szintén 1855-ben került sor a népiskolai felügyelet átalakítására. Ennek értelmében valamennyi katolikus és izraelita iskola a területileg illetékes esperes, mint területi felügyelő hatáskörébe került. Felettük a püspököt képviselő egyházmegyei felügyelő állt. Az iskolák közvetlen irányítása továbbra is a plébános kezében maradt. A világi iskolai hatóságok nem avatkozhattak bele az iskola munkájába. Feladataik a tankötelesek összeírására, mulasztás esetén a szülők elleni eljárás elindítására korlátozódott. 1850-ben megszűnt a magyarországi tankönyvkiadás, majd egy 1851-ben kiadott rendelet a népiskolai tankönyvek kiadásának kizárólagos jogát a bécsi iskolai könyvkiadóra ruházta.

A protestáns iskolákban az egyházi autonómia megszüntetésének következményei a népiskolai oktatás terén kevésbé éreztették hatásukat. Az alapfokú oktatási intézmények továbbra is egyházi irányítás alatt maradtak. A kormány tartózkodott az iskolák ügyeibe való közvetlen beavatkozástól, csak azok főelemivé történő átalakítását kötötte a törvényes előírásokhoz. Emellett tiltották a tanítók rövidebb időre történő alkalmazását, és akadályozni

igyekeztek bizonyos tankönyvek használatát. A tiltások közvetve még serkentették is az egyházaknak az iskolával való törődését, ugyanis számos az egyéb közszerepléstől eltiltott, vagy önként visszavonult neves protestáns személyiség vállalt ezekben az iskolákban tanítói munkát.

Az önkényuralom első éveiben a tanítóképzés terén sem került sor lényeges változásra. 1852-ben megjelenő miniszteri rendelet korlátozza a tanítóképzés tananyagát. Feleslegesnek ítéli a tanítóképzésben a népiskola szintjét meghaladó tudományos képzettséget. Minden olyan ismeretet és ügyességet ki kell iktatni, amire a tanítónak hivatala eredményes ellátásához nincs közvetlen szüksége. A széleskörű műveltségénél sokkal fontosabb a tanítói munka iránti lelkesedés, a gyermekekkel való helyes bánásmód, mindenek felett a tanító jó erkölce. A működő tanítók számára lehetővé tették, hogy bárminemű tanfolyam látogatása nélkül tanítói vizsgát tegyenek. Ennek követelményeiben a népiskolai tananyag és az előírt tankönyvek alapos ismeretét és a hittan tanítására való felkészültség állt az első helyen. A szóbeli vizsgán emellett szerepelt már a nevelés- és oktatástan is.

A tanítóképzés 1856 januárjában megjelenő új szabályzata – a *Bestimmungen für die katholischen Präparanden Curse (Lehrer-Bildungsanstalten) in Ungarn* – szintén magán viseli a Regulative hatását. A rendelet a magyarországi kerületekben 11 állami férfi és egy női tanítóképző felállítását írja elő. A pesti képző tanítási nyelve német volt, a többi császári-királyi képzőben a magyarral egyenlő szerep jutott a német nyelvnek. A képzők a minta főelemi iskolákhoz kapcsolódtak, vezetőjük egyben ezeket az iskolákat is igazgatta. A tanítóképzők a kerületi iskolafelügyelő és az egyházmegyei felügyelő fennhatósága alatt álltak. Tantárgyaik nagyrészt azonosak voltak a főelemi iskolák tantárgyaival, a legfőbb képzési cél ennek a tananyagának az alapos ismerete. Emellett fontosnak tartották az iskolai rend és fegyelem fenntartásához szükséges elméleti és gyakorlati tudás, továbbá az oktatás módszertanának elsajátítását. A szaktárgyak oktatását a gyakorló iskola tanítói látták el, de némlyik intézetben az igazgatónak alárendelt külön tanítóképzős tanár is működött. A rendelet nagy hangsúlyt helyezett a pedagógiai képzésre, és ekkor kerültek bevezetésre a gyakorlótanítás, illetve a gyakorlati képzés máig továbbélő formái is. A képesítő vizsga anyaga a főelemi tantárgyai mellett, a nevelés- és oktatástan, mértan, ének, orgonálás, mezőgazdasági ismeretek voltak. A kiváló eredménnyel vizsgázók főtanítói, a gyengébbek altanítói oklevelet szerezhettek. A tanítóképzőbe való felvétel előfeltétele a két- vagy háromosztályos alreáliskola vagy az algimnázium elvégzése, a zeneoktatásra való felkészültség, továbbá a testi alkalmasság és egészség, a 16. év betöltése, és a kifogástalan erkölcsi magatartás és megbízhatóság. A protestáns felekezetek a tanítóképzés terén meg tudták őrizni önállóságukat, képzésüket az 1857-től kezdődően kiadott tanterveik alapján folytatták. (Zibolen 1993, 22-23.)

5. A tanító- és tanárképzés változásai a kiegyezés után

A kiegyezést követő időszakban a nemzeti liberalizmus szellemiségét követő új magyar oktatáspolitikai az 1848-ban megfogalmazott elvekre, illetve az azt követő osztrák tanügyi reformokra alapozva kezdte el magyar iskolaügy fejlesztését. Az olyan új feladatokhoz, mint például a népoktatási törvény nyomán széles néptömegek nemzeti műveltségének megalapozása, a népoktatásban tevékenykedő tanítók, és az új szellemiségű nemzeti értelmiségi-hivatalnoki kar kiképzését felvállaló gimnáziumok tanárai szakszerű munkájának iskolapedagógiai megfogalmazása, azonban ebben az időben már nem voltak alkalmasak a

pesti egyetemen, a királyi akadémiákon és a felekezeti tanítóképzőkben évtizedek óta használatos keresztény orientációjú neveléstanok. A liberális elveken alapuló tanügyigazgatás irányítására a katolikus és protestáns teológusok helyett korszerű ismeretekkel rendelkező, a liberális kormányzat ideológiájával azonosulni képes igazgatási szakemberekre volt szükség. A kormányzati hatalomra kerülő nemesi liberalizmus politikai elitjének művelődéspolitikai ideológiájának kialakítását, annak nevelésfilozófiai megalapozását sem bízhatták csupán a felső- és középiskolai oktatásban tevékenykedő egyházi személyekre, illetve a hozzájuk kötődő, akkor még kisszámú, ultramontán konzervatív katolikus világi értelmiség képviselőire. Úgy tűnik, hogy ezekre a modern magyar közoktatási és felsőoktatási rendszer, az új elvekre épülő liberális művelődéspolitikai és a modern nemzeti tudományrendszer kialakításának kezdetén megfogalmazódó, több irányból érkező új kihívásokra a válaszokhoz is új irányok felé orientálódva kerestek adekvát válaszokat.

5.1. A reform főbb irányai

A kiegyezés nyomán kibontakozó modern magyar közoktatási rendszer megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az Eötvös József vezette Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. Népoktatási reformtervében Eötvös számolt a megváltozott történelmi-társadalmi helyzettel, míg 1848-ban a „közös” (tehát felekezetközi) iskolákat tekintette alapnak, addig 1868-ban már meglévő felekezeti iskolákat érintetlenül hagyva építette fel a népiskolák rendszerét, és csak ott rendelte el a községi iskolák létesítését, ahol nem működnek egyházi népiskolák. Eötvös az állam befolyását közvetett eszközökkel, mindenekelőtt az ellenőrző szerep, a felügyelet jog fokozásával kívánta elérni. Az állam ösztönző szerepe az állami tanítóképzők felállításában is megnyilvánult, valamint abban, hogy jelentős anyagi támogatással szorgalmazták a színvonalas népiskolai tankönyvek írását. Az Eötvös-törvény megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelyek az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák, és a népiskolai tanítóképzők tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képzésének követelményeiről.

Az 1868. évi 38. törvény intézkedik a városi kispolgárság (tisztviselők, kereskedők, iparosok) igényeinek kielégítését szolgáló polgári iskola létrehozásáról is. Ebbe a négy éves – később széles körben népszerűvé váló - intézménytípusba az elemi iskola első négy osztályának elvégzése után biztosította a továbbtanulás lehetőségét. Az iskolatípus sikerét jól érzékelteti, hogy a századfordulón polgári iskolát végzett mintegy 4000 fiútanuló 60%-a, a közel félezer polgárit végzett lánytanuló 40%-a folytatta tovább tanulmányait (elsősorban tanítóképző, tanítónőképző intézetben). A tanulmányaikat befejező fiúk előtt, az állami hivatalnoki karrier alsóbb szintjei - írnoki, díjnoki, vasúti tisztviselői, jegyzői állások - nyíltak meg, a lányok többsége pedig tanulmányai befejeztével otthon maradván készült a „művelt háziasszony,” a feleség és anya szerepre. A polgári iskolai tanítók képzése 1873-ban kezdődött a Gyertyánffy István vezette budai tanítóképző intézet, a Paedagogium keretében. A polgári iskolai tanítónők képzését pedig a pesti tanítónőképző intézet (a későbbi Erzsébet nőiskola) végezte. (Mészáros-Németh-Pukánszky 1999, 359.)

A kiegyezés a középiskolák terén a Thun-féle reformokhoz képest nem hozott jelentős szervezeti változást. A Trefort Ágoston minisztersége alatt 1883-ban elfogadott középiskolai törvény erre alapozva megőrizte a két korábbi középiskola-típust, a felsőfokú tanulmányokra előkészítő klasszikus gimnáziumot és a – már 1875-ben nyolcosztályossá fejlesztett – reáliskolát. A gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt görög-latin tanulmányokat, a reáliskola pedig a modern nyelveket, a mennyiségtan és a természettan fokozottabb tanítását helyezte előtérbe. A gimnáziumi érettségi a felsőoktatás minden típusában lehetővé tette a továbbtanulást. A reáliskola ezzel szemben szűkebb továbbtanulási lehetőségeket biztosított, elvégzése után csak a műegyetemre, a tudományegyetemek matematikai-természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és gazdasági akadémiákra lehetett beiratkozni. A törvény intézkedik a középiskolák felügyeletéről is, az ország területét 12 tankerületre osztja, élükre tankerületi főigazgatót nevez ki, akinek felügyeleti joga a felekezeti középiskolákra is kiterjedt. A középiskolai törvény intézkedett a tanári képzés feltételeiről is, előírva az állami tanárvizsgáló bizottság előtt letett képesítő vizsgát. (Mészáros-Németh-Pukánszky 1999, 360.)

Az egyházak továbbra is megőrizték korábbi művelődési, oktatási és nevelési kiváltságaik egy részét. A dualizmus kori egyházpolitika legfőbb szerve a Vallás- és Közoktatási Minisztérium, melynek élén a kialakult szokásjog szellemében katolikus közéleti személyiség állhatott (Eötvös József, Trefort Ágoston, Apponyi Albert). Az egyházak ügyeivel a VKM külön ügyosztályai foglalkoztak. Az egyes felekezetek korabeli helyzetét jól jellemzi, hogy az elemi iskolák több mint fele, a tanítóképzés közel 90 %-a valamely egyház által fenntartott intézményben folyt: a viszonylag alacsony számú szakiskolák és polgári iskolák mellett az egyházak jelentős pozíciókkal rendelkeztek a gimnáziumi oktatás terén. A középszintű oktatás-nevelés jelentős része a patinás szerzetesi iskolákban és protestáns kollégiumokban folyt, törvények rendelkeztek az oktatás-nevelés valláserkölcsi megalapozásáról, amelynek megvalósítását a különböző iskolatípusokban kötelező hit- és erkölcs tanterv biztosította. (Gergely-Kardos-Rottler 1994, 144-146.)

A magyar középiskolák tananyagának alakulását döntő mértékben befolyásolja a Kármán Mór vezetésével 1875-ben kidolgozott új gimnáziumi tanterv, amely a kiegyezés után hatalomra kerülő nemesi liberalizmus tantervi ideológiájának új elemeit tartalmazza. Középpontjában egységes nemzeti műveltség koncepciója áll, amelynek gerincét az irodalmi múlt, a hazai történelem, a szülőföld természeti viszonyainak leírása alkotja. A liberalizmus ideológiájának megfelelően Kármán az egységes nemzeti műveltséget a felekezeti megosztottság fölé kívánja helyezni, és hangsúlyozza a nemzeti műveltség és az emberi kultúra szerves egységét, elválaszthatatlan kapcsolatát. A koncepció a szekularizáció jegyében a vallástan helyett a világi etikát, illetve az erkölcsi nevelést szeretné az alapvető tantervi alapelv rangjára emelni. (Felkai 1983, 224-226, Ballér 1997, 41-43.)

Az új tanterv nyomán a műveltség tartalmaiban megújuló gimnázium fontos szerepet játszott a magyar középosztály nemzeti jellegének kialakításában és erősítésében. A korabeli gimnáziumok nemzetismereti tárgyai egyszersmind a magyarosítás fontos eszközei is voltak. (Putkammer 2003) Ennek alapjait a középiskola alsó négy osztálya biztosította. Annak ismeretrendszere főbb elemeiben reprodukálta az általános műveltség egész struktúráját. Ez a műveltség azt a klasszifikáló gondolkodásmódot, a biztos alapokon nyugvó fegyelmezett gondolkodást alapozza meg, amelynek birtokában a növendék képessé válik arra, hogy biztosan mozogjon a korabeli polgári rend világában. Ez a gondolkodás alapot adott a

rendezett viszonyok közötti eligazodásra, biztos készséget nyújtott a rendezetlen viszonyok közötti rendteremtésre, de nem orientált önálló problémamegoldásra. A klasszikus gimnázium memoriter tömege, a „magolás művészete“ a fegyelemre szoktatás legfőbb szocializáló eszköze, amely egy sajátos munkafegyelem elsajátítását tette lehetővé a diákok számára. A gimnáziumok által kialakított esztétikai értékrend a humanista és klasszikus hagyományokra épül. Ennek révén a magyar polgári értékrend fontos elemévé vált az antik, reneszánsz és klasszicista harmóniakultusz, a rend, az eszményi szépség, az örök alapokon nyugvó tekintély, rend és harmónia eszménye, a természeti és emberi világ harmonikus szépségét, illetve annak elérésére törekvés igénye. Megteremtette továbbá a harmonikus, konfliktusmentes társadalom- és világkép, az annak megfelelő erkölcsudat, a disszonanciától irtózó művészi ízlés alapjait is.

A gimnáziumoknak a korabeli elitképzés intézményeiként fontos mintaadó szerepük volt. Itt szerezhették meg a középosztály tagjai a társadalmi helyzetüket biztosító, az általános műveltség kellő szintjének megszerzését tanúsító érettségit, itt gyakorolhatták a polgári „úriemberi” viselkedés magatartásmintáit is. A gimnáziumi érettségi kiváltságok forrása, előfeltétele a választójognak, és az egyéves önkéntes katonai szolgálatnak. Nem önálló, szabadon gondolkodó polgár, műszaki, illetve szakértelmiségi képzését állította a középpontba, hanem az államhivatalnok ideálját tekinti továbbra is példaképének. A századfordulóra kiteljesedő magyar középiskola, amelyet a magyar polgárság iskolájának szántak a kiegyezés időszakának magyar liberális politikusai, az úri középosztály iskolájává vált. Elsősorban az uralkodó elit érdekeit kívánta kiszolgálni, elsősorban az államhivatalokra alkalmas megbízható értelmiségi középosztály nevelését állítva a képzés középpontjába.

5.2. Középiskolai tanárképzés német modelljének recepciója

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki - a század első felében Németországra jellemző - középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig működő hat osztályos osztrák gimnázium még nem biztosítja az egyetemeken folyó tudományos képzés alapjait, azok megszerzésére csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezésével nyílt lehetőség. A középiskola új formájának létrejöttével 1849-ben ideiglenesen, 1856-ban törvényi szinten is szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érettségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: a) klasszika filológia, b) történelem és földrajz c) matematika-természettudomány. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga, és próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend – az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva – egyre inkább átvéve a porosz tanárképzés rendszerét – egészen 1894-ig érvényben maradt. Bonitz kezdeményezésére jelent meg 1850-ben Bécsben az első középiskolai folyóirat a Zeitschrift für österreichische Gymnasien, majd 1861-ben megalapítják az első osztrák gimnáziumi tanáregyesületet is. Az egyesület tagjai az ország gimnáziumainak és reáliskoláinak tanárai közül kerületek ki és jelentős szerepet játszottak az osztrák művelődéspolitikai további alakulására. (Führ 1985.: 433., 477.)

A középiskolai szabályzat jóváhagyását követően Bonitz tevékenysége az új feladatok teljesítésére kellőképpen felkészült tanárok képzésére irányult. Ennek érdekében a bécsi egyetemen megszervezi – később történeti-filológiai szemináriumra bővülő – filológiai szemináriumot. Ezzel és a későbbi években kialakított matematikai és természettudományos szemináriummal a Habsburg birodalomban megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi keretei. (Zibolen 1990, 10.)

A nyolcosztályos gimnázium és a hatosztályos reáliskola szervezeti kereteinek kialakítása nyomán jelentős változások következtek be a pesti tudományegyetem bölcsészkarának képzési rendjében is. A korábban elsősorban a többi karon folyó tudományos képzés megalapozására szolgáló ars fakultás az 1850–51. tanévtől kezdődően vált a többi három egyetemi karral egyenrangúvá, és ezzel egy időben tanulmányi ideje három évre emelkedett, amely tanulmányi idő a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele lett. Az új tanrend megszüntette a korábbi vizsgakötelezettséget és 1851/52-es tanévtől kezdődően csak a doktori szigorlat elnyeréséhez szükséges szigorlatok (rigorosum) letételét írja elő. A szigorlat két vizsgából állt, az egyik (filozófia és történelem), a másik (fizika és mennyiségtan) témaköreit foglalta magába. A sikeres vizsga után került sor a doktorra avatásra. A felavatott bölcsészdoktorok száma a kezdeti időben alacsony; 1854/55-től egészen az 1860-as évek közepéig évente 1-2 személy. . Az egyetemi tanulmányok elkezdéséhez fokozatosan megkövetelték a nyolcosztályos gimnázium elvégzését és az érettségi vizsgát is. A pesti egyetem bölcsész karának kari tanácsa már 1852-ben bécsi minta alapján javasolta egyetemi tanárképzés német modelljének bevezetését, a filológiai és történeti szeminárium valamint a fizika intézet felállítását.

Az új filozófiai fakultás kettős feladata; egyrészt a tudósképzés, másrészt pedig a tanárképzés lett, azonban a középiskolai tanárképzés új rendjének kialakítása csak az 1860-as évek elején kezdődött el. Miként azt a hallgatói létszámok alakulása is jelzi, új feladatát a kar csak minimális mértékben és lassan tudta megvalósítani. Ennek egyik oka a Bach korszak németesítő politikája, melynek szellemében a magyarországi középiskolákba német, cseh és morva tanárokat alkalmaztak, így jelentős mértékben csökkentek a fiatal magyar nemzetiségű tanárok elhelyezkedési esélyei. A másik ok, hogy a rendelet életbe lépését követően Magyarországon, a pesti egyetem mellett nem hozták létre a tanári képesítővizsga bizottságot. Így a magyar származású tanárjelöltek csak az örökös tartományok egyetemei (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő bizottságoknál szerezhettek középiskolai tanári oklevelet, illetve számukra a bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő, bár 1853-tól lehetőség nyílt a magyar tannyelven oktatók számára a német mellett a magyar nyelvi vizsga letételére is. (Szentpéteri 1938, 408.)

1862-ben létrejött a pesti egyetem bölcsész karának tanáraiból szervezett gimnáziumi tanárvizsgáló bizottság, az osztrák bizottságok gyakorlatának megfelelő öt fő csoportban; 1. klasszika-filológia, 2. történelem és földtan, 3. mennyiségtan, természettan és természetrajz, 4. bölcsészet, 5. nemzeti nyelv és irodalom. A szabályzat a német tanári vizsga adaptációja (Szabály a gymnasiumi tanító hivatal jelöltjeinek vizsgálata iránt) már a magyar egyetemi oktatásban is előírja az érettségi bizonyítványt és ezt követő három éves egyetemi tanulmányokat. Ennek során a jelölteknek szaktárgyaik mellett filozófiával, pedagógiával és német nyelvvel, illetve azzal a nyelvvel is foglalkozniuk kellett, amelyen a képesítést meg kívánták szerezni (magyar, szlovák, rutén, szerb, román). A vizsga négy részből; házi és zárthelyi dolgozatból, szóbeli vizsgából és próbaelőadásból állt. (Balanyi-Lantos 1942, 233)

A tanárképzés intézményi keretei csak lassan alakulnak ki. Kezdetben a karon csak a történelem és természetrajz szemináriumok működtek, továbbá a neveléstan helyettes tanára hirdette meg néhány féléven át speciális pedagógiai kurzusát „Felsőbb nevelési tudomány, különös tekintettel a tanárjelöltekre” címmel. (Szentpéteri 1938, 461.)

5.3. A középiskolai tanárképzés herbartianus reformja

Eötvös József széleskörű egyetemi reformjának részét képezte a középiskolai tanárképző intézetnek (tanárképezdének) s „tudományegyetem bölcsészeti karának kebelében” történő felállítására vonatkozó terv. Azonban a magyar középiskolai tanárképzés végül német modell, Stoy jénai és Ziller lipcsei tanárképzőjének mintájára jött létre. Az 1872-től működő pedagógiai szakosztály keretei között, amelynek megszervezése Kármán Mór nevéhez fűződik, a jelöltek nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel foglalkoznak, ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásában már korábban megtárgyalta, azt a hallgatók szemináriumokon már feldolgozták –, hanem a „gymnasialis paedagogia” speciális kérdéseit tanulmányozták. Ennek keretében kerül sor „a középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az ebbeli iskolai életnek a jó nevelés s helyes fegyelem következményeinek megfelelő szervezésére”. (Kármán 1895, 60.)

A szakosztály tehát gyakorlati jellegű előadások keretében kifejezetten a pedagógiai képességek és készségek fejlesztésére törekedett. A tanári munka gyakorlati tartalmak elsajátítása érdekében szervezték meg a gyakorlógimnáziumot is. 1873-tól a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” folyt, amelynek hatáskörét igyekeztek különböző egyetemi előadásokra is kiterjeszteni, amelyek hallgatását a tanárjelöltek számára is kötelezővé tették. Kármán Mór azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”. (Kármán 1895, 5.) A filozófiai kar 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, mivel – úgymond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét.

Az eredeti elképzeléstől eltérő formában létrejövő középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata konfliktusokkal terhelt. A középiskolai tanárok gyakorlati képzésében fontos szerepet kapott - az egyetemtől független, a minisztérium közvetlen felügyelete alá tartozó – tanárképző és az annak pedagógiai szakosztályának irányításával működő gyakorlógimnázium, melynek legfontosabb feladata a módszertani eljárások kidolgozása és kipróbálása volt. (Mészáros-Németh-Pukánszky 1999, 364.)

A gimnáziumnak kettős célja volt. Egyrészt a pedagógiai elmélkedés műhelyének, másrészt a mintaszerű iskolai élet helyszínének szánták. A gimnázium és egyben a tanítóképző intézet igazgatója Bartal Antal, Kármán Mór a tanárképző nevelési-oktatási szakosztályának vezetőjeként a filozófiát és a pedagógiát tanította, és a többi szakosztályt Heinrich Gusztáv (történelem, földrajz), Lutter Lajos (természetrajz és matematika), Staub Mór (természetrajz) vezette. Kármán munkatársai közé tartozott Beke Manó, Császár Elemér, Csengery János, Négyessy László, Petz Gedeon. (Felkai 1983, 264.)

A gyakorlóiskola legfőbb feladata a gimnáziumi tanárjelöltek egy éves gyakorlati-módszertani képzése. Ennek során azok bekapcsolódtak annak munkájába, hospitáltak, próbatanítást tartottak, továbbá részt vettek az elméleti és módszertani előadásokon. A jelöltek gyakorlóévüket 4-6 órás próbatanítással fejezték be, amelynek tervezetét részletes óravázlatban kellett rögzíteniük. A próbatanítást értekezlet követte, ahol a vezető tanár a többi tanárjelölt részvételével elemezte az órát, az annak során felmerülő különböző elméleti és gyakorlati problémákat. A próbatanítás, az azt követő megbeszélés tervszerű, jól átgondolt munkára készítette a jelölteket, fejlesztette kritikai érzéküket, problémaérzékenységüket. A gyakorlati képzés elméleti megalapozására szolgáltak a Kármán Mór által vezetett elméleti előadások (teoretikumok).

Az 1872/73-as tanévben alapított gyakorló gimnázium 1907-ig négy osztállyal működött, évente felváltva nyílt meg annak I., III., V., VII., illetve II., IV., VI., VIII. 20-20 fős osztályai. Az intézet évente átlag 20 tanárjelölt kiképzését végezte, így abban a századfordulóig mintegy félezer középiskolai tanárjelölt részesült gyakorlati képzésben. Az 1894/95-ös tanévben a budapesti tanárképző intézetben 28 tanár foglalkozott 87 tanárjelölttel, és ebben az évben 40 jelölt kapott tanári oklevelet. A következő tanévben az intézetnek 120 (a tanév végén 84) tagja volt, közülük 34 római katolikus, 24 izraelita, 12 evangélikus, 10 református, 3 görög katolikus, oklevelet kapott 53 jelölt. Ez a szám a század végére tovább emelkedik, 1901-ben a fővárosban 141 jelölt szerzett tanári diplomát. (Felkai 1994, 160.)

Az Eötvös reformmunkálatait 1872-től folytató Trefort minisztersége idején további fontos lépések történtek a tanárképzés fejlesztése érdekében. Megtörtént az egyetemi szemináriumi rendszer kialakítása, a képzés négy évre emelése. A pesti egyetemen ebben az időben megszilárduló szemináriumok - a XVIII. század végén a tanárképzés céljaira létrehozott első német filológiai szemináriumok hagyományai nyomán kialakuló – majd annak a humboldti egyetemi reformok hatására megerősödő formái az egyetemen folyó tudományos munka jelentős műhelyeivé váltak. A hazai középiskolai tanárképzésnek a pesti egyetemen kialakuló sajátossága, annak kettős intézményrendszere. Az 1870-es évektől kezdődően állandósul az egyetemtől függetlenül működő, Kármán vezette tanárképző intézet, és a karon fokozatosan bővülő szemináriumi rendszer - egymásmellettségéből fakadó rivalizálás, a folyamatos szakmai vita. Ezt jól példázza az a minisztériumhoz 1878-ban benyújtott kari előterjesztés is jelzi, amely javasolta a kartól független, önálló tanárképződe kari felügyelet alá helyezését. A tervezet megfogalmazója, az egyetemen folyó minőségi tanárképzés legfőbb szószólója Eötvös Loránd szerint a tanárképzés kizárólag az egyetem hivatása és feladata. „Adjuk vissza minden felelősséggel együtt az egyetemnek”, a tanárképzés elsősorban tudósképzés legyen. A tanárképzés magasabb tudományos színvonala érdekében javasolja a kar képzési idejének négy évre emelését, mely elképzelés már az 1880/81-es tanévtől megvalósul.

Az előterjesztés javasolta továbbá – a természettudományi intézetek mintájára – a középiskolai tanárvizsgálati szabályzatban szereplő tíz diszciplína (klasszika-filológia, magyar, német és francia filológia, történelem, földrajz, mennyiségtan, természettan, vegytan és természetrajz) számára 18 tanárral, továbbá saját helyiségekkel és könyvtárral rendelkező önálló szemináriumok felállítását és az egyes szaktárgyakhoz harminc ösztöndíjas hely biztosítását. A végleges döntés előtt a miniszter Szász Károlyt küldte ki a bécsi szemináriumi rendszer tanulmányozására. Szász jelentésében megállapítja, hogy a bécsi egyetemi szemináriumok feladata a szakképzés, így azok nem biztosítják a középiskolai tanárok megfelelő módszertani felkészítését.

A kar 1885-ben az egyetemen belüli tanárképzés problémájának megoldására a tanári vizsgára való felkészülést elősegítő négy (természetrajzi-vegytani, matematikai-fizikai, filológiai és történelmi) proszeminárium felállítását javasolja a miniszternek. Az 1887/88-as tanévtől három (történelmi, klasszika filológia, modern filológia) szeminárium felállítására kerül sor. Emellett a miniszter fenn kívánta tartani az önálló tanárképző intézetet mindaddig, amíg az új internátussal is rendelkező tanárképző felállítására nem kerül sor. A kötelező szemináriumok bevezetésével heti 10 órában meghatározzák a hallgatók kötelező óraszámát is, ami az 1891/92-es tanévtől heti 20 órára emelkedik. A kilencvenes évek elején további szemináriumok és tanszaki intézetek alapítására került sor: 1891-ben a földrajzi, 1895-ben a matematika szeminárium kezd el munkáját. (Szentpétery 1938, 561.)

Trefort minisztersége alatt több alkalommal módosul a tanári vizsga rendje is. Első lépésként 1875-ben egységes középtanodai vizsgáló bizottság felállítására, és 2-2 tantárgyból álló 14 szakcsoport elkülönítésére kerül sor. Ezután a tanári képesítés megszerzése két részre; a két egyetemi év után előírt szaktárgyi elővizsga, majd a tanulmányok befejezése utáni házi és írásos és szóbeli vizsgából álló tanári szakvizsga letételére tagolódik. Az egyetemi képzés négy évre emelése után az 1883. évi középiskolai törvény intézkedik a középiskolai tanárok képesítéséről is. Ennek előfeltételeként az érettségi letételét, és szaktárgyainak négy éves egyetemi tanulmányok keretében történő tanulmányozását, továbbá a magyar irodalom és története, nevelés és oktatástan és annak története, logika, pszichológia, filozófiatörténet tárgyak hallgatását írja elő.

5.4. A tanárképzés új iránya – az Eötvös Kollégium

1895-ben kerül sor az egyetemi tanárképzés az évtizedeken át működő kettős intézményrendszerének felszámolására. Ebben az évben nyílt meg az Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. Az induláshoz a miniszter 30 fő részére állami ösztöndíjat biztosított. A párizsi École Normal Supérieure mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatóknak a tanári pályára való elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. Az intézmény kezdetben 30, majd száznál is több, a tanári pályára készülő tehetséges, nagyrészt vagyontalan jelöltet segített egyetemi tanulmányai folytatásában. Arra törekedett, hogy a kollégium tagjai tanulmányaik befejeztével egyaránt alkalmasakká váljanak a magas színvonalú középiskolai tanári munkára, és a tudományos munka végzésére. A kollégium diákjai közül a későbbi évtizedek során számos a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd. (V.ö.: Felkai 1994, 132 és Szentpétery 1938, 604.)

A hosszú vita után végül 1899-ben szűnik meg az önálló tanárképző intézet, és Eötvös Loránd vezetésével elkezdődik az egyetemen belüli tanárképzés új szervezeti kereteinek kialakítása. Az elképzelése nyomán kidolgozott tervezet alapján megszületik a tanárképzés rendjét több évtizedre meghatározó budapesti m. kir. Tanárképző intézet új szabályzata. Ebben az egyetemi képzés és a középiskolai tanári munka szükségleteinek szorosabb összekapcsolására irányuló törekvés figyelhető meg. Ennek érdekében a tanárképző intézet alapvető feladata a középiskolai tanári pályára készülő szakember és gyakorlatias felkészítésének biztosítása. A

tanárjelölteknek bevezető és áttekintő előadásokat kell hallgatniuk az intézeten belül, hogy azok anyagát rendszeresen feldolgozhassák. Az intézet élén álló elnök mellett héttagú tanács működik. Kidolgozza a négyéves képzési programot, felkéri az intézet tanárait, és a tanárjelöltek munkáját segítő korrepetitorokat alkalmaz. Az elnöki tisztségre elsőként Eötvös Loránd kapott felkérést. Az újjászervezett tanárképző intézethez kapcsolódik az Eötvös Kollégium és a gyakorló főgimnázium is, és a tanárképző keretében meghirdetett előadások és gyakorlatok jelentős mértékben elősegítették a tanári munkára való eredményesebb felkészülést.

Már az első, – 1870-es években megvalósuló, az egyetemi tanárképzés fejlesztésére tett lépések – továbbá a tanári pályán való elhelyezkedés lehetőségeinek növekedése jelentős mértékben hozzájárultak a kar hallgatói létszámának gyarapodásához. A rendes hallgatók száma az 1867/68 évben beiratkozott 86 főről már az 1870/71-es tanévre, 160 főre növekedett. További intézményesülésre utal az 1869-ben alapított első hallgatói szakmai testület, a bölcsészettan hallgatók önképzőkörének létrejötte is. Az önképzőkör célja a „társulati szellem ébresztése és fejlesztése mellett mindazon tudományokban, melyeket a bölcsészkar magába foglal, (...) önképzés által minél nagyobb tájékozottságot és több ismeretet szerezni.” A könyvtárral, olvasó- és egyesületi teremmel rendelkező hallgatói szakmai szervezetnek tagja lehetett minden beiratkozott bölcsészkar hallgató, de rendkívüli tagjai lehettek a többi karok diákjai is. (Szentpétery 1938, 498.)

Az 1880-as évekig folyamatosan emelkedő hallgatói létszám az 1879/80-as tanévben már a hatszázhoz közelít. A képzési idő négy évre emelkedése, illetve a hetvenes évek „túlképzése” következtében ez a létszám a következő időszakban fokozatosan csökken. A középiskolai tanárképzés 1883-as törvényi szabályozását követően 1885 után egészen 1894-ig lassú emelkedés, majd a század utolsó éveiben gyors növekedés tapasztalható, amely 1517 beiratkozott hallgatóval 1903-ban érte el maximumát. Az 1880-as években a hallgatók színvonalas munkájának anyagi feltételeit további ösztöndíjak (pl. a Pauler által alapított bölcsészstudori ösztöndíj - stipendium graduale, tanárjelöltek számára alapított külföldi ösztöndíjak) is segítették. Az 1895/96-os tanévben nyert felvételt a karra az első női hallgató, Glücklich Vilma, a következő évben három, majd hat nőhallgató iratkozott be. Számuk a század első évtizedeiben rohamosan növekszik: 1906/07: 122 rendes 22 rendkívüli, 1913/14-ben 211 rendes 82 rendkívüli. (Szentpétery 1938, 606.)

1895-ben kerül sor az egyetemi tanárképzés az évtizedeken át működő kettős intézményrendszerének felszámolására. Ebben az évben nyílt meg az Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. A párizsi École Normal Supérieur mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatóknak a tanári pályára való elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. A kollégium diákjai közül a későbbi évtizedek során számos a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd. A hosszú vita után végül 1899-ben szűnik meg az önálló tanárképző intézet, és Eötvös Loránd vezetésével elkezdődik az egyetemen belüli tanárképzés új szervezeti kereteinek kialakítása. Az elképzelése nyomán kidolgozott tervzet alapján megszületik a tanárképzés rendjét több évtizedre meghatározó budapesti m. kir. Tanárképző intézet új szabályzata. Ebben az egyetemi képzés és a középiskolai tanári munka

szükségleteinek szorosabb összekapcsolására irányuló törekvés figyelhető meg. Ennek érdekében a tanárképző intézet alapvető feladata a középiskolai tanári pályára készülők szakszerű és gyakorlatias felkészítésének biztosítása. A tanárjelölteknek bevezető és áttekintő előadásokat kell hallgatniuk az intézeten belül, hogy azok anyagát rendszeresen feldolgozhassák. Az intézet élén álló elnök mellett héttagú tanács működik. Kidolgozza a négyéves képzés programot, felkéri az intézet tanárait, és a tanárjelöltek munkáját segítő korrepetitorokat alkalmaz. Az elnöki tisztségre elsőként Eötvös Loránd kapott felkérést. Az újjászervezett tanárképző intézethez kapcsolódik az Eötvös Kollégium és a gyakorló főgimnázium is, és a tanárképző keretében meghirdetett előadások és gyakorlatok jelentős mértékben elősegítették a tanári munkára való eredményesebb felkészülést.

Az egyetemeken megvalósuló középiskolai tanárképzés keretében oktatott egyetemi neveléstudományként a magyar egyetemeken is az a német dominanciájú, teológiai, majd nevelésfilozófiai orientációjú elméleti pedagógia intézményesül majd, amelynek arculatát elsősorban a neohumanizmus és a német klasszikus filozófia (Kant, Hegel, Herbart és Humboldt, Schleiermacher) határozza meg. Az ezt követő időszakban a 19. század utolsó harmadában a régió országaiban a herbartianizmus iskolapedagógiai elvei alapján történik meg a közoktatás modernizációja, szinte mindenütt a herbartianus pedagógiai képviselői töltik be az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékeket, határozzák meg az intézményesülő egyetemi pedagógia retorikáját. (V.ö.: Coriand-Winkler 1996, Tenorth 2001). A századforduló után kibontakozó egyetemi neveléstudomány a német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követve nyeri majd el az önálló akadémiai tudomány rangját. Az egyetemi diszciplínává formálódó szellemtudományos pedagógia ennek szempontjai alapján alakítja ki fogalmi rendszerét, önálló vizsgálati területét, amelynek elemzésére létrehozza az empirikus kutatással szembehelyezkedő módszerét, a normatív hermeneutikát. (V.ö.: Wagner – Wittrock 1991; Tenorth 2001)

5.5. A magyar középiskolai tanári professzió néhány jellemzője

A gimnáziumi tanári munka önálló értelmiségi hivatássá válásának további fontos vonása az érdekérvényesítés, illetve az önszerveződés különböző fórumait jelentő, szakmai egyesületek és folyóiratok megjelenése. A filantropisták első pedagógiai folyóiratait követő első független német pedagógiai folyóirat az 1840-ben Stuttgartban megjelenő Pädagogische Revue volt. Ezt követte a reáliskolai tanárok Magdeburgban kiadott Pädagogische Monatschrift című folyóirata, majd 1847-ben a gimnáziumi tanárok egyesületének folyóirata, a Zeitschrift für Gymnasialwesen. A gimnáziumok szakmai szervezeti közléte, az 1823-ban létrehozott gimnáziumi igazgatói konferenciával kezdődik, melynek nyomán egy, a nevelés és tudomány terén egyaránt jelentős országos szervezet jött létre. Az 1837-ben alapított Verein Deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten az új hivatás szakmai tudományos jelentőségét is reprezentálta. Ebben az időben a gimnáziumi és az egyetemi szint nem különült el élesen. Sok gimnáziumi tanár végzett tudományos munkát, sőt közülük többen egy időben egyetemi és gimnáziumi oktatómunkát is folytattak. Emellett sok pályáját gimnáziumban kezdő „tudóstanár” folytatta egyetemi tanárként szakmai-tudományos pályafutását. A középiskolai tanárok erősen kötődnek az egyetemhez, azonban élesen elkülönülnek az alacsonyabb szintű pedagógus szakmai csoportoktól. A század végére a német gimnáziumi tanárság a társadalmi elit befolyásos közvélemény formáló, és anyagilag is megbecsült értelmiségi csoportjává vált. (Vö.: Jensmann, 1999, 70-71.)

A hazai pedagógus mesterségek fejlődése és differenciálódása nyomán a reformkorban merült fel először a magyar tanítók és tanárok társulásának gondolata, ekkor szerveződnek első társaságaik, és jelennek meg a nevelés kérdéseivel foglalkozó első folyóiratok: Religio és Nevelés (1841), Protestáns Egyházi és Iskolai Lap (1842-1848), Közlemények a Kisdedóvás és az Elemi Nevelés Köréből (1843). (A korszak különböző tanügyi lapjainak részletes elemző bemutatását lásd Kiss 1874, 123-156). Az 1850-es évektől kezdve a tanítói egyesületek felekezeti alapokon szerveződnek, majd a kiegyezés után mindegyik iskola- és óvodatípus pedagógustársadalma külön-külön egyesületekbe tömörült. Ezek intézményeik állami vagy felekezeti hovatartozása szerint is differenciálódtak. A szervezetek létrejöttének kettős célja volt, egyrészt az adott iskolatípus oktatási problémáinak közös megbeszélése, másrészt a szakmai érdekvédelem. Többüknek saját lappal is rendelkezett. (Kiss 1874, 154-155.)

Az 1848 utáni első szakmai folyóirat, az 1855-ben Szarvason kiadott, Szeberényi Lajos által szerkesztett Néptanítók Könyve, amely 1858-ban Család és Iskola, majd 1861-től Iskolai Lap címen jelent meg három évtizeden át. 1856-tól hetente került kiadásra a Tanodai Lapok, (szerkesztette Lonkay János) és az 1857-1858 között terjedelmesebb írásokat közlő Népnövelési Közlemények. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1857-től ezek előfizetését ajánlják valamennyi magyar népiskolának. 1857-től Ballagi Mór szerkesztésében újból megjelent a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, és ebben az évben indult meg a Sárospataki Füzetek kiadása. 1860-tól majdnem minden évben több rövidebb életű pedagógiai lap kiadására került sor. Kivételt képez az 1862-ben katolikus hetilapként induló Néptanítók Közlönye, amely a következő évben a Népnövelők Lapja címet vette fel. Rövidebb ideig jelent csak meg 1866-1867 között a Sárospatakon kiadott Protestáns Népiskolai Közlöny, és ebben az időben indult meg Sátoraljaújhelyen az Izraelita Magyar Néptanító című lap is. (Fehér 2000, 53.)

A középiskolai tanárok már az 1840-es években összejöttek a pesti piarista gimnáziumban és a Nádor utcai Tigris-Szállóban, hogy megbeszéljék a tanügy aktuális problémáit. 1848-ban létrejött Ney Ferenc elnökletével a magyar pedagógusok első szervezete, a Magyar Nevelési Társaság és kezdeményezésére rendezik meg az első hazai nevelésügyi kongresszust is. A különböző pedagóguscsoportok szakmai differenciálódása az 1850-es években veszi kezdetét a felekezeti tanítók egyesületeinek létrejöttével, majd az 1860-as években sor kerül a középiskolai tanárok önálló egyesületének létrehozatalára. Ennek előzménye az 1865-ben kezdeményezett Magyar Tanárok Egylete, illetve Magyar Tanférfiak Társasága, amelynek alapítását azonban a hatóságok nem engedélyezték. Végül Ney Ferenc elnökletével 1867-ben megalakult az Országos Középiskolai Tanáregylet, és megjelent annak folyóirata az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlöny.

A gimnáziumi tanárnak az állami hivatalnoki hierarchiában elfoglalt helye jelzi leginkább azt az angolszász és a Magyarországon is érvényesülő német gyökerű közép-európai fejlődés különbözőségét. Az 1872. évi középiskolai törvény pontosan meghatározta az egyes középiskolákban alkalmazandó tanárok számát és legmagasabb óraszámukat. A kötelező tantárgyakat oktató tanárok számát a nyolc osztályos gimnáziumban 10, a hatosztályosban 7, a négyosztályosban 5 tanárban határozta meg. A szaktanárok kötelező óraszámát heti 18, a rajztanároké heti 20 óra volt. Az igazgatóknak vezetői munkájuk mellett heti 10 órát kellett tanítaniuk. A törvény méltányos díjazás ellenében lehetőséget ad a túlórára, így a szaktanárok maximális óraszámát 25, a rajztanároké pedig 28 lehetett.

A magyar középiskolai tanárok fizetésének törvényi szabályozására 1893. évi 4. törvényben került sor, amely általánosságban szabályozta az állami tisztviselők illetményeit. Ebben a középiskolai tanárokat és igazgatókat a IX-VII. fizetési osztályba sorolták, ahova a minisztériumi fogalmazókat, segédtitkárokat, titkárokat, rendőrparancsnokokat, járásbírókat és királyi ügyészeket. Megkapták azt a kedvezményt is, hogy a IX. osztály két felsőbb fokozatába kerültek. Ez azt jelentette, hogy egy reáliskolai vagy gimnáziumi rendes tanár illetménye évi 1200 forintra kezdődött, amihez 200-400 forint lakáspénz is járt. A hivatalnoki rangsorba előre haladva a legmagasabb fizetés 1800 forint volt, amihez 250-500 forint lakáspénz kapcsolódott. Az igazgatók és gyakorló iskolai rendes tanárok 1400 és 2400 forint között kerestek, amihez a lakáspénz 250-600 forint között mozgott. Ennek nyomán a magyar középiskolai tanárok is elérték a bírókkal megegyező nagyságú fizetést. Ezzel beléptek a polgári középrétegek közé, és fizetésük biztosította az ehhez megfelelő polgári életmódot. Ezt a pozíciójukat a két világháború közötti időben is tartani tudták. Ezek a fizetések kezdetben csak az állami iskolák tanáira vonatkoztak, de a későbbi államsegélyek jelentős mértékben csökkentették a különbségeket.

A nyugdíjazásról az 1885. évi 9. törvény intézkedik. A fizetendő nyugdíjat a szolgálati évek száma és az utolsó fizetés határozza meg. Nyugdíjat az kérhetett, aki legalább 10 éves szolgálati viszonyal rendelkezett, és vagy munkavégzésben egészségügyi okokból akadályozott volt, vagy betöltötte a 65 évet, illetve rendelkezett a köteles 30 éves szolgálati viszonyal. Negyven éves szolgálati viszony után a nyugdíj a fizetés 100 %-a volt. Ennek abszolút maximuma 8000 forint. Az özvegyek maximum évi 2500 forint özvegyi nyugdíjra voltak jogosultak. A törvény nevelési járulékkal, amely gyermekeként az özvegyi ellátás egyhatoda volt, gondoskodott a tanárok elárvult gyermekeiről is. A törvény kezdetben csak az állami alkalmazottakra és az Országos Tanulmányi Alapból fenntartott iskolák alkalmazottaira vonatkozott. A teljes középiskolai tanárság nyugdíjügyeit az 1889-ben alapított nyugdíjintézet gondoskodott, majd 1894-ben törvény is született a nem állami alkalmazású tanítók és tanárok nyugdíjazásáról. (V.ö. Keller 2010, 188-193.)

6. A tanítóképzés további intézményesülése, a tudományosan megalapozott néptanítói tudás

A tanítói munka szakmai feltételeinek alakulását, illetve a hazai tanítóképzés történetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy Magyarországon az 1820-as években alapított katolikus püspöki tanítóképzők létrejöttével (1819 Szepeskáptalan, 1828 Eger) indult fejlődésnek az alapszintű, általános tanulmányokra épülő középfokú-középszintű tanítóképző, mely intézménytípus kisebb-nagyobb módosításokkal 1959-ig a hazai népiskolai tanítóképzés egyedüli és legfőbb formája. A magyar néptanító szakma a kiegyezést követő időszakban indult gyors fejlődésnek. Ez a folyamat szorosan kapcsolódik az Eötvös József nevéhez kapcsolódó, a magyar népoktatás történetében is korszakos fordulatot jelentő reformhoz. Az általa megalapozott, a tanszabadság és a tanítás szabadsága liberális elveire épülő és a tankötelezettség elvével ellenpontosított polgári népoktatási rendszer nem csupán szervezetében és működési tartalmaiban, hanem funkciójában is eltért a korábbi népoktatás szocializációs rendeltetésétől, a kötelező és egységes népiskola a polgári társadalom igényeihez igazodó, arányosan fejleszhető, demokratikus iskolarendszer több irányba nyitott alapintézményét alakította ki.

A népoktatásról szóló 1868. évi 38. tc. egységben kezelte a népiskolai oktatás és a népiskolai tanítóképzés kérdéseit. Az állami felelősségvállalás kinyilvánítására, valamint a felekezeti különbségek áthidalására állami tanító-, illetve tanítónőképző intézetek felállítását rendelte el. Az első, budai képzőt hamarosan számos további intézmény alapítása követte, számuk az 1870-es évek végén már 23 volt. Ez a szám 1918-ban 91-re nőtt (51 tanító-, 40 tanítónőképző), amelyek közül 30 állami (22 és 8). A törvény csak az állami intézmények esetén határozta meg azok tantervi struktúráját, tantervét, felvételi feltételeit, illetve a tantestület optimális összetételét. Azonban az egyéb a létesítés, működtetés, oktatásszervezési, építészeti, tárgyi és egészségügyi feltételekkel kapcsolatos előírások minden intézményre érvényesek voltak. A képzés ideje a törvényben három év volt, amit 1881-ben négy évre emeltek. Az első 1869-ben megalkotott állami tanterv korrekciójára 1877-ben került sor. (Kelemen 2007, 15.)

Az új típusú önálló tanítóképző szakiskolák már bizonyítványokkal igazolható szakképzettséget adtak növendékeiknek, amit az ehhez szükséges általános és pedagógiai szakműveltség tervszerű megszerzésével hitelesítettek. Ennek nyomán dinamikus fejlődésnek induló, három majd négy (1881-1920), illetve öt éves (1923-48) tanítóképző szakiskola. A későbbi évtizedekben ez a képzési forma mind szervezeti, mind tartalmi vonatkozásban megszilárdult, megteremtve a polgári igényeknek is megfelelő művelt értelmiségi mesterember, a magyar néptanító képzésének időtálló formáját. A tanítóképző tantervei (1881-82, 1911) praktikus általános és szakmai műveltséget nyújtó tananyag meghatározására törekedte, amely a végzett növendékeket képessé tette a gyermekek szakszerű oktatására és nevelésére, továbbá a kisebb településeken a népnevelési feladatok elvégzésére is. A hazai középfokú tanítóképző legértékesebb szakmai öröksége ebben a tudatosan felvállalt szakiskolai jellegben ragadható meg; az egész képzési rendszer tudatos, funkcionális (mai divatos szóval „kimenetorientált”) felépítésében, amely lehetővé tette az intézménytípus legfőbb képzési céljának megvalósulását, a szakmáját-hivatását értő és szerető, művelt, „gyermek- és népnevelő mesterember”, a néptanító kiképzését. Ennek elérésére a közműveltségi, vagy szaktárgyak, a mesterségtudást nyújtó pedagógiai tárgyak és a tanítási gyakorlat a tanítói munka szempontjai alapján kerültek kiválasztásra. A szaktárgyak a népiskolai tantárgyak ismeretanyagát és annak feldolgozásának módját (metodikáját) helyezték előtérbe, olyan szinten kifejtve, hogy a leendő tanító képes legyen ismeretei fölött uralkodni és azokkal céljának megfelelően rendelkezni tudjon. Olyan tárgynak viszont, ami a hivatásszerű tanítóképzést nem szolgálta nem volt helye a képzés rendszerében. (Németh 1990, 4.)

A képzés időtartama 1881-től négy évre emelkedett és az új tanterv alapján bővebben oktatták a különböző elméleti (neveléstan, tanítástan, tanítási módszertan) és gyakorlati pedagógiai tárgyakat, de megmaradtak az a közismereti tárgyak is. A következő évtizedekben a tananyagban megjelentek a különböző mezőgazdasági tevékenységgel kapcsolatos tárgyak (selyemhernyó tenyésztés 1880, szőlőművelés 1887, méhészet 1889, egészségügyi, anya-, csecsemő, és gyermekvédelem 1917, közigazgatási és társadalmi ismeretek 1919)

A népiskolai törvény a községi és állami nép- és polgári iskolai tanítók számára előírta a tankerületi tanítói testületek, illetve járási körök alapítását. A járási köröknek évente

kétszer, az egész testületnek pedig évente egyszer kellett tanítói értekezletet tartania. A tanítóegyletek egyrészt a szakmai önképzésre és tapasztalatcserére teremtettek lehetőséget, de emellett gazdasági és érdekvédelmi feladatokat is elláttak. 1868-tól hetente, majd kéthetente jelent meg a Néptanítók Lapja. A szélesebb körű országos összetartozás igénye motiválta a magyar néptanítók 1870-ben megrendezett első országos gyűlésének megszervezését, mely rendezvény az ezt követő évtizedekben változó időpontokban, rendszeresen megrendezésre került. Ezt követően országszerte sorra alakulnak a megyei tanítóegyletek és a különböző önszervező egyesületek. Ezek közül a legjelentősebb az 1874-ben létrehozott Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja, amely tagjainak szociális segínyt, árvaellátást, továbbtanuló gyermekeiknek internátust biztosított, továbbá üdülőket és vendégházakat tartott fenn (pl. Tanítók Háza). Ezekben az évtizedekben a középiskolai tanárok szervezetei mellett sorra alakulnak a különböző típusú intézményekben dolgozó tanítók szakmai-érdekvédelmi szervezetei. 1869-ben jött létre az óvodai pedagógusok szakmai és érdekvédelmi szervezete, a Kisdednevelők Országos Egyesülete (1869-1946), és folyóirata a Kisdednevelés (1879-1919; 1924-1944). 1886-ban alakult meg a Tanítóképző Intézet Tanárok Országos Egyesülete (1886-1947), folyóirata a Magyar Tanítóképző (1898-1944), majd 1896-ban az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület (1896-1948), amely önálló segélyalapot, tanári házat, kollégiumot működtetett, és szakfolyóiratot jelentetett meg Polgári Iskolai Közöny (1897-1924), majd Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közöny (1924-1947) címen. A felekezeti iskolák pedagógusai az 1900-as évek elején hozzák létre saját egyesületeiket. (Kelemen 2007, 101-102.)

A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepe, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségkövetítő és szocializációs hatása statisztikai adatokkal is jól érzékelhető: 1870 és 1910 között csaknem duplájára nőtt az elemi népiskola 1-6. osztályát rendszeresen látogató tankötelezettek száma, a korszak új típusú alsó (iparos- és kereskedőtanonc- iskolákat), illetve alsó középfokú iskolákat (elsősorban a polgárit) 1910-ben már több mint 185 ezer diák látogatta, az egyéb szakiskolákba járók száma megközelítette a 30 ezret. (Kelemen, 1997, 52.). A népiskolák száma 1869 és 1914 között 14 ezerről 17 ezerre, a tanítók száma 18 ezerről 34 ezerre, az iskolába járó diákoké pedig 729 ezerről több mint 2 millióra emelkedett. Ezt a dinamikus fejlődést jól érzékelteti, hogy a 6-12 éves tanköteles korosztálynak 50, 1890-ben 81, 1913-ban 85 %-a járt iskolába. (Romsics 1999, 39.)

A népoktatás expanziójával párhuzamosan tehát számottevően megnőtt a népoktatási, és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje. Ezt a dinamikus fejlődést jól érzékelteti az alábbi erre vonatkozó, 1910-es statisztikai adatok alapján készített táblázat:

1. táblázat: Az egyes intézmények tanító- és gyermeklétszámai

Intézménytípus	Száma	Pedagógus létszám	Gyermek Létszám
Kisdedóvó	2762	4133	241.211
Elemi népiskola	16.455	32.402	2.457 000
Tanonciskolák	620	4962	92.973

Felső népiskola	12	78	668
Óvó- és tanítóképző	98	1192	10196

Forrás: Kőrösi H.- Szabó L.(szerk): Az elemi népoktatás enciklopédiája (1911-1915).

A modern magyar tanítói szakma kialakuláshoz hozzájárultak az állami tanítói munkát szabályzó további törvényi intézkedések, amelyek a képesítési előírásokhoz hasonlóan szabályozták a tanítók alkalmazásának eljárásait, a tanítói fizetések mértékét és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak hátramaradó családtagjainak segélyezését is. Ezek az intézkedések hatással voltak a felekezeti tanítóság életviszonyainak kedvező alakulására is. A korszak későbbi törvényei bővítették és a felekezeti tanítókra is kiterjesztették a szociális ellátás különböző formáit (nyugdíj, betegsegélyezés, özvegyek és árvák ellátása).

A szociális intézkedések sorába tartozik a tanítói fizetések egységes elvek szerint történő szabályozása is. Az ezzel kapcsolatos 1893. évi 26. tc. eltörölte a különböző fenntartású iskolák tanítóinak fizetése közötti különbségeket. A felekezeti iskolák tanítóinak fizetékiegészítését szolgáló államsegély révén megnőtt az állami beleszólás lehetősége az iskolafenntartók tanítóválasztásába, illetve az iskolák munkájába. (Kelemen 2007, 15-16.)

6.1. A polgári iskolai tanárképzés alakulása

A népoktatási törvény rendelkezései nyomán a polgári iskolával a magyar közoktatás új népoktatási intézménytípusa kezdte el működését. A kezdetben hat majd később négy éves iskola gyakorlatias általános alpműveltséget megalapozó tananyagával elsősorban a városi kispolgárság és a nagyobb községek polgárosodó rétegei igényeit elégítette ki, melynek elvégzése után lehetőség nyílt az alacsonyabb tisztviselői pályák betöltésére. A magasabb szintű általános műveltséget nyújtó gimnáziumok első négy osztályának tananyaga jelentős mértékben eltért a polgári iskolától, ezért a negyedik osztály elvégzése után különbözeti vizsgák letételével volt lehetőség a gimnázium ötödik osztályába való átlépésre. A polgári iskolák történetében új fejezetet jelentett az 1927. évi 12.tc., amely a polgári iskolákat középfokú iskolákká minősítette, amelyek hagyományos funkciójukon túl a középfokú szakiskolákba (felső ipari, felső kereskedelmi stb.) történő belépésre készítik elő növendékeiket.

A polgári iskolai szaktanító képzés megszervezésére az első lépések 1873-ban történtek meg, amikor két éves tanulmányi idővel és két fő (nyelv- és történettudományi, mennyiség- és természettudományi), és egy mellék (művészeti) szakcsoporttal a budai tanítóképző (Paedagogium) mellett megindult a férfiak, a pesti tanítónőképzőben (Erzsébet-nőiskola) pedig a nők képzésére irányuló tanfolyam. Az 1877-es tanterv szerint nyelv- és történettudományi szakcsoportoz tartozó tantárgyak: nemzetiségi nyelv, magyar nyelv- és irodalom, német nyelv, földrajz, történelem, statisztika, jog,- alkotmánytan; a mennyiség- és természettudományos szakcsoport tárgyai: számtan, mértan, természettan, vegytan, természettudomány, mezőgazdaság- ill. ipartan, könyvvitel; művészeti (kiegészítő, vagy mellék) szakcsoport: ének, testnevelés, fegyvergyakorlatok, továbbá a nevelés és tanítástani szakcsoport heti 5-5 órában, fakultatív tárgy: francia, angol nyelv. A tanterv szaktárgyi része a középiskolai tananyag szelektált, sűrített változata. Az 1881-es tanterv növelte pedagógiai tárgyak és az ipari alapképzés elemeinek súlyát, a szaktárgyak heti három órásként, a pedagógia

ás mennyiségtan heti 5 órás. Szakcsoportok a. nevelés- és tanítástan; b. nyelv-és történettudományi; c. mennyiség- és természettudományi; zenei; e. ipari. 1879-ben mindkét intézet önálló gyakorló polgári iskolát kapott, majd 1871-ben a képzési idő három évre emelkedett. Miután a polgári iskolák a századfordulóra egyre inkább túlnőtte népoktatási intézményi kereteiken gyakorlatias alsó középfokú iskolai funkciókat láttak el, a pedagógusképzés tartalma és színvonala is megváltozott, egyre erőteljesebbé vált főiskolai jellege, amit az 1893. évi polgári iskolai tanítói képesítés rendje is jól tükröz.

Az 1883. évi minisztériumi rendelet létrehozta a polgári iskolai tanítóképző vizsgáló bizottságot, melynek tagjait a miniszter 5 évre nevezte ki. A bizottságon belül 5 szakbizottság működött. A vizsgára bocsátás feltétele: népiskolai tanítói oklevél és a 3 éves szaktanítóképzés a Paedagogiumban, vagy érettségi és három éves tanítási gyakorlat, vagy érettségi után három éves főiskolai tanulmány. Az intézmények 1918-ban hivatalosan is elnyerték a főiskolai rangot, végzett hallgatóik ettől kezdődően viselhettek tanári címet. A képzés 1920-tól szemináriumi és laboratóriumi munkával kísért elméleti előadások és hozzájuk kapcsolódó tanítási gyakorlatok keretében négy szakcsoportban történt. A főszakok 1920-tól: a. magyar nyelv- és történelemtudományi; b. földrajzi, természetrajzi, vegytani; c. matematikai-fizikai; d. mellékszak: ének-zene, torna, szőlő (kézimunka), német, 1925-től új szakcsoport a magyar-német. Az állami intézet mellett a katolikus női apácarendek önálló képzőintézeteket tartanak fenn.

6.2. Kitekintés: A modern néptanítói tudást megalapozó nemzetközi pedagógiai irányzatok

A századforduló után az egyetemek és akadémiai tudományosság műhelyei mellett, illetve gyakran azokkal rivalizálva megjelentek az olyan új pedagógiai törekvések is, amelyek jelentős szerepet játszottak a néptanítói szakmai tudás új tartalmainak létrejöttében. EA továbbiakban azt vizsgáljuk majd, hogy miként formálják meg a korszak tudományként elfogadott irányzatai, azt miként tükrözik a korabeli tudományosság reprezentatív kulturális alkotásai. Ennek keretében azokat a különböző mértékadó tudományos eredményeket tekintjük át, amelyek kijelölik számukra a tájékozódás fontosabb irányait. Az általunk vizsgált folyamatok kapcsán az elsődleges szempont azoknak a kortárs tudományos irányzatoknak a kijelölése, amelyek megtestesítik a követésre méltó irányokat, azaz biztos referenciapontot nyújtanak az új szakma képviselői számára. Ehhez a gyermeki fejlődés helyesnek illetve helytelennek elfogadott formái jelentik a legfontosabb kapaszkodókat, amelynek értelmezéséhez a kortárs pedagógiai mozgalmak és reformtörekvések számos fontos új gondolatot fogalmazznak meg.

6.2.1. A higiéniai diskurzus – és az iskolai higiénia

Ezek közül az ebben a korszakban legszélesebb palettával jelentkező úgynevezett higiéniai diskurzus a legfontosabb. Az újabb antropológiai orientációjú elemző munkák hangsúlyozzák, hogy a higiénia, amelynek fogalmi rendszere a darwinista ember- és világképre alapozódik, fontos szerepet játszik a modern emberi test megteremtésében, nagy súllyal van jelen a korszak pedagógiai reformvitáiban is. A higiénia a korszak egyik olyan „varázsigeje”, amely ekkor már mozgalmassal előtörténettel rendelkezik. A felvilágosodástól kezdődően kibontakozó modern higiénia mindazoknak a tudástartalmaknak a foglalata volt, amelyek egyrészt arra irányultak, hogy leírják az ember viszonyulását azokhoz a materiális feltételekhez, amelyek

meghatározzák fizikai-testi megnyilvánulásait. Másrészt az individuumokat és a társadalmi tér egyéb szereplőit eligazítsa abban, hogy miként tudja ezeket szabályozni. Ez a hatalmas terület magába foglalta az ezzel kapcsolatos tudás, gyakorlati cselekvés és különböző technológiák rendszerét. A 19. század higiénikusainak tudástere rendkívül széles volt. Abba beletartozott minden környezeti tényező, amely az egészség és a betegség kapcsán szóba jöhetett. A testi, lelki higiénia, vagyis az egészség mellett a korszak másik vezérgondolata a normális, illetve normalitás volt. Ez kulcsfogalom, amely összekapcsolja a kategóriákba sorolás, az elhatárolódás, illetve kirekesztés, a valahová tartozás és a fegyelem elemeit. Ezáltal olyan társadalmi teret alkot, amely biztosítja a normális és a patológikus egyértelmű és világos kijelölését. Ebben a térben a testi jelenségekből kiindulva lehetőség nyílik a különböző társadalmi jelenségek új módon történő értelmezésére, továbbá a normális által legitimált társadalmi nyomasztógyakorlásra is. (Sarasin- Tanner 1998, 20.)

Amennyiben ennek pedagógiai oldalát, leginkább az iskolai higiénia, illetve iskolai egészségügy keretében megjelenő elemeit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a normális itt is központi kategória (normális testtartás, írás, ruházat, az iskolaépület normái, annak norma szerinti bútorai stb.). Az így megkonstruálódó normális, illetve a normalitás egyre inkább egy experimentális módszerekkel vizsgálható előírt normát, mérhető átlagot jelentett. Az ekkor megvalósuló első a tanulói teljesítmény, figyelem, emlékezetvizsgálatok alapozták meg a 20. század elején kibontakozó experimentális pedagógia mérésmethodikai eljárásait. Az iskolai higiénia diskurzusai jelentős mértékben befolyásolták a gyógypedagógia, illetve annak a különböző fogyatékosok kezelésére vonatkozó pedagógiai módszereinek, továbbá a gyermekvédelem kibontakozását is. A mozgalom retorikájában később olyan szociális elemek is megjelennek, mint a morális egészség és az elhanyagoltság hangsúlyozása. Ennek révén mind szorosabb kapcsolatba kerül azokkal a társadalmi reformmozgalmakkal, amelyek az alsóbb társadalmi rétegek, a szegény gyermekek és fiatalok életfeltételeinek jobbá tételét is hangsúlyozták. (V.ö. Kost 1983, 169, Stoß 1998, Freyer 1998, Oelkers 1989, 249, Hopf, 2004, 27-29.)

A korszak másik, a 19. század utolsó évtizedeiben megjelenő irányzata az emberi faj genetikai nemesítéséről szóló szociálbiológiai nép-, illetve társadalompolitikai elmélet, a faji higiénia, illetve eugenika. Az eugenika tudományos elméletté, illetve szociálpolitikai mozgalommá válása egybeesik azzal az átalakulási folyamattal, amelynek keretében a 19. századi szegénygondozás modern jóléti, illetve szociális gondoskodássá válik. Az eugenikának az ember és társadalom genetikai nemesítésére irányuló elméletével és programjával konkurálva kibontakozik majd ki az ember nevelés és szociális gondoskodás útján történő megjavítására irányuló modern pedagógia nevelési programja. Ezzel kapcsolatban a faji higiéniaat hangsúlyozó eugenika részéről megfogalmazódó legfőbb kritikai ellenvetés az volt, hogy a szociális gondoskodás, és a különböző jóléti intézkedések, illetve a későbbi társadalombiztosítási intézkedések maguk az előidézői azoknak a társadalmi problémáknak, amelyek megoldása érdekében létrejöttek. (V.ö. Reger 1991, 9.)

6.2.2. Gyermek- és ifjúságtanulmány, kísérleti pedagógia, reformpedagógia

Az európai népoktatási rendszerek expanziójával párhuzamosan jelentős mértékben megnőtt az ezek különböző intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, növekedett szaktudásuk és társadalmi elismertségük. A korszak különböző pedagógiai és szakmai mozgalmai mind nagyobb hangsúlyt helyeztek a néptanítói mesterség tudományos megalapozására is. Fontosnak tartották a tanítói szaktudás megújítását, a hagyományos

beállítódások, pedagógiai alapelvek modern tartalmakkal történő felváltását. Az ehhez szükséges tartalmak és útmutatások kezdetben az orvostudomány, majd az iskolai higiéniai mozgalom, a századforduló után pedig az empirikus pszichológia, valamint a gyermek- és ifjúságtanulmány eredményeire alapozódnak.

A gyermek- és ifjúságtanulmány világszerte megfigyelhető intézményesülése a humántudományok szélesebb keretek között megvalósuló fejlődésének részfolyamataként értelmezhető, amelynek keretében mindjobban elfogadottabbakká váltak az experimentális kutatás módszerei, létrejött egy széleskörű – szakfolyóiratok, egyesületek és kongresszusok keretében megvalósuló – nemzetközi szakmai tudományos kommunikációs rendszer. A korszak tudományosságának kiemelkedő módszere a kísérlet, amit Wilhelm Wundt tanítványai (Ernst Meumann, Stanley Hall, Edouard Claparède, Hugo Münsterberg, Karl Groos, Hermann Ebbinghaus, William Stern, Alois Höfler és mások) is sikerrel műveltek. Wund által 1879-ben Lipcsében alapított első kísérleti pszichológiai laboratóriumot követően a kísérleti pszichológia gyors nemzetközi fejlődésnek indult. 1881-ben Stanley Hall a Hopkins Egyetemen alapít további pszichológiai laboratóriumot, majd 1893-ban a Clark Egyetemen is létrehozza az állami alkalmazottak bevonásával működő Gyermektanulmányi Intézetét, és az ehhez kapcsolódó szakkönyvtárát. Az intézet szoros együttműködést alakított ki a különböző iskolák tanáraival és a szülőkkel is. Stanley Hall elméleti munkái már empirikus alapokon álltak, szemléletmódjára erőteljesen hatott Ernst Haeckel biogenetikai alaptörvénye. Eszerint az ontogenézis megismétli a filogenézis főbb folyamatait. Ez a felfogás Közép-Európában is népszerű, pedagógusok és pszichológusok által egyaránt elfogadott elméletté vált, amely lehetővé tette a gyermeki megnyilvánulások összehasonlítását a primitív kultúrákkal, illetve az állati viselkedés jellegzetes vonásaival. A gyermektanulmány korai szakaszában Preyer nyomán Európa-szerte nagyon népszerűek voltak az egyes gyermekek megfigyeléséről szóló munkák. A megfigyelők legtöbbször tudományos végzettséggel rendelkező szülők voltak, akik gyermekeik fejlődéséről naplót írtak és azok fejlődését kísérleti úton is vizsgálták. A tömeges kérdőívek, illetve azok kvantitatív eredményeinek feldolgozása ebben az időben még csak szórványosan jelent meg. (V.ö. Dudek 1990, 135-136, Depaepe 1993, 50-53.)

1880 és 1914 között nemzetközi szinten 21 szakfolyóirat és 29 gyermektanulmányi társaság megalapítására került sor. Németországban 1906-ban rendezték meg az első gyermektanulmányi kongresszust. Ennek tagjai között a különböző intézmények pedagógusai mellett számos pszichológus, szociológus, jogász és orvos is részt vett. Hasonló fejlődési tendenciák figyelhetők meg Hollandiában, Belgiumban, Oroszországban, Bulgáriában és Magyarországon is. (V. ö. Dudek 1990, 137, Depaepe 1993, 67.) A századforduló táján a fenti irányzatok mellett a német tanárok körében nagyon népszerűek voltak Meumann experimentális pedagógiai-pszichológiai kutatásai. Hatására több nagyvárosban hoztak létre kísérleti pedagógiai intézeteket, hogy a pedagógusok minél nagyobb számban megismerhessék a kísérleti gyermektanulmány módszereit. Ezek az intézetek általában alapítványi formában működtek. A gyermektanulmányi társaságok tagjai rendszeresen szerveztek szakmai üléseket, vitaesteket, bevezető és nyári továbbképző kurzusokat. A német egyesület például 1910-ben mintegy 13.000 előadást szervezett a tanárok számára. (Depaepe 1993, 70-72.)

A modern néptanítói szakmai tudás kialakításában jelentős szerepe volt a reformpedagógia szemantikai elemeinek is. A herbartianizmus kritikát követően, az experimentális pedagógia hatására a néptanítói tudás végül a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitimit

és modern formáját. Ez a szemantika új varázsszavakat is megfogalmaz majd. A gyermeki jog lesz az új szabályzó elv és egyben az új tanítói ethosz alapja. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást. (V.ö. Tenorth 1992, 369-370.)

6.2.3. Az életreform és reformpedagógia

A modernizáció folyamatainak sajátos vetületeként a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően Európában és az Egyesült Államokban (az egyes történeti régiókban némi fáziskülönbséggel) kibontakozó urbanizációs és az iparosodási folyamatai nem csupán a természeti környezetet, hanem az emberek megszokott társadalmi és földrajzi kapcsolatait is átrendezik. Megváltoztatják és soha nem látott gyorsasággal rendezik újjá a munka-, és lakásviszonyok a társas kapcsolatok, a szabadidő eltöltésének, az étkezés és ruhaviselet hagyományos rendjét. A korszak ebből adódó alapvető jellemzője – a kibontakozó modern világ kihívásaira megfogalmazódó mélyreható és gyökeres változások ellensúlyozására, „orvosságot” kereső – nagyszámú társadalmi reformmozgalom megjelenése. Ezek alapvető jellemzője a Janus arcú kettősség; különböző irányzataikban – gyakran egymással is összefonódva – különböző modernizációt támogató és ezzel ellentétes kritikai tendenciák vannak jelen. Egyrészt fellelhető *a haladás és a töretlen fejlődés optimizmusával* megfogalmazódó, a modern kor kihívásaira ebből a nézőpontból adekvát válaszokat kereső igyekezet. Másrészt a mozgalmak hangvitelének másik alaptónusa a fejlődés árnyoldalait elutasító, azok feloldására gyakran utópisztikus megoldásokat megfogalmazó kultúrakritika is.

A kibontakozó társadalmi reformmozgalmak egy része politikai eszközökkel, a politikai hatalom megragadása által kívánja az államot, illetve a társadalmat megváltoztatni. Azok másik nagy áramlata inkább az egyénben, annak mentalitásában, világfelfogásában bekövetkező gyökeres átalakulás árán, az emberi élet reformja útján kívánta az elengedhetetlen változásokat elérni. A szűkebb értelemben vett életreform a társadalmi mozgalmaknak erre a típusára vonatkozik. Ezek közös jellemzője, hogy a társadalom jövője szempontjából kívánatosnak tartott egzisztenciális változásokat, a „természethez való visszatérés,” és a „természetes életmód” segítségével, az egyéni életvitel, az étkezés, a lakóhelyi környezet, az egészség megőrzésének reformja útján kívánták megvalósítani. Az életreform mozgalom elsődlegesen tehát – az ember és természet, ember és munka, ember és Isten – kapcsolatát a „menekülés a városból” civilizációkritikai jelszavát zászlaira tűző reformtörekvések sokszínű irányzatainak összességét (kertváros-építő, földreform, antialkoholista, továbbá vegetáriánus, természetgyógyászati, testkultúra mozgalmak), komplex együttesét jelenti. (Krabbe 2001, 25.)

Ezek a mozgalmak azonban összességükben és tágabb társadalmi hatásukban ennél jóval többet jelentenek, miként Wolbert a mozgalmak jelentőségét összegezve megállapítja „az életreform lényegében az 1900 táján kibontakozó korszakváltás koncentráltan jelentkező általános érvényű, innovációs alapjelensége” (Wolbert 2001, 20). Olyan az 1890 és 1914 között jelentkező nagy hatású, sokszínű kulturális és társadalmi elkötelezettség, amely a korabeli irodalomban és képzőművészetben is központi helyet foglal el, leginkább a „fin de siècle” életérzését alapvetően meghatározó „minden Egész eltörött” élményéből fakadó gyökértelenség, otthontalanság érzésére vezethető vissza.

Miként Ehrenhard Skiera hangsúlyozza ezek az életreform törekvések alkotják a reformpedagógia szellemi hátterét: „Ezek a mozgalmak tulajdonképpen a többségi társadalom peremén bontakoztak ki, és nem fenyegették és ma sem fenyegetik annak alapintézményeit. Értékeiket a többségi társadalom többé-kevésbé tolerálta, illetve tolerálja ma is, és így azok számos elemét be is integrálja. Ennek folytán, jöllehet ezek a mozgalmak elveszítették korábbi forradalmi gesztusaikat, kibontakozásuk során egészen napjainkig megőrizték alapvető céljukat, az új ember, illetve új társadalom megteremtésére irányuló törekvésüket. A kapitalizmuson, illetve a szocializmuson túllépve olyan társadalom kialakítására törekedtek, amely egy olyan ahhoz a közösséghez vezető harmadik utat kínál, amelyben mindenki a másik ember testvére, barátja lehet. (...) A reformpedagógia szintén életreform típusú mozgalom, abban szinte minden, a modern ember megváltására törekvő reformirányzat motívumai megtalálhatók. A reformpedagógia tehát akár kibontakozása idején úgy napjainkban a 20. század fordulóján megjelenő mérsékeltebb formáiban egyaránt a menekülés pedagógiájának tekinthető. (...) A reformpedagógia teljes mélységében csak kibontakozását kísérő civilizációkritikai háttérrel a megmentés vízióit megfogalmazó életreform mozgalmakkal együtt értelmezhető. A reformpedagógia hatása csakis ezeken a teljes élet megreformálására irányuló impulzusokon át fejthette ki hatását. És az életreform számos momentuma, miként azt látni fogjuk, a különböző reformpedagógiai koncepciókban köszönt vissza. Az életreform tehát sokféle módon előkészíti azt, később pedig együtt halad a reformpedagógiával.” (Skiera 2005)

6.2.4. A nemzetközi törekvések hazai recepciója

A korszak fentiekben bemutatott életreform törekvései és a korabeli pedagógiai reformmozgalmak Magyarországon egyrészt az egyre jelentősebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítóság szakmai és emancipációs mozgalmait, másrészt a korszak várospolitikai reformjait kapcsán kerülnek szorosabb kapcsolatba egymással. Bárczy István a város liberális főpolgármestere 1906 és 1918 között állt a főváros élén. Ez a bő évtized, a Bárczy korszak, Budapest világvárossá válásának története is egyben. Az „építő polgármester” alkotásai, iskolák, középületek, bérházak többsége ma is áll. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, közvilágítás, kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociálpolitikai és kultúrpolitikai program keretében széleskörű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében, Szabó Ervin irányításával az 1910-es években létrejön a főváros modern könyvtárhálózata is.

Bárczy programjának lényeges részét képezte az 1909-ben kezdődő széleskörű iskolaépítési akció, amelynek keretében három év alatt 36 új iskola épül és számos iskolaépület felújítására is sor került. Így ebben az időszakban 55 iskola és 967 új osztályterem épült Budapesten. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak, emellett nagy gondot fordítottak az épületek fűtésére, kommunális berendezéseire, az osztálytermek berendezésére és az iskolaudvarok és az épületek tetőteraszainak kialakítására is. 1913-ban megjelent a fővárosi iskolák helyi tanterve, tanszerkészítő műhelyek felállítására került sor. Ennek eredményeként a fővárosi községi iskolák felszereltsége is gazdagodott. Mindegyik rendelkezett megfelelő szemléltető eszközökkel.

A széleskörű urbanizációs reform oktatásügyi innovációjában jelentős szerepet játszottak az ebben az időben jelentkező hazai experimentális pedagógiai törekvések, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitivizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára, a természettudományos kutatás logikáját követő – experimentális, induktív módszerek által

támogatott – tudományos megismerés segítségével kívánták megteremteni. Az irányzat hazai recepciójában, majd továbbfejlesztésében jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok.

Nagy László (1857-1931) a budapesti állami tanítóképző intézet tanára és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. A mozgalom szervezői és követői - az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan - a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését, és egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től Nagy László szerkesztésében „A Gyermek” címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre, 1913-ban nagy sikerű országos kongresszust rendeznek. (Köte 1983)

A hazai pedagógiai reformtörekvések és a magyar életreform törekvések szoros kapcsolatának a háború végéig tartó együttműködésnek szellemi-aktivitási központja a városfejlesztési reformhoz szervesen kapcsolódó, 1912-ben Weszely Ödön irányításával (Németh 1990, 13-14), a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium (Mann/Hunyady/Lakatos 1997), illetve az ezt megelőzően 1906-ban a főpolgármester támogatásával alapított a Népművelés című folyóirat lesz. (Németh 1987) A színvonalas 1918-ig megjelenő kiadvány (1912-től Új Élet címmel) nem csupán a fővárosi pedagógusok fóruma, hanem a a Bárczy-program kulturpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma lesz.

A folyóirat szerkesztői feladatait Weszely Ödön – a Fővárosi Pedagógiai szeminárium későbbi igazgatója - és Wildner Ödön – a szociálpolitikai, később közoktatási ügyosztály vezetője – látta el. A folyóirat közművelődési és népművelési, várospolitikai és városfejlesztési rovatait Wildner szerkesztette, míg az oktatási vonatkozású gondozása Weszely Ödön feladata volt. Wildner, Szabó Ervin és Jászi Oszkár baráti köréhez tartozott, a Huszadik Század egyik vezető munkatársa volt. Széleskörű közigazgatási, szociológiai, filozófiai tárgyú műveket alkotott, Nietzsche műveinek egyik fordítója, a különböző európai életreform törekvések jó ismerője.

A folyóiratban nem csupán a magyar gyermektanulmányi mozgalom és az experimentális pedagógia kiemelkedő képviselőinek biztosított publikációs lehetőséget. A Huszadik Század és a Nyugat című folyóirat mellett ez a sajtóorgánum teremtett lehetőséget a magyar életreform mozgalom legkülönbözőbb irányzatainak a szindikalista és tolsztojánus mozgalmaktól (Szabó Ervin, Migray József), a magyar művészeti szecesszió legkülönbözőbb irányzataiig bezárólag. A lap hasábjain kifejhették véleményüket az új városi kultúráról, a városfejlesztés új irányzatairól, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, a népművelés és iskola új feladatairól, az új emberről, az új társadalomról az új erkölcsről és új nevelésről, a férfi és nő megváltozott kapcsolatáról és ezzel összefüggésben a nemi nevelés feladatairól, a gyermekművészetről, a népművészethez, mint a természetes életformához való visszatérés fontosságáról, a magyar kultúra és társadalom megújításának „harmadik útjáról.” A Népművelés arculatának megformálásában a kezdeti időktől mértékadó szerepet játszanak a gödöllői művésztelep vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár. A Népművelés folyóirat hasábjain és a Pedagógiai Szeminárium különböző népművelő tanfolyamain és tudományos előadásainak előadói és hallgatósága, valamint a Gyermektanulmányi Társaság

tagjai között az 1910-es években már ott találjuk a magyar szecesszió legkülönbözőbb irányzatainak képviselőit; a gödöllői művészkommuná (Nagy Sándor és Körösfői-Krisch Aladár, Lippich Elek), a hazai mozdulatművészet és az új zenei-művészeti nevelés (Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán, Bartók Béla), valamint a Vasárnapi Kör (Lukács György, Balázs Béla) vezető személyiségeit is. (V.ö. Németh 2005b, 2006)

Az új pedagógiai törekvések és az ezek háttérében álló folyamatok – a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió közép-európai fejlődési trendjei, egyben a különböző tudományos irányzatok hazai recepciójának sajátos vonásai – mint „cseppben a tenger” vannak jelen az század első hazai pedagógiai szaklexikonjában, az 1911 és 1915 között megjelenő Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanítóság számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolaigazgatási ismereteket, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt. (Németh 1999). A könyv szerzőinek többsége az alsóbb iskolák tanárai közül kerül ki, közöttük csak elvétve találhatók meg az egyetemi szférához kapcsolódó szakemberek (gimnáziumi tanárok, egyetemi professzorok). Munka részletesen tárgyalja a kísérleti lélektan és a kísérleti pedagógia, a gyermektanulmány, illetve a gyermeklélektan különböző irányzatait, bemutatja jelentősebb külföldi és magyar képviselőinek munkásságát. (Németh 2002)

6.2.5. Az Elemi Népoktatás Enciklopédiája, mint a modern néptanítói tudás új elemeinek összegzője

A magyar néptanítói enciklopédia szerkesztőinek és szerzőinek a korábbiakban körvonalazott tudományos irányzatok jelentették azokat a tájékozódási pontokat, amelyek alapján a saját igényeiknek megfelelő tudástartalmakat megkonstruálhatták. A változó magyar társadalom viszonyai között tevékenykedő tanító szakmai tudásának megalkotásához – a rendelkezésre álló új világtérképezési lehetőségek, a kor pozitivistá tudományfelfogásában fellelhető implicit világ és emberkép elemei felhasználásával – a modern professzió értelmezési keretei között kívánták újradefiniálni szakmai tevékenységük céltartalmait. (Németh 1998., 208-220; Németh 2000, 187-208.)

A három kötetes munka egyes szócikkeinek szerzőit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok csupán csekély hányada került ki az egyetemi, akadémiai-főiskolai szférából (14 %), illetve a vezető minisztériumi (10 %) és tanügyigazgatás (8 %) tisztviselők köréből, és viszonylag alacsony (5 %) a gimnáziumi tanárok száma is.

A szerzők foglalkozása	Száma	Megoszlás %
Egyetemi tanár, illetve magántanár	4	7
Minisztériumi tisztviselő	6	10
Tanfelügyelő	5	8
Akadémiai-főiskolai tanár	4	7
Gimnáziumi tanár	3	5
Tanítóképző intézeti tanár	9	15

Polgári iskolai tanár	3	5
Gyógypedagógiai intézeti tanár	7	13
Népiskolai tanító	17	28
Egyéb	2	3

Németh (1998): 215.

A szerzők többsége (61 %) tehát a közoktatási rendszer alsó, illetve alsó középszintjéhez tartozó valamely iskolatípus gyakorló pedagógusa, ezen belül is legalacsonyabb - a gimnáziumi tanárokéhoz hasonló - arányban reprezentáltak a polgári iskolai tanárok (5 %), azonban figyelemreméltó a gyakorló népiskolai tanítók (28 %) és a tanítóképző intézeti tanárok (15 %) feltűnően magas aránya (összesen 43 %), valamint a különböző gyógypedagógiai területek szakpedagógusainak (13 %) viszonylag magas száma. Mindez egyrészt jelzi a kettős iskolarendszer: a felülről építkező felsőoktatás és elitképző középiskola valamint a tömegoktatás elkülönültségét, másrészt a népoktatási rendszer magas fokú intézményesültségét, és szervezettségét, az abban tevékenykedő pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészültségének kiemelkedő színvonalát, és ezen túlmenően tudományos látókörük európai horizontját is.

A fenti témákat áttekintve megállapíthatjuk, hogy a század tízes éveinek közepén megjelenő pedagógiai enciklopédia a hazai néptanítók szakmai identitásának, a pedagógia európai tudományfejlődési tendenciáinak reflexióját és recepcióját is jól tükröző, figyelemreméltó szakmai dokumentuma, amely jól jelzi az egyetemi pedagógiától számos vonásában elkülönülő, gyakorlatias néptanítói pedagógiai tudás széleskörű intézményesülését. A magyar néptanítói enciklopédia szerkesztőinek és szerzőinek a fentiekben körvonalazott tudományos irányzatok jelentették azokat az intellektuális tájékozódási pontokat, amelyek alapján a saját igényeiknek megfelelő tudástartalmakat megkonstruálhatták.

Ebben az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanuló-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a professzió logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak.

Ilyen a szakmai önlegitimációs szempontok alapján megkonstruált pedagógiatörténeti múlt, továbbá a pedagógiai tevékenység nemzetállami ideológiák által kijelölt egyéb szimbolikus tér és idődimenziói. Továbbá ennek a nemzetközi pedagógiai térbe is átnyúló konkrét és ideológiai összetevői, illetve referenciapontjai, valamint a nevelői tevékenység jellegéből fakadó jövődimenzió is. Ebben a sajátos társadalmi-pedagógiai térben folyó egyre differenciáltabb tevékenységnek ki kell jelölni a főbb szereplőit, a tevékenység célcsoportja, a tanuló, illetve gyermek sajátos anatómiai és pszichés tulajdonságait. Ezek függvényében kell meghatározni az ebben a munkatérben megjelenő sajátos szakmai feladatokat, mindezekkel összefüggésben az ezekre képesített specialista, a tanító, mint szakember alapvető tevékenységformáit és az általa végzett munka biztonságát, legitimációját, társadalmi presztízsét megteremtő sajátos munkarituáléit, amelynek legfontosabb összetevői sajátos tanítói kompetenciartalmakba rendeződnek majd.

A Néptanítók Enciklopédiája című munka a magyar néptanítók fentiekben felvázolt logika szerint kibontakozó szakmai öndefiníciós folyamatának emblemikus alkotása, amelynek lapjain már ez a modernizáció igényeivel összhangban álló pedagógia szempontok alapján megkonstruált sajátos néptanítói univerzum bontakozik ki. Ennek középpontjában a korabeli magyar gyermeknépesség egyik célcsoportja, a magyar népiskolák „nevelésre szoruló” tanulói, illetve általuk az alsóbb társadalmi rétegek, a nép nevelésének igényei és feladatai állnak. A munkában megjelenő szakmai önértelmezés szerint ezen néprétegek eredményes neveléséhez és oktatásához, olyan jól felkészített szakemberekre, népiskolai specialistákra van szükség, akik új fajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzik feladataikat. Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú szereplő, a modern magyar néptanító. Ezt az implicit formában jelentkező emancipációs motívumot jól érzékelteti a munka bevezetőjéből származó alábbi idézet: „Teljesen elhibázott dolog lett volna (mármint ebben a munkában N.A.) az egész pedagógiát feldolgozni, mert ez esetben az anyag egy része a néptanítókra, más része pedig a középiskolai tanárookra nézve merőben élvezhetetlen lett volna. Egy pedagógiai enciklopédiával szemben mások az igényei egy néptanítónak és mások egy középiskolai tanárnak. Amivel azt akarjuk mondani, hogy a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, (...) a serdületlen korban sokkal nagyobb szerepe és fontossága van a pedagógiának.” (Kőrösi - Szabó 1911, VI.)

Ebben a múlt- jelen-jövendő koordinátarendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb öntörvényű pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a szimbolikus idődimenzió, a pedagógiai múlt hősei már nem, illetve már nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatai által kijelölt régi pedagógiai héroszok. Az enciklopédia szerkesztőinek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőben, a pedagógiatörténeti anyag elrendezését megindokoló rövid fejtegetések: „Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platon pedagógiájáról mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. (...) Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedünk teret a szociális vonatkozású tárgyakra. Úgy hisszük a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes –bár részben utópisztikus eszméit.” (Kőrösi - Szabó 1911, VII.)

A magyar néptanítók új pedagógiai identitást legitimáló hősök között tehát nem az ókor, illetve a keresztény középkor nagy alakjai, hanem a pozitívizmus tudományfelfogását és a korszak világfelfogását és életérzését megalapozó személyiségek szerepelnek. Ezek a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblemikus alakjai (Bain, Comte, Ferrer, Ibsen, Ruskin, Otto, Tolsztoj, Schopenhauer, Spencer), a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay).

Emellett a magyar pedagógiai gondolkodás hagyományos német-központú pedagógiai „geocentrikusságát” is egy tágabb látókörű és orientációjú pedagógiai „heliocentrikus” világvélemény váltja majd fel. A változás fő irányát a munka így jellemzi: „Új nyomot vágunk

abban az irányban is, hogy nem akarjuk népnevelőinket csupán a német pedagógia emlőin táplálni; a német pedagógia igen sok másodrendű csillagát mellőztük, ellenben bemutatjuk az angolok, a franciák, sőt az olaszok és az amerikaiak egyes kiváló pedagógusait is.” (Kőrösi - Szabó 1911, VIII.)

Az iskola, mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel az iskola felszerelés címszó különböző tárgyszavai (iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje (botanikus kert, akvárium) az iskola udvara stb. foglalkozik. Az egyes iskolákat összefogó tágabb pedagógiai terek egyik koncentrikus körét – hazai tanügyi viszonyok témacsoport címszavai fogják össze, amely a nemzeti oktatásügyi rendszer sajátosságait mutatja be. Emellett a legfrissebb statisztikai adatok felhasználásával részletesen kitér az ország összes törvényhatóságai (városok és megyék) oktatásügyi sajátosságainak bemutatására is. A következő kör a „nemzetközi” pedagógiai tér bemutatásának mélységére utal, hogy az ezt összegző külföldi iskolaügy tárgyszóhoz kapcsolódóan közel 100 címszó mutatja be az egyes országok közoktatásügyének jellegzetes jegyeit és éppen aktuális különböző reformtörekvéseit.

A néptanítói tudás alapvető kompetenciartalmait között fontos szerephez jut továbbá az iskolai adminisztráció, mint az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges tudás is. „A népiskolai tanítónak – fogalmazza meg az Enciklopédia bevezetője – tömérdek dolga van az iskolai adminisztrációval és mivel sorsára igen sok hatóságnak és tényezőnek van jogos befolyása, szüksége van arra is, hogy kötelezettségei és jogai között önállóan is el tudjon igazodni” ((Kőrösi - Szabó 1911, VI.)

Ezek a folyamatosan ismétlődő rutinfeladatok, mint a népiskolai specialista, a tanító, mint szakember olyan alapvető tevékenységformái, amelyek egyben erősítik legitimitációját, szerves részét képezik azoknak a társadalmi presztízst, illetve szociális hatalmát megalapozó sajátos munkarituáléknak, amelyek a sajátos tanítói kompetenciartalmakba összegződnek.

Ebben a racionálisan felépített pedagógiai világban nincs helye az olyan romantikus gyermekutópiáknak, amelyek a 19. századi magyar neveléstan könyveket uralták. Ehelyett egy darwinista-evolucionalista, pozitivistá világgép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyságközpontúságával. A könyv szerkesztői ennek sajátos jegyeit kívánják összekapcsolni a néptanítói munkaethosz hagyományos romantikus hivatás elemeivel. Ez vezet el szerintük ahhoz a modern néptanítói tudáshoz, amelynek kijelölése, összegyűjtése és rendszerezése az enciklopédia legfőbb célkitűzése.

Ennek hatására lesz a korszerű néptanítói tudás egyik sarokpontja a fentiekben jelzett új antropológiai előfeltételekre, ember és világgfelfogásra alapozódó gyakorlatias gyermekismeret. Hiszen – vallják a könyv szerzői – ahhoz, hogy a ma gyermekét a népiskolák nevelő szakembere eredményesen oktathassa, nevelhesse, ismernie kell annak testi és lelki sajátosságait is: „A népiskolában nem csak a tanítás anyaga más, nemcsak a tanítói eljárás más, de más a gyermek lelke és más a tanító speciális képzettsége is.” (Kőrösi - Szabó 1911, V.) Ezeket a speciális gyermekismereti tartalmakat – a gyermektanulmány és pszichológia témakör címszavai mellett – nagy számban tartalmazzák a néptanító általános, ebben az időben megjelenő speciális feladatköreire utaló témakörei. Ezek között a szociális kérdések (anarchia, altruizmus iskolai demokrácia, koedukáció, felnőttoktatás, polgári jogok és

kötelezettségek) mellett jelentős szerephez jutnak a gyermekekre egészséges fejlődését veszélyeztető tényezőket megfogalmazó szócikkek is.

Ebben a tudáskonstrukciós folyamatban ugyanis fontos feladat annak kijelölése, hogy a normális fejlődés szempontjából mi az elfogadott, a helyes és mi a helytelen. Részletesebben megfogalmazva: Elsődlegesen annak kijelölése mi tekinthető követendő, normális, illetve kerülendő abnormális gyermeki megnyilvánulásnak. Ennek keretében annak pontos meghatározása, hogy mi jelenti a gyermeki fejlődés támogatandó tartalmait, és melyek az elkerülendő, azt negatív irányban befolyásoló, veszélyeztető tényezők, mik azok a gyermekekre leselkedő veszélyforrások, amelyekre a tanítónak oda kell figyelnie, illetve, amelyeket munkája során el kell kerülnie. Ezt a törekvést jól jelzi, hogy a szakkönyv több címszava foglalkozik a gyermekekre leselkedő különböző „testi“ veszélyekkel, például a fertőző betegségekkel, a járványokkal és azok megelőzéséről az osztályterem megfelelő szellőztetése, a testi higiénia, az iskolai fürdő által. A másik a gyermek testi egészségét befolyásoló veszély a helytelen testtartás, majd annak korrekciója a megfelelő testgyakorlás által. Külön fejezet taglalja a kor egyik alapvető testi veszélyforrását a tüdővétszt és annak gyógyítását, illetve iskolai megelőzését.

Ahhoz, hogy a népiskola szakembere megfelelő hatékonysággal tudja felvenni a harcot a gyermeki fejlődést hátráltató különböző veszélytényezőkkel, ahhoz, hogy kívánatos módon tudja befolyásolni a gyermeki megnyilvánulásokat, tudományosan megalapozott gyermekismeretre van szüksége. Ebben a megközelítésben jelennek meg a különböző társadalmi veszélytényezők, mint a szegény gyermekek, illetve a kenyérkereső gyermek címszavak. A gyermekeket érintő további veszélyeztető tényezők között szerepel az alkoholizmus – a gyermekek a kocsmában, továbbá a dohányzás és a dohányzó gyermek, az erkölcsi gyengeélmjűség, majd a bűnöző gyermek címszavak. Számos további címszó foglalkozik ezen veszélyek elhárításának különböző módozataival, kiemelve a néptanító fontos szerepét az erre irányuló tevékenységben. A javasolt terápia horizontja – miként erre az alábbi önálló címszavak is utalnak – a szülői értekezlettől a templombajáráson át a patronázsig, illetve a szexuális nevelésig terjed. A tanító ezzel kapcsolatos feladatait részletesen taglalja a tanítók szociális feladatai valamint a társadalmi gyermekvédelem szócikk.

A modern néptanító leginkább megalapozott, legjobban differenciált, leginkább kidolgozott hagyományos területét képezi az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos tanítástani, módszertani (az egyes népiskolai tantárgyak oktatásának tantervi elvei, a tanítási anyag kiválasztásának, elrendezésének rendje, a népiskolai tantárgyak tanításával kapcsolatos eljárások stb.) továbbá a gyermekek felügyeletével, fegyelmezésével illetve a magyar nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladatokkal jellemezhető neveléstani tárgykörbe foglalt feladatkörei. Ezeknél a néptanítói feladatoknál továbbra is a herbartianus pedagógia szemléletmódja érvényesül.

A Néptanítók Enciklopédiája az új szemléletű néptanítói tudás létrejöttének fontos alkotása. Az ebben megfogalmazódó, a 20. század elején kialakuló, szakszerűséget hangsúlyozó új szakmai etalonnak megfelelő néptanító szaktudás különböző, néha egymással látszólag szembenálló elemekből épül fel. Jelen vannak abban a modernizációt megalapozó tudományosság olyan pozitivistá orientációjú irányzatai és mozgalmi, mint a higiéniai diskurzus törekvései, továbbá az experimentális pedagógia és a gyermektanulmány

eredményei. Emellett megjelenik abban, az ezekkel látszólag szembenálló ideológiát hangsúlyozó életreform és reformpedagógia erőteljes társadalomkritikai éllel megfogalmazott retorikai elemei is. Ezek a korabeli törekvések együttesen alapozzák meg az új néptanítói tudás alapvető ideológiai elemeit, azok etikai elvárásait és kompetenciataralmait.

Ebben a tudáskonstrukciós folyamatban az életreform általános érvényű megmentés gondolata erőteljes normatív töltetet hordoz, amely itt erőteljes pedagógiai orientációt nyerve, a gyermek megmentésének metaforájaként jelenik meg., amelynek elsődleges funkciója a kívánatosnak tekintett szakszerű pedagógusi munka pozitív érzelmi töltést hordozó ideológiai háttérének biztosítása. Szoros kapcsolatban áll a szakszerű munka megalapozásához szükséges új tudományossággal, az empirikus mérésre – értékelésre (teljesítmény-, figyelem- és emlékezetvizsgálatok) épülő gyermektanulmánnyal, illetve a pedagógia empirikus alapvetésével. A 19. században megjelenő diskurzus a higiénáról, és ezzel együtt az egészséges emberi test fontosságáról, két irányból is befolyásolta a tanítói tudáskonstrukció folyamatait. Egyrészt implicit módon megjelenik abban a modern európai munkatársadalom hatékony munkavégzésre irányuló alapvető igénye, amely a fegyelmezett emberi test, illetve a testi és lelki egészségét hangsúlyozza, másrészt ezzel párhuzamosan, ennek részeként elhatárolta a normális és abnormális határterületeit is. Az iskola az intézményesülés folyamatában – az egészségügy fejlődése nyomán – egyaránt felerősítve gyermekvédelem testi és lelki vonatkozásait, mind inkább az iskola kötelességévé tette az egészségügyi ellátás és az erkölcsi védelem ellátását.

Az Enciklopédiában megjelenő népiskolai szakember a fenti szakmai diskurzusokban megfogalmazódó, elvárt feladatok megvalósításának kulcsfigurája. Ekkor kialakuló új szakmai tudásának ideológiai, etikai motívumait a különböző pedagógiai reformmozgalmak által is reflektált, az életreform retorikai elemeire visszavezethető megmentés motívuma biztosítja. A gyermekmentés eredményének előfeltétele, nem csupán az elhivatottság, hanem a valódi gyermekismeret, amelynek tudás- és kompetenciaelemei tudományosan megalapozottak, amely háttérrel az empirikus alapokon nyugvó pedagógia és pszichológia, illetve gyermektanulmány biztosítja.

7. A tanítóképzés, a polgári és gimnáziumi tanárképzés alakulása a két világháború közötti időszakban

A világháború utáni területi változások, a trianoni béke következtében jelentős mértékben módosult a magyar közoktatás és felsőoktatás intézményhálózata is. Az 1918-19-es forradalmak, majd a vesztes háborút követő Trianoni békekötés nyomán kialakuló nehéz helyzet feloldását, a húszas évek elejének fokozatos konszolidációját nagymértékben elősegítette, hogy a Bethlen-kormány kultuszminisztere, az átfogó kultúrpolitikai programmal rendelkező széles látókörű politikus Klebelsberg Kunó lett, aki 1922 és 1931 között állt a minisztérium élén. Klebelsberg a súlyos gazdasági-társadalmi problémákkal szembekerülő ország fejlődésében kiemelt szerepet szánt az oktatásnak és a művelődésnek, és ennek érdekében jelentős intézkedéseket tett az oktatásügy és a tudományos kutatás fejlesztése érdekében. (Ld. részletesen Ladányi 200) A húszas évek elején kibontakozó modernizációs programjának középpontjába a középosztály erejének növelésére szolgáló reformot állította, amelyben a kultúra rendkívül fontos szerephez jutott. Egyrészt a Trianon sokkjából még fel

sem ocsúdó magyar társadalom „szellemi öngyógyításának” eszközeként, másrészt elősegítve a magyar társadalom belső szerkezetének lassú evolúcióját, „konzervatív modernizációját” is. Klebelsberg a magyar társadalom fokozatos és óvatos átalakítása legfontosabb eszközének az iskoláztatás tartalmi átalakítását tekintette, a társadalmi modernizációt egyfajta „tudásberuházás” útján kívánta megvalósítani. (Mészáros – Németh – Pukánszky 1999, 369.)

Ennek érdekében irányítása alatt 1922-1926 között megszervezik az ország egységes tudományos intézményrendszerét, állami támogatásban részesítik az Akadémiát, egységes szervezetbe vonják a múzeumokat, levéltárakat. A konzervatív modernizáció a felsőoktatás terén elsősorban a kulturális decentralizáció megvalósításában, továbbá a magas színvonalú, európai látókörrel rendelkező értelmiségi szakembergárda képzésében realizálódott. Törekvései megvalósítása során gyakran hivatkozott a kultúrfölény biztosításának szükségességére. Konceptiója megvalósítása során kiemelt szerepet tulajdonított a vidéki egyetemek fejlesztésének. Ennek érdekében felgyorsítják az 1910-es években megkezdett egyetemfejlesztéseket (Debrecen, Szeged, Pécs), illetve azok intézményeinek kiépítését. 1924-26 között elkezdődik a középiskolák korszerűsítése, és 1926-28-ben eddig példátlan mértékű népiskola építési program veszi kezdetét. (Glatz 1990, 21-22.)

A vidéki egyetemek fejlesztésével és részben a felsőoktatás intézményhálózatának racionalizálásával összekapcsolódott a pedagógusképzés reformja. 1925-ben kezdte el működését a Testnevelési Főiskola, és 1928-ban főiskolává alakult a gyógypedagógiai tanárképző. 1934-ben a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem létrejöttével, annak gazdaságtudományi kara mellett kialakult a szélesebb képzési profilú gazdasági szaktanárképzés is.

7.2. A tanítóképzés és a polgári iskolai tanárképzés további fejlődése

A tanítóképzés 1923 szeptemberétől ötévéssé vált, majd a 1925-ben bevezetésre került a képzés új tanterve is. Ennek alapján a végzett növendékek az ötödik év végén jelentkezhetnek képesítő vizsgára, amely három részből állt. Az írásbeli vizsga tantárgyai: Nevelés és tanítástan, magyar nyelv és irodalom, mennyiségtan. A szóbeli vizsga tantárgyai hit és erkölcstan, nevelés-tanítástan, neveléstörténet, iskola-szervezettan, lélektan, magyar nyelv- és irodalom, magyar történelem, alkotmánytan, földrajz. A harmadik részt a vizsgatanítás alkotta. A következő változásra 1938-ban a két tagozatra osztott hat éves tanítóképzés bevezetésével következett be. Ennek alsó szintje a négy éves líceum, amelyre két évfolyamos tanítóképző akadémia épült. A reform a háborús viszonyok közepette a negyvenes évek elején elakadt, és a képzési idő ismét öt évre csökkent. Az I.-III. osztályokban líceumi, a IV.-V. osztályban pedig tanítóképző intézeti tanterv alapján folyt a képzés.

A népoktatás terén csak a negyvenes években következik be jelentős változás a nyolcosztályos népiskola bevezetésével, amelynek létesítését az 1940. évi XX. törvény mondta ki. A törvény intézkedik a hat éves korban kezdődő kilenc éven át tartó tankötelezettségről is. A népiskola – továbbtanulás szempontjából – „zsákutca” jellegén kívánt oldani az 1937. évi XII. tc., amely eredményes különbözeti vizsgával a népiskola 5. osztályát végzett tanulók a polgári iskola 2. osztályába, a népiskola 6. osztályát végzettek pedig a polgári 3. osztályába léphettek át. (Mészáros 1995, 77-78.)

A polgári iskolák középfokú jellegének megerősítését követően a két állami - a férfi és női – polgári iskolai tanárképzőt egyesítették, és a főiskolai képzést átszervezve az intézetet Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elnevezéssel Szegedre költöztették. A főiskolához kapcsolódóan szintén a szegedi egyetem mellé rendelten működő Apponyi Kollégiumban két éves képzés keretei között történt a tanítóképző intézeti tanárok képzése is. A főiskola a szegedi egyetem bölcsészkarával kooperáló, tiztagú igazgató tanács által vezetett önálló intézményként működött tovább. Az igazgató tanács elnöke egyetemi tanár, ügyvezető alelnöke a főiskola igazgatója, tagjai felerészt egyetemi, felerészt főiskolai tanárok, a főiskola rendes tanárai tagjai az igazgató tanácsnak, a gyakorló iskola igazgatója a tanács jegyzője, de szavazati joggal nem rendelkezik. Az igazgatótanács és a tanárvizsgáló bizottság elnökét és tagjait a miniszter 5 évre nevezte ki. Az egyetem és a főiskola közötti kapcsolat lényegét jól tükrözik az átszervezést vezető Huszti Józsefnek, a szegedi egyetem professzorának, az 1928. évi Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület igazgatótanácsának 1928. október 19-én tartott ülésén elhangzó, az új szervezeti formát indokoló előterjesztésének főbb gondolatai:

A két intézmény közötti kapcsolat lényege a kooperáció lehet, a képzés egészét az egyetem nem vállalhatja fel, csak azzal foglalkozhat, ami lényege, a tudomány fellegváraként elsősorban a tudományos képzéssel, ez azonban több elemében más, mint ami a tanárképzéshez szükséges. A tanárképzésnek hármas feladata közül az elsőben, a szaktudományos képzésbe, a kutatásba történő bevezetést kell végeznie az egyetemnek. A második feladat, a tanárképzés megoldását középiskolai tanárképzés esetében a bölcsészkarok mellé szervezett tanárképző intézetek végzik. Ezek elválasztása az egyetemtől azért fontos, mert az utóbbinak mindig megvolt az a törekvése, hogy a mellette lévő, illetve vele kapcsolatos intézményeket magába olvassza. Gondoskodni kell tehát arról is, hogy a polgári iskolai tanárképzést se nyelje el az egyetem, a tanárképzés ott csak kiegészítést nyerjen. A harmadik feladat a tanárjelöltek pedagógiai, iskolai gyakorlati képzése és képesítése. A szegedi egyetem a hármas feladatkör első elemét vállalja, a másik két terület a polgári iskolai tanárképzőre hárul. A polgári iskolai tanárképzés fejlesztésével el kell érni, hogy a középiskolai tanárok ne taníthassanak „intézményesen” a polgári iskolában. Jobban ismerik ugyan a szaktárgyakat, de a polgári iskolai tanároknak más jellegű pedagógiai és didaktikai felkészültségre van szüksége. A polgári iskolai tanárképzés korábbi tapasztalatai is éppen azt bizonyították, hogy ennek tanárképzési formának éppen a középiskolai tanárképzésnél alaposabb pedagógiai és módszertani képzés volt a fő erőssége.⁴

A későbbiekben Szegeden működő főiskola 12 rendes tanszékével és gyakorló iskolájával a hazai tanárképzés rangos és elismert intézményévé vált. 1928-ban a tanszékek profilja, melyek élén rendes főiskolai tanár állt a következőképpen alakult: filozófia-pedagógia, magyar nyelvtudomány, magyar irodalomtörténet, német nyelv és irodalom, történelem, földrajz, állattan, növénytan, vegytan és ásványtan, mennyiségtan, természettan, a későbbiekben a főiskolai tanárok többsége (1942-ben közel 70 %) címzetes nyilvános rendkívüli egyetemi tanári illetve egyetemi magántanári címmel rendelkezett, többen közülük az egyetemre professzoraiként folytatták tevékenységüket.

A tanárképzés időtartamát négy évfolyamra emelték, a képzés három főszakcsoportban (a. nyelv- irodalom és történettudomány német nyelvvél, vagy német nyelv nélkül; b. földrajz-természettan; c. mennyiségtan-természettan) átlag heti 25 órában és ezekhez kapcsolódó, a

⁴ Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület igazgató tanácsának tudósítása az 1928. évi október 19-én megtartott ülésről, Országos Polgári Iskolai tanáregyesületi Közlöny, 1928., 2.sz. 200-205.

főszak mellé szabadon választható négy mellékszakon (testnevelés, mezőgazdaság, ének, szlőjd, a nők részére női kézimunka, később háztartástan-gazdaságtan) folyt. Az egyetemmel történő kooperáció oly módon valósult meg, hogy a tanárjelöltek szakcsoportjuk egyik szaktárgyát az egyetem bölcsészeti vagy matematikai-természettudományi karán is kötelesek voltak hallgatni heti 4-6 órában. Az egyetemen választható szaktárgyak: A) szakcsoportban: 1. magyar nyelv 2. magyar irodalom 3. történelem 4. német nyelv és irodalom; B) szakcsoportban: 1. földrajz 2. állattan 3. növénytan 4. ásványtan 5. vegytan; C) szakcsoportban: 1. mennyiségtan 2. természettan, a fenti tárgyak helyett a filozófia pedagógia választására is lehetőség volt.

A tanárképzőbe történő felvétel feltétele a jeles vagy jó rendű középiskolai érettségi bizonyítvány, vagy tanítói oklevél volt. A felvett hallgatóknak a főiskolán vagy az egyetemen hallgatott tárgyakból félévenként kollokválniuk kellett. A főiskola tanszékei mellett kötelező szemináriumok, és laboratóriumi gyakorlatok, továbbá gazdag könyvtárak, szertárak és munkaszobák segítettek a hallgatók felkészülését. A szaktudományos és pedagógiai-pszichológiai elméleti képzéssel párhuzamosan valósult meg a tanárjelöltek gyakorlati kiképzése, a főiskola mellett működő 4-4 osztályos gyakorló iskolában történt: I. évfolyamon heti 1 óra hospitálás, II. évfolyamon 1 órás módszertani szemináriumok és próbatanítások, III. és IV. évfolyamon heti 3 órás tanítási gyakorlat és egy órás módszertani szeminárium, továbbá félévenként egy hetes összefüggő iskolai gyakorlat keretében ismerték meg a polgári iskola életének, oktató-nevelő munkájának főbb területeit. A mellékszakok gyakorlati képzése III. (heti 1 órás hospitálás) és IV. évfolyamon (heti 1 órás tanítás) történt. A polgári iskolák tanárainak képesítése külön erre a célra szervezett, a miniszter által megbízott országos vizsgabizottság előtt történt. A képesítő vizsgálat két részből állt: az első a 4. félév utáni ú. n. első képesítő, vagy alapvizsga, amely a szaktárgyi, pedagógiai és bizonyos általános műveltségi tárgyakból álló elméleti vizsga volt, és a tanulmányi idő végén (a 8. félév után) előírt második képesítő, vagy szakvizsga, amelyhez egy órás próbatanítás is kapcsolódott. (Simon 1979)

A főiskola gyakorló iskolája harmincas évek legkorszerűbb európai és hazai módszertani törekvéseinek, a reformpedagógia gondolatvilágának hazai népszerűsítésében és a tanárképzés gyakorlatába történő integrálásában is kiemelkedő szerepet játszott. Az iskola tanári karának közreműködésével - a főiskolai tanárok, és az egyetem pedagógiai tanszéke professzorainak és oktatóinak támogatásával - 1928 és 1944 között 34 didaktikai- metodikai kötetben és az 1933-tól 1944-ig a gyakorló iskola igazgatója, Kratofil Dezső szerkesztésében megjelenő "Cselekvés Iskolája" című folyóirat és a polgári iskolai tanárok továbbképzése által a főiskola és gyakorló iskolája köre a két háború közötti hazai gyakorlati pedagógia egyik legrangosabb műhelyévé szerveződött.

A polgári iskolai tanárok továbbképzésében kiemelkedő szerepet játszott az 1932-ben Budapesten alapított Mester utcai irányító polgári fiú- és leányiskola. Az iskola jelentős segítséget kapott a főváros közoktatási ügyosztályától az oktatás személyi és tárgyi feltételeinek kialakításában, a továbbképzési gyakorlat fejlesztésére irányuló kutatómunka támogatásában. A tanárok heti óraszám 8-14 között lett megállapítva, és havi 130 pengő pótlékot kaptak. A továbbképzések szervezésén túl a tanári kar feladatai közé tartozott szemináriumi előadások, bemutató tanítások szervezése, pedagógiai és egyéb folyóiratok, jelentősebb pedagógiai művek bemutatása, továbbképzési anyagok készítése és kiadása, részvétel a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium módszertani megbeszélésein és értekezletein, továbbá módszertani tanulmányok írása. (Simon 1979, 263.)

A polgári iskolai tanárképzés és továbbképzés jól felépített és hatékonyan működő intézményrendszerének megszüntetésére illetve átszervezésére, a 8 osztályos általános iskolák megjelenését követően, 1947 őszén, a három éves általános iskolai tanításra képesítő "Szegedi Pedagógiai Főiskola" létrejöttével került sor. Még ebben az évben Budapesten, majd 1948-ban Pécsen és Debrecenben (illetve ennek a következő évben Pécsre történő telepítésével) további főiskolák alapítására került sor, mely intézkedéssel kezdetét vette az általános iskolai tanárképzés szakmai műhelyeivé alakuló főiskolák több évtizedes fejlődése.

7.3. A középiskolai tanárképzés

Az iskolaszervezeti reform kiterjedt a középiskolákra is. Az egységes középiskola helyett 1924. évi XI. törvény a differenciált ún. furkációs középiskola új iskolatípusait hozza létre. A szétkülönítés elvét érvényesítve a humán gimnázium és a reáliskola közé beillesztette a reálgimnáziumot, mely iskolatípus a latin és a német nyelv mellett egy modern nyelvet (angolt, franciát vagy olaszt) is oktatott. Mindhárom középiskola-típusban azonos súllyal szerepeltek az ún. nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). A gimnáziumban a modern nyelvek helyett görögöt oktattak, a reáliskolából pedig hiányzott mind a latin, mind a görög, azonban ebben az iskolatípusban volt a legmagasabb a matematika és a természettudományos tárgyak oktatására fordított idő. A törvény életbelépésével szűnt meg véglegesen a humán gimnázium „minősítési monopóliuma,” ugyanis az „egységes jogosítás” elve alapján mindhárom középiskola-típus érettségi vizsgája egyformán jogosított a bármely felsőoktatási intézményben való továbbtanulásra. A lányok középiskoláit az 1926:24. tc. alakítja ki. Az érettségivel záruló leánygimnáziumok középpontjában – a közös nemzeti tárgyakon túl – elsősorban a latin, valamint modern nyelvi és irodalmi tanulmányok álltak. A leánylíceum elsősorban a modern nyelvek és irodalmak oktatására törekedett. A harmadik középiskola-típus, a leánykollégium pedig gyakorlatias jellegű leányiskola volt. (Németh-Pukánszky 2005)

Az 1924. évi új törvényi szabályzás nyomán az egyetemek bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozzák a tanárképző intézeteket, amelyek biztosították a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével, tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Ennek nyomán középiskolai tanári képesítés azok a valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcészeti-, nyelv- és történettudományi illetve mennyiség- és természettudományi) karára beiratkozott rendes hallgatók szerezhettek, akik beiratkoztak a tanárképző intézetbe is, és legalább két középiskolai szaktárgyat felvettek és eredményesen részt vettek a kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon.

Az 1924. évi új törvényi szabályzás nyomán az egyetemek bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozott tanárképző intézetek feladata lett annak elősegítése, hogy a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók négy éves egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével, tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Az egyetemen és a mellette működő tanárképző intézetben a tanárképzés céljait szolgálják; 1. a tanári pályára készülőkhöz számára megállapított egyetemi (esetleg kiegészítő műegyetemi) előadások és gyakorlatok, 2. a tanárképző intézetben számukra előírt előadások és

gyakorlatok, 3. a középiskolai oktatáshoz szükséges, a gyakorló gimnáziumban végezhető gyakorlatok.

A tanárképző-intézet élén az elnök (az egyetem bölcsészkarának nyilvános rendes tanára) és a tanárképző tanári testületéből létrehozott 10 tagú igazgatótanács áll, akiket öt éves időtartamra a miniszter jelölt ki. Középiskolai tanári képesítést az érettségizett (gimnáziumi, reálgimnáziumi, reáliskolai), valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcészlet-, nyelv- és történettudományi illetve mennyiségtan-természettudományi) karának rendes hallgatója szerezhette, aki négy éven át beiratkozott a tanárképző intézetbe is, és az általa felvett szaktárgyi csoportokra kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vett, és ennek során legalább két középiskolai szaktárgyat tanulmányozott.

A négy év során szaktárgyain kívül a tudományegyetemen illetve a tanárképző intézetben minden tanárjelöltnek tanulmányoznia kell 1. a magyar nyelv és irodalom történetét (különös tekintettel az újabb kori nagy írókra), a magyar művelődés történetét, ezen túlmenően, 2. lélektani, logikai, etikai és filozófiatörténeti, 3. neveléstörténeti, neveléstani, gyakorlati módszertani, iskolai szervezettani stúdiumokat kell folytatnia, továbbá legalább egy modern nyelvet tanulnia.

Az általános, minden tanárjelölt számára kötelező tárgyak tanterve az alábbi módon alakult: I. és II. évfolyam; A. magyar irodalomtörténet egy féléven át heti 2 óra, B. magyar művelődéstörténet egy féléven át heti 2 óra, C. pszichológia egy féléven át legalább heti 2-3 óra, D. logika egy féléven át legalább heti 2-3 óra, E. etika egy féléven át legalább heti 2-3 óra, F. modern nyelv legalább olyan szinten, hogy a szakjához kapcsolódó tudományos munkát megértsen és fordítani tudjon. III. és IV. évfolyam; A. filozófiatörténet egy féléven át legalább heti 2-3 óra, B. pedagógia (nevelés- és tanítástan) két féléven át legalább heti 2-3 óra, C. pedagógiatörténet egy féléven át legalább heti 2-3 óra.

Az egyetemi szaktudományos és pedagógiai, pszichológiai, módszertani tanulmányok befejeztével minden tanárjelöltnek egy évet az intézet gyakorló gimnáziumában tanítási gyakorlattal kellett eltöltenie. A gyakorló év során a tanárjelöltek csak a tanári oklevél megszerzéséhez szükséges tanulmányokat folytathatnak, más képesítésre felkészítő egyetemi tanulmányokat nem folytathatnak, harmadik szaktárgyukat legfeljebb 12 órában azonban felvehetik. A gyakorló év során részt kellett venniük a teoretikum - a gyakorló iskola által szervezett elméleti értekezleteken két féléven át legalább heti két órában, továbbá a mindkét szaktárgyával kapcsolatos módszertani előadásokon legalább egy féléven át heti 2-2 órában, valamint az iskola-egészségtan előadáson egy féléven át heti egy órában

A tanári képesítés megszerzésére a tudományegyetemek mellett felállított állami tanárvizsgáló bizottságok előtt letett három fokozatú vizsgálat alapján volt lehetőség: I. az egyetemi és vele párhuzamos négy tanárképző intézeti félév végén letehető alapvizsga, amely a két középiskolai szaktárgyból és magyar nyelv és irodalomból állt, II. a sikeres alapvizsgát követő újabb négy egyetemi és tanárképző intézeti félév végén a szakvizsga a két szaktárgyból, III. a sikeres szakvizsgát követő gyakorló és tanárképző intézeti félév végén pedagógiai vizsga. A három egymásra épülő sikeres vizsga letétele alapján történt meg a két tantárgy oktatására jogosító középiskolai tanári képesítés megadása, amely a középiskolai rendes tanárként történő alkalmazáshoz a jogalapot biztosította.

A középiskolai tanárképzés új rendjének kialakítása nyomán az egyetemeken is lépések történtek a kötöttebb rendszerű oktatás irányába. A középiskolai képesítésről szóló törvény a tanári pályára készülő hallgatók számára négy éven át kötelezővé tette a tanárképző intézeti tagságot. Ennek folytán a tanári alap-, illetve szakvizsga előtt a hallgatóknak igazolniuk kellett, hogy szakjaik részstúdiumait félévenként legalább egy-egy főkéllégium keretében hallgatták, és a vizsgákat megelőző félévek során a szaktárgyainak egy-egy főkéllégiumából sikeresen kollokváltak. Emellett a vizsgaszabályzat minden tanárjelölt számára előírta egy-egy féléven át a magyar irodalomtörténet, a művelődéstörténet és a filozófia hallgatását. A tanárképző intézeti leckeönyvbe a tanárképző intézet által meghirdetett órákat kellett felvenni. A csak bölcsész tanulmányokat folytató hallgatók számára az egyetemi szabályzat csak azt írta elő, hogy legalább heti 20 órát vegyenek fel a leckeönyvükbe, Vizsgakötelezettség a bölcsészhallgatókat csak akkor terhelte, ha tandíjmentességért folyamodtak. Ebben az esetben igazolniuk kellett, hogy szaktárgyaiból félévenként legalább heti hat órából jeles eredménnyel kollokváltak.

A harmincas évek elejének közoktatás-politikájának meghatározója, Hóman Bálint miniszter a nemzeti egységet hirdeti. Nevéhez fűződik a tanügyigazgatás szervezeti átalakítását, egyszerűsítését célzó 1935. évi VI. törvényt, amely az ország valamennyi iskolája nyolc tankerületi főigazgató irányítása és ellenőrzése alá helyezte. Az egységes magyar középiskolát az 1934. évi középiskolai reform teremtette meg, amely a reálgimnázium és reáliskola megszüntetésével új alapokra fektette a középiskolai oktatást. A reform nyomán 1938-ban megjelent gimnáziumi tanterv nagyobb teret szentelt az úgynevezett nemzeti tárgyaknak. Ezek a tárgyak a következő ismeretköröket ölelték fel: magyar nyelv, magyar irodalom és művészet, magyar történelem – ennek keretében az állami, gazdasági, társadalmi élet jelenségei, Magyarország földrajza és néprajza. Egyúttal csökkentette a görög és latin nyelv, valamint a természettudományos tárgyak óraszámát. A világtörténelem a korábbiakhoz képest kisebb súllyal szerepelt, a magyar nyelv és irodalom tananyagából kimaradt a poétika, retorika és stilisztika, helyettük a középiskola felső osztályaiban irodalomismeretet és irodalomtörténetet tanítottak.

A minden hallgatóra kiterjedő bölcsészkar reform 1933-ban került bevezetésre. Ennek keretében minden hallgató számára kötelezővé vált a félévenkénti egy szemináriumi vagy proszemináriumi gyakorlaton való részvétel. A már 1885-ben felvetődött proszeminárium rendszer kidolgozása a minisztériumi rendelet nyomán 1926-ban vette kezdetét. Ennek értelmében az ilyen jellegű kollégiumokat nemcsak az egyetem rendes és rendkívüli tanárai, hanem külön megbízatás alapján a magántanárok vagy más meghívott külső szakemberek is tarthattak. Miután a minisztérium az 1934/35-ös tanév II. félévétől biztosította ennek anyagi feltételeit, a budapesti egyetemen már ebben a félévben 52 tanár hirdetett meg proszemináriumi gyakorlatokat általában heti 1 órában. A szemináriumok vezetői továbbra is a nyilvános rendes és rendkívüli tanárok maradtak. Miután a proszemináriumok, illetve a szemináriumok látogatása minden hallgató számára kötelező volt, az egyetemi oktatás ettől az időtől kezdődően egyre szabályozott keretek között folyt tovább. A szellemtudományi intézetek fejlesztését célozta az a minisztériumi rendelet, amely az 1933/34-es tanévtől 14 fővel bővítette az intézetek segédszemélyzetét, akik az intézeti könyvtárak kezelése mellett bekapcsolódtak az intézetek oktatómunkájába is. (Szentpéteri 1938, 642.). 1935-től néhány tehetséges munkanélküli diplomás nyert tanársegédi beosztást, majd 1937/38-as tanévtől a Horthy Miklós ösztöndíj alap 95 díjtalan gyakornoki álláshoz szükséges, személyenként évi 600 pengős ösztöndíjkeretet biztosított. (Ladányi 2002, 114.)

A középiskolai tanárképzés rendjének megváltoztatása az 1948-49. évi egyetemi reform során következett be, amely megszüntette a tanárképzés két jól bevált intézményét, a tanárképző intézetet és a tanárvizsgáló bizottságokat, a tanárképzést az egyetemek bölcsészeti és természettudományi karai alapvető feladatává tette, kötött tanulmányi rendet központilag meghatározott tanterveket és tanári szakpárokat vezetett be.

7.4. A középiskolai tanárok szakmai elméleti felkészítésének tudományos alapjai és az egyetemi neveléstudomány

A gyakorlatorientált néptanítói tudás tartalmainak kialakulása mellett jelentős változások figyelhetők meg a középiskolai tanárképzés elméleti pedagógiai tartalmainak oktatásában is. Ezek a változások jól nyomon követhetők az 1920-as évektől a hazai tudományos irányzatok arculatának változásaiban is. A század első évtizedeire jellemző analitikus szociológiai irányultságú elemző, leleplező törekvéseket felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső irányzatok. Újra előtérbe került a görög klasszikus filozófusok munkásságának az antik kultúra hagyományainak kutatása (Pauler Ákos, Brandenstein Béla, Kerényi Károly), illetve a német filozófia nagy alakjai, elsősorban Kant és Hegel újrafelfedezése (Bartók György és köre). A századforduló utáni időszakra jellemző szociológiai érdeklődés visszaszorult, illetve jelentésmódosuláson ment át; a társadalmi témák nemzeti síkra terelődtek, a filozófiában is téma lett a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkiség vizsgálata (Dékány István, Prohászka Lajos, Karácsony Sándor). A harmincas években ismét széles körben jelentkező szociális téma azonban nem elsősorban elméleti síkon, nem reformer szellemű szociológiai és filozófiai írásokban, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, falukutatásban és a népi mozgalomban vált gyakorlati realitássá. A korabeli magyar szellemi élet egészére a legerőteljesebb hatást a külföldi kultúrfilozófiai művek fejtették ki; pl. Oswald Spengler nagy hatású műve *A nyugat alkonya*, Ortega y Gasset a *Tömegek lázadása*, továbbá a holland Huizinga művelődéstörténeti írásai, valamint a hazai neveléstudomány arculatát is kialakító német szellemtörténet jelentős alkotói, elsősorban Dilthey, Spranger munkái. Az ebben az időben kibontakozó egzisztenciálfilozófia, Heidegger és Jaspers művei elsősorban a protestáns gondolkodók körében hatottak, azonban a pozitívizmus ebben az időben szinte teljesen visszaszorult és a marxizmus sem volt számottevő szellemi tényező ebben az időben. (Hanák 1993, 42-44.)

A fenti fejlődési tendenciák együttesen eredményezik azt, hogy a század harmincas éveire a magyar tudományos pedagógia intézményesülés jelentős mértékben előrehaladt az egyetemek bölcsészkarán. Ennek eredményeként a neveléstudomány jelentős lépéseket tett a modern tudományos diszciplínává válás útján. Ennek a harmincas években kiteljesedő folyamatnak főbb elemei az alábbiakban összegezhetők:

- A) A szellemtudományos pedagógia térhódításával egyetemeken befejeződik a diszciplína egyetemi tudománnyá válása, betagozódása az akadémiai tudományok rendszerébe, és bekövetkezik egyetemi intézményes kereteinek bővülése:
 - Az ebben az időben négy hazai egyetemen a pedagógia nyilvános tanár irányításával működő önálló tanszékekkel rendelkezik, melynek vezetői egyre gazdagabb tartalmakkal bővülő tudományos munkásságukat és egyetemi oktató tevékenységüket a bölcsészettudományi kar filozófia professzoraival kooperálva végzik. Elismerésüket jelzi, hogy szinte mindannyian a Magyar Tudományos Akadémia tagjai, legtöbbször széleskörű nemzetközi, tudományos kapcsolatokkal rendelkezik.
 - Jelentős mértékben nő az egyetemek pedagógiai magántanárainak és az általuk meghirdetett előadások száma, bővül azok tematikai repertoárja. A harmincas évek közepéig 14 személyt képesítettek magántanárrá. A harmincas évektől kezdődően a filozófia és pedagógiai nyilvános tanárai mellett a vidéki egyetemeken is legalább egy magántanár hirdette meg pedagógiai témájú

előadásait, de a hallgatóknak ebben az időben emellett lehetőségük volt a tanárképző intézet által meghirdetett elméleti pedagógiai és módszertani stúdiumok látogatására is.

- Az egyetemeken létrejön a Pedagógiai Intézet, amely önálló könyvtárral laboratóriumokkal is rendelkezik. Az 1933-tól bevezetett egyetemi reform minden hallgató számára előírja a heti 20 óra felvételét és félévenként legalább egy szemináriumi vagy proszemináriumi gyakorlaton való részvételt. Ennek nyomán a tanszék személyzete a professzor és a magántanárok mellett a szemináriumokat vezető tanársegédi státusszal is gazdagodik.

B) A 19. század végén kialakulnak, majd folyamatosan bővülnek az önálló nemzeti tudományos szakmai egyesületeik és sajtóorgánumok, amelyek irányításában az egyetemek professzorai és magántanárai jelentős vezető szerepet játszanak. 1891: Magyar Pedagógiai Társaság, 1892: Magyar Pedagógia című folyóirat megjelenése 1906: Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítása, 1907: A gyermek című folyóirat megjelenése 1906: Országos Pedagógiai Könyvtár alapítása. További szakmai folyóiratok megjelenése: 1908: Magyar Középiskola 1909: Magyar Gyógypedagógia, 1926: A jövő útjain, 1927: Protestáns Tanügyi Szemle stb.

C) 1930-as évek közepén a pesti egyetemen a pedagógia terén is egyeduralmukodóvá válik az új elméleti paradigmaként értelmezhető szellemtudományos pedagógia. A vidéki egyetemeken, elsősorban Szegeden és Debrecenben a húszas években továbbélő neokantiánus pedagógiai törekvések ellenére ezeken az egyetemeken is egyre erőteljesebb a szellemtudomány recepciója:

- Ezt a szemléletváltást jól jelzik a tanrendben meghirdetett előadások tematikájában bekövetkező változások.
- Ennek egyik további jellegzetes példája az 1930-as években megjelenő Magyar Pedagógiai Lexikon (1932-1936), amelynek megalkotásában a pesti egyetem munkatársai mellett (elsősorban Fináczy, Prohászka, Kornis) mellett az irányzat jeles német képviselői (Spranger és munkatársai) is részt vesznek.

D) A kibontakozó szellemtudományos vizsgálódás jellegéből fakadóan az empirikus kutatási módszerek háttérbe szorulnak. Ez alól csak a pécsi egyetem jelent kivételt, ahol Weszely munkássága nyomán továbbél a kísérleti pedagógia szemléletmódja is.

E) Jelentős mértékben emelkedik a 'tudományos' publikációk, monográfiák, kézikönyvek, folyóiratok és tankönyvek száma és szakmai színvonala. Elsősorban a szellemtudományos orientációjú pedagógiai, nevelésfilozófiai, illetve antropológiai művek elérik a korabeli európai tudományosság színvonalát. Jelentős mértékben nőtt ezek száma, az 1920-as évek elejétől az 1930-as évek közepéig mintegy 100 elméleti pedagógiai, illetve nevelésfilozófiai, filozófiai antropológiai, gyermek- és pedagógiai pszichológiai jellegű kimondottan tudományos igényű alkotott monografikus munka jelent meg az egyetemek professzorai és magántanárai alkotásaként. Széleskörű nemzetközi tudományos kapcsolataik elsősorban a német nyelvterületre terjednek ki.

F) Jelentős mértékben növekszik a pedagógiai témából doktori címet szerzők száma, és ennek nyomán a tudományos utánpótlás egyre inkább a diszciplínát művelők köréből rekrutálódik. A harmincas évek végére jelentős mértékben emelkedett azoknak a pedagógiai témából bölcsészdoktori címet szerzettek száma, akik közül később többen egyetemi magántanárként, illetve professzorként folytatják majd szakmai pályafutásukat (például Prohászka Lajos, Tettamanti Béla, Baranyai Erzsébet és mások). (V.ö. Németh 2002, 372-375.)

Ezek a tendenciák jól nyomon követhetőek az 1933-1936 között kiadásra kerülő - a korabeli hazai neveléstudománynak a hazai és nemzetközi tudományosságban elfoglalt helyét és színvonalát is jól reprezentáló - első nagyszabású, tudományos igényű hazai pedagógiai lexikonunkat vizsgálva annak három alapvető jellemzője emelhető ki: 1. A kiadvány

tudományos színvonalának jelentős növekedése, ami a szerzők szakmai összetételében és kvalifikációjában is érzékelhető. 2. Tudományos szemléletmódjában a szellemtörténeti orientációjú német kultúrpedagógia erőteljes recepciója. 3. A munka egészére jellemző szakszerűség, a többi korabeli, a neveléstudománnyal valamilyen szinten kapcsolatban álló tudományterületek (antropológia, a szociológia és pszichológia különböző irányzatai és személyiségei) objektív bemutatására irányuló törekvés.

A lexikon leginkább szembevetendő jellemzője - az annak szakmai színvonalát reprezentáló - szerzők tudományos kvalifikációjának jelentős mértékű növekedése, aminek főbb tendenciái néhány statisztikai adattal is érzékeltethetők. A kiadvány közel 200 fős alkotói gárdájának tízen az akadémia tagjai (pl. Balanyi György piarista történész, Dékány István szociológus, Fináczy Ernő az ismert neveléstörténész, György Lajos erdélyi irodalomtörténész, Gombos Albin középiskolai tanár, Kornis Gyula, Négyessy László, Hegedüs István). A szerzők közül 20 fő egyetemi tanár, további 10 pedig egyetemi magántanár, ami azok közel 20 %-át jelenti. A lexikon közreműködőinek főbb foglalkozási csoportjait összegző táblázat jól érzékelteti a szerzők kvalifikációjában is megfigyelhető változásokat:

táblázat: A szerzők tudományos státusának adatai

A szerzők foglalkozása, ill. tudományos státusa	Százalékos megoszlás
MTA tagság	5
Egyetemi tanár	10
Egyetemi magántanár	5
Főiskolai tanár	10
Minisztériumi tisztviselő	15
Középiskolai tanár	20
Tanítóképző intézeti tanár	15
Polgári iskolai és gyógypedagógiai intézeti tanár	20

A táblázat százalékarányai meggyőzően bizonyítják, hogy a lexikon szerzőinek többsége a magyar tudomány „mandarinjai”; egyetemi főiskola tanárok, magántanárok, minisztériumi főtisztviselők köréből kerül ki (45 %) és a további 20 %-ot a hazai tudós szakértelmiség körébe tartozó középiskolai tanárok teszik ki. Csak a fennmaradó 35 % képviseli az alsófokú oktatás különböző iskolatípusait; 15 % a rendkívül jelentős gyakorlati potenciált jelentő, pedagógiai szempontból kimagasló elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkező tanítóképző intézeti tanárok aránya, és mintegy 20 % a polgári iskola, a népiskola, a gyógypedagógia különböző intézménytípusaiban és az alapfokú szakképzési intézményekben tevékenykedő gyakorló pedagógusok aránya. Ebből az utolsó két csoportból nem csekély azon gyakorló pedagógusok száma, akik a különböző reformiskolák, illetve a gyermektanulmány különböző intézményeiben tevékenykednek. A kiadvány szakmai színvonalának további fokmérője, hogy annak szerzői között a hazai tudományosság jeles képviselői mellett a nemzetközi tudományos élet több kiváló - elsősorban német - szaktekintélye (pl. Czermak - Bécs, Spranger és Schlemmer - Berlin, Kupper - Zürich, Lochner - Nürnberg, Lohrer - Mannheim) is képviselteti magát.

A lexikon szemléletmódjára leginkább a német szellemtudományos orientációjú kultúrpedagógia egészének, és ezen belül annak egyik legkiválóbb képviselője, Eduard Spranger hatása a legszámottevőbb. Ez egyrészt magyarázható a korabeli magyar

tudományosság egészére jellemző, korábban már bemutatott szellemtudományos orientációval, ami a magyar filozófia és pedagógia olyan kiváló képviselőinek munkásságában is kimutatható, mint Fináczy Ernő Kornis Gyula, Weszely Ödön. Másrészt viszont szorosan összefügg a lexikon készítésében oroszánrészt vállaló Prohászka Lajos szellemi orientációjával, aki 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjasként a berlini egyetemen Spranger tanítványaként filozófiát és pedagógiát hallgatott és a német iskolaügy egyéb kérdéseivel foglalkozott, majd 1926-ban és 1928-ban saját költségén Münchenben és Freiburgban további tanulmányúton vett részt. Ezek a Németországban eltöltött évek egy életre elkötelezték a német kultúra és tudományosság mellett, és Spranger hatására a német tudományos felfogás jellegzetes irányzata, a kultúrfilozófia, illetve az arra alapozódó kultúrpedagógia legkiválóbb hazai képviselőjévé tették.

A kultúrpedagógia közvetlen hatása főképp az ennek szellemében elsősorban a lexikon segédszerkesztője Prohászka (filozófiai pedagógia, újkori nevelés története, alaki, tárgyi képzés) továbbá Kornis (kultúra, kultúrpolitika) és részben Spranger (pl. kultúrfilozófia, kultúrpedagógia) által írt elméleti pedagógiai szócikkeknél érzékelhető, de a kultúrpedagógia interdiszciplináris szemlélete, és tudományrendszerezési logikája hatja át munka egészét.

A lexikonban jól érzékelhető a húszas évek neveléstudományos, illetve pszichológiai fejlődésnek néhány további jellegzetes tendenciája: továbbfejlődő gyermektanulmány új pszichológiai eredményeinek, gyermekszempontú elemeinek integrálása, az új kutatási eredmények nyomán a tudományos vizsgálatok körének kibővülése és a gyermektanulmány ifjúságtanulmánnyá, majd a harmincas években korszerű gyermeklélektanná történő átalakulása. Ez összefügg annak az Európa-szerte megfigyelhető tendenciának a hazai jelentkezésével, hogy nálunk is egyre nagyobb számban tevékenykednek olyan pszichológusok, akik nem csupán egy kiemelt szempont (viselkedés, tudattalan, egészek) keretében jutnak el a gyermek és ifjú fejlődésének kérdéseire, hanem egész munkásságukat vagy pszichológiájuk egy részét erre a területre összpontosítják. Ez különösen érvényes a lexikon elkészítésében és szemléletének kialakításában kiemelkedő szerepet vállaló Bognár Cecil, Kenyeres Elemér és Várkonyi Hildebrand, a magyar pedagógiai lélektan megteremtője munkássága kapcsán. (Pukánszky-Németh 1996, 454-458.)

A lexikon pszichológiai és filozófiai valamint a korabeli pedagógiai irányzatokat bemutató szócikkeinek nagy része Várkonyi Hildebrand nevéhez fűződik, aki szegedi egyetemi tanárrá - az első hazai pedagógiai pszichológiai tanszék élére - történő kinevezését (1929) megelőzően két éven át a párizsi Sorbonne-on folytatott filozófiai és pszichológiai tanulmányokat. A reformpedagógia különböző irányzatainak objektív bemutatását az a Kenyeres Elemér végezte, aki európai kitekintését 1926-1927 között, a reformpedagógia és gyermektanulmány egyik legjelentősebb európai központjában a genfi egyetemen és a Claparède vezette Rousseau Intézetben szerezte, amely tudományos iskola munkatársai között számos európai hírnévvel rendelkező neveléstudós (Bovet, Dottrens, Ferrière) társaságában a korszerű gyermeklélektan egyik legjelentősebb személyisége Jean Piaget is tevékenykedik.

Ez a néhány példa is érzékelteti talán, hogy a lexikon szerzői gárdájának tudományos felkészültségét, a legkiválóbb korabeli nemzetközi tudományos műhelyekhez fűződő élő, mindennapi munkakapcsolatának intenzitását. Ennek is köszönhető, hogy az 1930-as évek közepén készített a korabeli magyar neveléstudomány európai színvonalát reprezentáló Magyar Pedagógiai Lexikon máig sem veszített aktualitásából, az abban található tudományos

igénnyel frott szócikkek biztos alapot, kiindulási pontot és a tudományos igényesség és filológiai pontosság vonatkozásában is etalont nyújtanak mind a közelmúlt, mind pedig napjaink magyar pedagógiai lexikonjainak szerkesztői és szerzői számára is.

Ebben az intézményesülési folyamatba egyre szervezesebben kapcsolódnak a háború előtti időszakban lenézett, népiskolai pedagógiának, utópisztikus pedagógiai elképzelésként elkönyvelt reformpedagógia és experimentális pedagógiai törekvések immár időtálló a művelődési reform szemléletmódjával összeegyeztethető elemei. A reformpedagógia és az experimentális pedagógia ekkor elkezdődő egyetemi intézményesülésének eltérő mértéke egyrészt függött az ott tevékenykedő egyetemi professzortól és a köré szerveződő tudományos műhely orientációjától, másrészt az egyetem által ellátandó speciális feladatoktól. A gyakorlatorientált iskolapedagógiai orientáció és az ezzel együtt járó szakszerűség fokozódása azonban minden egyetemen megfigyelhető, ami összefüggésben áll a tanárképzésnek az 1920-as években bekövetkező széleskörű reformjával, az egyetemeken folyó tanárképzés kompetenciaorientáltabbá válásával. Ebben a művelődésügy gyökeres megújítására törekvő reformidőszakban, a magyar iskolarendszer belső reformjához megfelelő pedagógiai segédanyagot jelentenek a reformpedagógia több évtizedes fejlődése során megérlelt, időtálló, didaktikai-metodikai megoldások is. Sajátos új tendencia, hogy míg a századforduló után kibontakozó experimentális és reformpedagógiai törekvések központja, jóllehet az egyetem falain kívül, de az ország fővárosában volt, addig a reformpedagógia intézményesülése sokkal erőteljesebben jelentkezik a vidéki egyetemeken. A reformpedagógiának ezt a megváltozott presztízsét jól példázza a harmincas években több alkalommal Magyarországra látogató Maria Montessori fogadtatása, aki először 1930 decemberében a Magyar Paedagógiai Társaság meghívására érkezett Budapestre. Az állami és a pedagógiai közélet vezető személyiségei nevelés nemzetközi tekintélyű alakjaként fogadták, programjáról a sajtó is részletesen beszámolt: A Magyar Tudományos Akadémián Kornis Gyula, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke mondott beszédet, amelyben módszerének nagyszerűségét ecsetelte, hangot adva a nagy megtiszteltetésnek és örömmek, hogy a nagy olasz nevelő személyesen látogatott az országba. Ezt követően Klebelsberg miniszter a Nemzeti Kaszinóban ebédet adott a „dottorressa” tiszteletére, amelyre hivatalosak voltak a tudományos és a magyar pedagógia „mandarinjai” és az olasz követség tagjai is. (Rajnai 2002)

Az experimentális pedagógiai törekvések legszervezesebb egyetemi intézményesülése, a pécsi egyetemen valósul meg. Weszely Ödön, aki 1918-ban lesz pozsonyi, majd Pécsre áthelyezett egyetem pedagógia professzora, adaptálja az 1910-es években a budapesti Pedagógiai Szeminárium vezetőjeként kidolgozott módszertani eljárásokat és intézményszervezési formákat. Weszely egyike azon kevés magyar neveléstudósoknak, aki néptanítóként kezdte tanári pályafutását, majd a tanári szakma korabeli ranglétráján végighaladva a polgári iskolai tanítói oklevél megszerzése után a főváros több polgári iskolájában is tanított, majd középiskolai tanári oklet szerzett. 1899-től reáliskolai tanár, majd igazgató. 1895-ben a Rein által vezetett, világszerte számon tartott herbartianus pedagógiai műhely, a jénai egyetem nyári tanfolyamának hallgatójaként ismerkedett meg Rein pedagógiai koncepciójával, akinek egyik legkövetkezetesebb hazai követőjévé válik. A húszas években született rendszerező munkáinak szellemtudományos-kulturpedagógiai orientációja sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos alapokon nyugvó kulturpedagógiai szemléletmód között.

Az 1920-as évek elején Pécsre telepített egyetem konszolidációját követően 1923-ban a létrehozott Pedagógiai Intézetében már önálló tanársegéd is tevékenykedik. Az intézethez 2000 kötetes szakkönyvtár, a pedagógiai laboratórium valamint múzeum tartozik. Feladata a hallgatók bevezetése a tudományos munkába, és számukra az elmélyült munkához szükséges segédeszközök és szakirodalom biztosítása. (Németh 1992)

A pedagógiai laboratórium egyrészt szemináriumként működik, másrészt biztosítja a kísérleti vizsgálatok feltételeit. A hazai egyetemeinken ebben az időben egyedülálló pszichotechnikai laboratórium feladatait az egyetemi Almanach az alábbiakban összegzi: „a szellemi élet jelenségeit kísérleti úton vizsgálja, s abban különbözik a tisztán pszichológiai laboratóriumtól, hogy ezt azzal a gyakorlati céllal teszi, hogy megállapítsa, mily módon lehet a cselekményfolyamatokat befolyásolni és a képességeket fejleszteni. Laboratóriumunk kétféleképpen kísérletezik: 1. az ún. tesztekkel, próbákkal, s a 2. pszichológiai eszközökkel. (...) Laboratóriumunknak nagy gyűjteménye van a külföldön és nálunk használatos tesztek közül, ezeket sorra kipróbáljuk, hogy értéküket megállapítsuk. Ámde laboratóriumunknak ezenkívül számos eszköze és készüléke is van a testmérés, az érzékek, a reakció, a figyelem, az emlékezet, a fáradtság, az érzelmek, az energia, a félelem stb. vizsgálatára. (...) Pécs különböző iskoláiból kérünk önként jelentkező tanulókat, kikkel kísérleteinket végezzük. A kísérletek eredménye egy-egy adat, de nekünk az adatok százaira és ezreire van szükségünk, hogy azokból általános érvényű törvényeket és szabályokat vonhassunk le.” (Almanach 1930, 115-116)

A pesti egyetem bölcsészkarán megjelenő filozófiai és részben pedagógiai oktatásának a húszas évek elejétől megformálódó új arculatának kialakulására egyre jelentős hatást gyakorol a szellemtudomány, amelynek első meghonosítója Kornis Gyula (1885-1958) elsősorban a húszas évek végéig fejtett ki számottevő pedagógiai, kultúrpolitikai, illetve pszichológiai munkásságot. Emellett megjelenik a reformpedagógia szemléletmódja és az ennek megalapozására szolgáló korszerű gyermeklélektan, valamint a szociológiai orientáció. Kornis maga is rendszeresen meghirdette gyermeklélektani előadásait, de emellett 1923-ban a gyermektanulmány magántanára lesz Bognár Cecil (1883-1967). 1929-ben lesz a gyermektanulmány-gyermeklélektan magántanára Kenyeres Elemér (1891-1933) a magyar reformpedagógia jelentős személyisége. Weszely mellett Kenyeres, képviselte az akadémiai szférában a gyakorlatias „néptanítói” szemléletet. 1926-27 között állami ösztöndíjasként a genfi egyetemen folytathatta gyermektanulmányi-lélektani és pedagógiai tanulmányokat. A jelentős svájci gyermeklélektani, reformpedagógiai műhely, a genfi Rousseau Intézet kiemelkedő képviselőivel (Claparède, Bovet, Piaget) kialakított személyes kapcsolata, a tanulmányútja során megismert új tudományos eredmények, az intézet tudományos életének légköre döntő hatással volt munkássága további alakulására. Munkássága nyomán veszi kezdetét az 1920-as évek végén Piaget magyarországi recepciója. Jelentős szerepe volt a Magyar Montessori Egyesület 1933.évi megalapításában. A korszak nemzetközi reformiskolai törekvéseit bemutató, „Az új iskola és pedagógiája”, c. munkája a reformpedagógia korai szakaszának máig egyik legjobb magyar nyelvű összefoglalása. (Németh 1993)

A 1925-től a szegedi egyetem pedagógia professzora Imre Sándor, akinek pedagógiája a német pedagógia Natorp által kidolgozott szociálpedagógiai irányzatának hatását tükrözi. Népszerű egyetemi tankönyve arra utal, hogy élénken érdeklődött a gyermektanulmányozási mozgalom eredményei iránt, maga is tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Művében többször hivatkozik Nagy László munkáira, elsősorban annak gyermek-fejlődéstani

alapon nyugvó didaktikájára, érdeklődéelméletére. A könyvnek iskolai növendékről szóló fejezetének az elején hivatkozik a kísérleti pedagógia, a „nevelésügyi kísérletezés” jeles képviselőinek műveire is. Munkájában felhasználja Ernst Meumann gyermekek körében folytatott experimentális vizsgálatainak az eredményeit. Ennek ellenére inkább egyfajta távolságtartás jellemzi a pedológiával, s általában a reformpedagógiával kapcsolatos viszonyát: nem azonosul a gyermeket középpontba helyező, a gyermek sajátosságait abszolutizáló törekvésekkel. (Pukánszky 2000, 216.)

Miként erről munkánk korábbi fejezetében, a polgári iskolai tanárképzés változásainak bemutatása kapcsán már szó esett, az intézményt az 1920-as évek végén Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elnevezéssel Szegedre költöztették. Az egyetemen folyó tanárképzéssel összefüggésben 1929-ben Szegeden jött létre – a magyar felsőoktatás történetének első – pedagógiai-lélektani tanszéke, amelynek nyilvános rendes tanára Várkonyi Hildebrand (1888-1972) bencés szerzetes-tanár lesz, aki kinevezését megelőzően már egyetemi magántanárként 1928-1929 között Párizsban, a Sorbonne-on ösztöndíjasként folytatott további filozófiai és pszichológiai tanulmányokat. (Pukánszky 2002, 103)

Várkonyi kutatómunkájának középpontjában a nevelést megalapozó pszichológiai kutatások álltak. Az általa vezetett Pedagógiai Lélektani Intézet és az ahhoz csatlakozó pszichológiai laboratóriumban sokoldalú kutatómunka folyt, amelynek során számos tehetséges tanítványa vált a kísérleti pedagógia és a neveléslélektan elkötelezett szakemberévé (Baranyai Erzsébet, Dolch Erzsébet, Deák Gábor). Várkonyi a korabeli lélektan eredményeit kiválóan ismerő, kiváló előadó is egyben, óráin a hallgatók széles körében népszerűsítette a legmodernebbnek számító nemzetközi pszichológiai irányzatokat, (Piaget, Janet, Freud, Jung és Adler) és a korabeli reformpedagógia elképzeléseit. Jelentős mértékben azonosulva az „Új Nevelés” tagja (egy ideig társelnöke) volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Eszmei irányításával, munkatársa Dolch Erzsébet vezetése alatt működött 1936-1940 között Szeged egyik reformiskolája, az újszegedi Kerti Iskola, ahol lehetőség nyílt az új elvek és módszerek kipróbálására. (Németh Pukánszky 1999, 246-247; Pukánszky 2000, Pukánszky 2002). Az iskola nevelési gyakorlata, az alkalmazott módszerek több ponton kapcsolódtak az 1915-ben Budapesten létrehozott „Családi Iskola” pedagógiájához, amelynek megteremtője, Nemes Aurélné Müller Márta (1883-1964) a híres belga orvos-reformpedagógus, Ovide Decroly (1871-1932) globalizációs módszerét vette alapul saját rendszere kidolgozásához.

Várkonyi tanítványa, az egyetem a pedagógia első női magántanára egyetemi disszertációjában a magyar gyermektanulmány legkiemelkedőbb képviselője, Nagy László pedagógiájával foglalkozott. Már Várkonyi időszakában 1938-ban habilitált a neveléslélektan tárgyköréből. Majd 1942-ben a korabeli egyik legismertebb reformiskola, a Domokos Lászlóné által vezetett budapesti Új Iskola mellett működő neveléslélektani kutatóintézet vezetője. Az iskolában empirikus lélektani vizsgálatokat végzett. Neveléslélektani, gondolkodáslélektani (ezen belül is a logikai struktúrák fejlesztésével foglalkozó) publikációkat tett közzé.

Országos szinten is egyedülálló a szegedi egyetemen kibontakozó, a doktori disszertációkban is tükröződő gyermek- és pedagógiai lélektani kutatómunka, ami szoros kapcsolatban állt a Szegeden is polgárjogot szerző reformpedagógia különböző törekvéseinek a tanárképzés és ezen keresztül a korabeli polgári iskola és középiskola gyakorlatába történő megjelenésében. Ugyanis az egyetem és a főiskola szakmai kooperációja nem csupán a főiskolás tanárjelöltek

egyetemen is folyó képzésében nyilvánult meg. Várkonyi egyetemi munkája mellette nem csupán a polgári iskolai tanárképzést kísérte figyelemmel, hanem támogatta annak gyakorlóiskolájának munkáját, és tanulmányai gyakran megjelentek az iskola folyóiratában, a Cselekvés Iskolájában is.

A tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolájának is jelentős szerepe volt a reformpedagógia új törekvéseinek (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élményszerűség) az iskolai mindennapokba történő átültetésében. Az ott hospitáló és tanítási gyakorlatot folytató tanárjelölt hallgatók nemcsak a reformpedagógia elméletével ismerkedhettek meg, hanem közvetlen élményeket szereztek az annak szellemében folyó iskolai oktatás gyakorlatáról is. A gyakorlóiskola tanárai egyidejűleg végezték innovációs, képző-továbbképző munkájukat. Miután a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatósága az egész ország területéről érkezett, az új pedagógiai eszmék és az ezek nyomán formálódó tanári gyakorlat új elemeinek hatása Magyarország területének egészére kiterjedt. A gyakorlati munkát vezető tanárok metodikai újításai a „Cselekvés Iskolája” című folyóirat mellett az iskola által kiadott módszertani szakkönyv-sorozatban is megjelentek (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára), és ennek köszönhetően az innovációs munka eredményei a korabeli gyakorló pedagógusok széles körei módszertani kultúrájának fejlesztéséhez is hozzájárultak. Pukánszky 2002, 117-120)

A reformpedagógia sajátos az életreform törekvések retorikájával rokon vonulatának recepciója érvényesül a debreceni egyetem magántanára, majd későbbi profeszora, Karácsony Sándor (1891–1952) pedagógiai felfogásában. Egyetemi tanulmányait a budapesti egyetemen folytatja, közben vendéghallgató Genfben, Münchenben, Grazban és Bécsben. Külföldi tartózkodása idején kerül kapcsolatba a századforduló völkisch orientációjú életreform törekvéseivel és a német néplélektani kutatásokkal. Pedagógiai műveiben a korabeli pedagógiai törekvések – a reformpedagógia és az új lélektani koncepciók – elemeit a protestantizmus vallásos megújulásával ötvöző „harmadik utas” útkeresés utópiája fogalmazódik meg. (Németh 2002)

8. Összegzés

A fentiekben felvázolt folyamatok tágabb történeti dinamikáját áttekintve megállapíthatjuk, hogy a magyar pedagógusképzés és a pedagógustudást meghatározó tudományos diszciplínák alakulása jól kimutatható összhangban áll a közép-európai régió intézmény és tudományfejlődésének jellegzetes jegyeivel.

Számos rokon vonás figyelhető meg továbbá a különböző pedagógus szakmák kialakulása és a különböző iskolatípusok 19. és 20. századi intézményesülése során is. Jellemzőjük az államilag irányított, az iskolai elitképzés illetve a tömegoktatás szervezeti kereteinek és irányításának iskolatípusok szerinti elkülönülése, továbbá a duális tanárképzés. (Lundgreen 1999) Ez egyrészt az elméleti és gyakorlati jellegű feladatokkal kapcsolatos szakmai tudás mereven elkülönülő hierarchiája (elméleti és gyakorló pedagógusok) másrészt a különböző iskolák tanárainak alapvetően különböző szakmai szocializációját vonja maga után. (V.ö. Tenort 1999)

A különböző pedagógusszakmák kialakulása, miként a magyar nemzeti tudományfejlődés legfontosabb mércéje az alkotó adaptáció képessége. Ez abban nyilvánult meg, hogy a nemzetközi intézmény- tudományfejlődés által kínált megoldásokat, cselekvési mintákat miként tudta alkalmazni a 19 század második felében mind önállóbb arculattal rendelkező magyar nemzetállami fejlődés különböző kihívásaira válaszul megfogalmazódott művelődéspolitikai és intézményfejlesztési döntések során.

A magyar pedagógusképzés és az ezzel összhangban kibontakozó pedagógus szakmai tudás változásainak hátterében egyrészt a 19. századi európai modernizációs folyamat igényeit követő magyar nemzetállami fejlődés három egymást követő reformidőszakának eltérő modernizációs igényei, kihívásai és reformmegoldásai állnak. Az első a kiegyezéstől a századfordulóig tartó időszak, amelyben a nemzeti liberalizmus jegyében fogant, a reformok nyomán kialakul a modern magyar közoktatási és felsőoktatás, illetve a tudomány és kutatás intézményhálózata. A második reformperiódus a századfordulótól a világháborúig, illetve az azt követő forradalmakkal lezáruló tartó időszak, az önálló tanítói szakma intézményesülési, illetve önálló tudástartalmainak kialakulása, illetve az ennek hátterében álló reformpedagógia és az empirikus pedagógia térhódításának időszaka. Ez a folyamat szoros összefüggésben áll az urbanizáció és a modern kor krízise nyomán megjelenő különböző radikális politikai és életreform mozgalmakkal. A következő, nagyjából a harmincas-negyvenes évekig tartó fejlődési szakasz hátterében, amely időszakban bekövetkezik a pedagógusképzés különböző formáinak önálló szakmává, illetve professzióvá válásának folyamata, és amelynek a Trianon utáni megváltozott helyzet kihívásaira adott válaszként a húszas években kibontakozó újabb művelődésügyi reform törekvései állnak.

A munkánkban bemutatott formában intézményesülő magyar pedagógus szakmák és a korabeli tudományossággal szoros összhangban álló szakmai tudástartalmak fejlődési dinamikája a második világháború után még néhány évig fennálló rövid átmeneti időszakban (1945-1948) továbbra is fennmarad. Feléledtek, illetve továbbéltek a korábbi időszak sajátos pedagógiai irányzatai; a tradicionális keresztény irányzatok, az egyetemi pedagógiában domináns szerepet játszó szellemtudományos pedagógia, a nemzetnevelés, a népi írok és a népi mozgalom pedagógiai törekvései, a különböző reformpedagógiai irányzatok. Úgy tűnt, hogy egy új demokratikus társadalom új pedagógiája továbbviszi a hazai oktatásügy és neveléstudomány legjobb hagyományait. (Ld. részletesen Golnhofer 2004)

Ezek a kezdetben széles társadalmi és szakmai konszenzust élvező változások azonban a továbbiakban már nem a demokratikus, plurális társadalom parlamentáris játékszabályainak, oktatás- és tudománypolitika eszközeinek segítségével, nem a pedagógia belső önfejlődése útján, nem a különböző pedagógiai irányzatok nyílt vita keretében történő ütköztetésével kibontakozó verseny keretében következtek be. A neveléstudomány hagyományos intézményi kereteinek és tudománytartalmainak felszámolására már 1946-tól különböző politikai indíttatású, kísérletek történnek. 1947/48-tól már mind jobban átalakultak, majd sorra eltűntek az ún. szocialista pedagógiába be nem illeszkedő, ettől eltérő pedagógiai szemléletet képviselő intézetek, háttérbe szorulnak, majd egzisztenciálisan is mind jobban ellehetetlenítik az új ideológiával ellentétes elveket valló szakembereket. (Golnhofer 2004, 143-444.)

Ezekben az években megtörtént a hazai iskolarendszer teljes átalakítása. A nyolcosztályos általános iskola kiépülése után egyaránt új elnevezéssel, új tartalommal folytatták életüket a többször átszervezett középszintű iskolák, pedagógusképző intézmények, a főiskolák és

egyetemek. A külső belső átalakítások során a korszak tanügyi illetékesei tudatosan törekedtek arra, hogy teljes mértékben szakítsanak a korábbi hazai és európai iskolai hagyományokkal. Megtagadtak minden folyamatosságot a reakciónak bélyegzett korábbi polgári pedagógiával, a magyar neveléstudomány neves képviselőit (mint például Prohászka Lajost, Kornis Gyulát, Karácsony Sándort és másokat) megfosztották egyetemi katedrájuktól, a tudományos tevékenység minden lehetőségétől.

Az iskolák államosítása után mind erőszakosabb eszközök felhasználásával vette kezdetét a Szovjetunió példáját másoló kommunista tanügyi modell megvalósítása, melynek nyomán létrejött hazánkban az egységes iskola, egységes nevelés, egységes ifjúsági mozgalom, a szocializmus-kommunizmus építésének szolgálatába állítva az egész hazai iskolarendszert, a benne folyó nevelés-oktatás egészét. Ezáltal egy diktatórikus állam diktatórikus iskolája valósult meg, melyben az új szigorúan előírt külső-belső egység alapja a szocialista-kommunista ideológia, a szocialista kommunista nevelési cél- és eszközrendszer, a marxizmus-leninizmus által átítatott tananyag, a kötelező materializmus-ateizmus volt. (Mészáros 1996, 19.) Az állami diktatúra hatására ebben az időben mind mélyebb rétegekben monolitikussá váló magyar társadalomban eltűnik a szakmai autonómia, a kritikai szellem, a világ jelenségeinek objektív vizsgálatára törekvő szaktudományosság.

Elsődleges források:

Almanach (1930). Pécs.

Fényes E. (1847): Magyarország leírása. I. Pest.

Kármán M. (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Budapest.

Kiss Á. (1874): Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez. Buda-Pest.

Kőrösi H.- Szabó L. (szerk. 1911/1915): Az elemi népoktatás enciklopédiája Budapest, 1911-1915

Mészáros István. (ford.1981): *Ratio Educationis*. Budapest.

Országos Polgári Iskolai tanáregyesületi Közlöny, 1928., 2.sz.

Religio, 1850. február 3.

Tavasi L. (szerk 1848.): Az első egyetemes tanítógyűlésre vonatkozó dokumentumok. *Nevelési Emléklapok*, 1, 6. 1-86.

Zschokke, H. (1894): *Die Theologische Studien und Anstalten der katholischen Kirche in Österreich*, Wien.

Felhasznált irodalom

Acsay A (1901): *Lubrich Ágost emlékezete*. Budapest.

Apel, H.J. – Horn, K.-P.: - Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg. 1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn.

Balanyi Gy. – Lantos Z. (szerk. 1998): *Emlékkönyv a magyar piarista rendtartomány háromszázéves jubileumára*. Budapest.

Ballér E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX. és XX. században*. Budapest .

Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Band 1. Wien.

- Coriand, R.- Winkler, M. (Hrsg.). (1998). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim.
- Dudek, P (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*. Opladen.
- Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3* Wien ÖBV.
- Erlinghagen, K (1976).. *Pädagogik und Theologie*. In Speck, J. (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik.. Band II.:Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen*. Stuttgart 1976, 163-168.
- Fehér K.(2000): *A pedagógiai gondolkodás és a szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig*. In: Németh A. –Tenorth, H.-E.: *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest, 7-68.
- Felkai L. (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest 1983.
- Felkai L. (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest.
- Felkai, L (1979): *Eötvös közoktatási tevékenysége*. Budapest 1979.
- Führ, Ch. (1985): *Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen*. In: Conze, W. – Kocka J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 1*. Stuttgart 1985, 417-457.
- Gergely A (2003 Ed.): *Magyarország története a 19. században*. Budapest.
- Gergely J. – Kardos J.- Rottler F. (1997): *Az egyházak Magyarországon: Szent Istvántól napjainkig*. Budapest.
- Gergely, A. (szerk. 2003): *Magyarország története a 19. században*. Budapest.
- Glatz F. (1990): *Konzervatív reform – kultúrpolitika. (előszó)* In: *Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai. (1917-1932)*. Budapest.
- Gyáni G.- Kövér Gy. *Magyarország társadalomtörténete*. Budapest.
- Gyenis A. (1942):: *P. Csákány Imre S. J. tanárképzős oktatásai 1695-ből*. Budapest.
- Hajdu, J. (1933) *Eötvös József báró első minisztersége*. Budapest 1933.
- Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest.
- Hanák T.(1993) *Az elfelejtett reneszánsz*. Budapest.
- Harney, K. – Krüger, H. (Hrsg. 1997): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen.
- Hermann E. – Artner E.(1938): *A hittudományi kar története*. Budapest, Egyetemi Kiadó.
- Herrmann, U. (1995). *Familie und Elternhaus*. In: Lenzen, D. (Hrsg): *Erziehungswissenschaft*. Reinbeck bei Hamburg, 187-190.
- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn.
- Horváth M. (szerk. 1988): *A magyar nevelés története. I*. Budapest.
- Im Hof, U.(1995): *A felvilágosodás Európája*. Budapest.
- Jensmann, K.-E. (1999): *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P.: - Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, 59-79.
- Karady V. (1985): *Teachers and Academics in the Nineteenth Century France*. In Conze, Werner – Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Stuttgart,1985, 462-494.
- Karady, V. (1979): *Forces of Innovation and Inertia in the Late 19th Century French University System*. *Westminster Studies in Education*, 1979, Vol 2, 75-97
- Katus L. (szerk. 1979): *Magyarország története 1848-1890. I*. Budapest..
- Kelemen E. (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Budapest.

- Kelemen E.(1997): Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19-20. században. In Balogh L. (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. Budapest, 47-59.
- Keller M. (2010): A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban. Budapest.
- Kornis Gy. (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Budapest.
- Kornis Gy. 1927a): *A magyar művelődés eszményei .II*. Budapest.
- Kósa, L. (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest 2000.
- Kosáry D. (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest.
- Kosáry D. (1990): *Újjáépítés és polgárosodás*. Budapest.
- Kosáry, D. (1982): Die ungarische Unterrichtsreform von 1777. In: DRABELL, A. (Hrsg.): *Ungarn und Österreich unter Maria Theresia und Joseph II*. Wien, S. 91-100.
- Kosáry, D.(2002): Kossuth Lajos a reformkorban. Budapest.
- Kosselleck, R. (1990 Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2*. Stuttgart.
- Kost, F. (1983): Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30. S. 769-782.
- Kovács M.M.(2001): Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között. Budapest
- Köte S. (1983): *Egy útmutató pedagógus*. Budapest.
- Krabbe, W. (2001): Die Lebesreformbewegung. In: Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Darmstadt, S. 25-30.
- Kron, F.W.(1997): *Pedagógia*. Budapest.
- Laczkó, M.: *Széchenyi István és Kossuth Lajos vitája*. Budapest 1977.
- Ladányi A (1999): *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest.
- Ladányi A.: *Klebelsberg felsőoktatási politikája*. Budapest 2000.
- Lajos M (1917): *Felbiger pedagógiája*. Budapest.
- Lundgreen. P.(1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H.J. – Horn, K.-P.: - Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, 19-34.
- Lutz, R. (2000): *Recht und Ordnung. Herrschaft durch Verwaltung im 19. Jahrhundert*. Frankfurt aM.
- Mann M.- Hunyadi Z.-Lakatos Z. (1997): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Budapest.
- Mátrai Zs. (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest.
- Mészáros I. (1996): *Ateista nevelés iskoláinkban 1950-1990*. Budapest.
- Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B.: *Bevezetés a nevelés és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, 1999.
- Mészáros I. (1972): *Népoktatásunk 1553-1777 között*. Budapest.
- Mészáros I. (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon*. Budapest.
- Mészáros I. (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777-1830 között*. Budapest.
- Mészáros I. (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája. 996-1948*. Budapest.
- Mészáros I. (1995): *Magyar iskolatípusok*. Budapest.
- Mészáros, I. (1968): *A magyar nevelés története 1790-1848*. Budapest.
- Mészáros, I. (1985): Két Ratio Educationis: hanyatlás vagy kiteljesedés. *Magyar Pedagógia*, 90 (1985) N. 3. S. 190-204.
- Németh A (1987): *Weszely Ödön és a Népművelés*. Budapesti Nevelő, 4.sz. 21-28.
- Németh A (1998): *Magyar Pedagógiai Lexikonok. Tudományfejlődési tendenciák. Educatio*, 1998. tavasz. 208-220;
- Németh A. - Pukánszky B. (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 303-318.
- Németh A. – Skiera E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.

- Németh A. (1990): *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbék.
- Németh A. (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 2.sz. 187-208.
- Németh A. (2000a): Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigília*, 2000. május, 328-337.
- Németh A. (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest.
- Németh A. (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Budapest.
- Németh A. (2005a): *A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében*. *Pedagógusképzés*, 2.sz.
- Németh A. (2007): *A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai*. *Pedagógusképzés*, 2007. 1-2.sz. 5-26.
- Németh A.(1990): Weszely Ödön. Budapest.
- Németh A.(1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, 1996, 216.
- Németh A.(1997): Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, N. 4.21-28.
- Németh A.: További modellértékű európai közoktatási rendszerek. In: Kron, F. W.: *Pedagógia*. Budapest 1997, 376-377.
- Németh András (2005b): *Életreform és annak magyar pedagógiai recepciója*. In: Németh A.-Mikonya Gy.- Skiera, E. (szerk): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest,
- Németh, A. (2006): *Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform*. In: Skiera E./Németh A./Mikonya Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest, S. 56-86.
- Németh, A.- Pukánszky, B (1997): *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. *Magyar Pedagógia*, N. 3. 245-262.
- Oelkers, J. (1998): *Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert*. In: Sarasin P./Tanner J. (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. S. 245-285.
- Paul, E. (1995): *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. 2. Freiburg.
- Pukánszky B. - Németh A. (1994): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky B.(2002): *Reformpedagógia Szegeden a két világháború között*. In: Németh A. (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, 101-120.
- Putkamer v. J. (2003): *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn*. München.
- Rajnai J. (2002): *A Montessori pedagógia fogadtatása a harmincas évek hazai pedagógiai sajtójában*. In Németh (szerk.) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, 121-136.
- Ramirez, F.- Boli, J. (1988.): *A népoktatás politikai megteremtése: európai kezdetek és világméretű intézményesülés*. Budapest, 7-33.
- Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Freiburg..
- Romsics I. (1999): *Magyarország története a XX. században*. Budapest.
- Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914*. Frankfurt a.M..
- Schmale, W.-Dodde, N.L.(Hrsg. 1991): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. (1750-1825) Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum.
- Simon Gy. (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*. Budapest.
- Skiera, E. (2005): *Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata*. In: Németh A.-Mikonya Gy.-Skiera, E. (szerk): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest.

- Stichweh, R.(1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt a.M.
- Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaisereich. In: *Paedagogica Historica. International journal of the history of education. Suppl. Series Vol. III, Gent 1998*, S. 561-581.
- Stoß, A. M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933. Weinheim.
- Szentpétery I. (1935): *A bölcsészettudományi kar története. 1635-1935.* Budapest.
- Tenort, H.-E. (1999): Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P.: - Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß.* Bad Heilbrunn, 429-461.
- Tenort, H.-E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Budapest, 23-40.
- Tenorth, H. E. (1995): Schulische Einrichtungen In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft.* Reinbek bei Hamburg 1995, 432-433.
- Tenorth, H.-E. (1992): *Geschichte der Pädagogik.* München.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In: Paschen, H. / Wigger, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren.* Weinheim, S. 357-375.
- Tóth T. (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: uő. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai.* Budapest, 95-124.
- Tóth I. Gy. (1996): Mivelhogy magad írást nem tudsz...Az írás térhódítása a művelődésben a kora újkori Magyarországon. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991): States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In Wagner, P., Wittrock, B. & Whitley, R. (Ed.), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines.* Dordrecht, 331-358.
- Weiss, A.(1904): *Geschichte der Österreichischen Volksschule 1792-1848. Band I.*Graz.
- Wolbert, K (2001): Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In: Buchholz K. u.a. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1.* Darmstadt, S.13-24.
- Zibolen E.: (1990) *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium.* Budapest.
- Zibolen, E. (1993): Nevelésügyünk az önkényuralom korában. In: Horváth Márton (Hrsg.): *A magyar nevelés története II.* Budapest, 1993, 9-70.