



NEVELÉSTÖRTÉNET

NEVELÉSTÖRTÉNET



NEVELÉSTÖRTÉNET

A KODOLÁNYI JÁNOS EGYETEM (OROSHÁZA) FOLYÓIRATA

Felelős kiadó:

SZABÓ PÉTER rektor

Szerkesztőbizottság:

SZABÓ PÉTER, a szerkesztőbizottság elnöke

AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN (Pécs), CSURGAI-HORVÁTH JÓZSEF (Székesfehérvár),
GLAVANOVICS ANDREA (Székesfehérvár), KELEMEN ELEMÉR (Budapest),
KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA (Győr), KURUCZ RÓZSA (Szekszárd), LIPCSEI IMRE (Szarvas),
MOLNÁR BÉLA (Szombathely), SIMÁNDI IRÉN (Budapest), UGRAI JÁNOS (Miskolc),
VENTEL GYÖRGY (Nyíregyháza)

Szakmai támogató:

MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság
Neveléstörténeti Munkabizottsága

Főszerkesztő:

TÖLGYESI JÓZSEF

E lapszám társszerkesztője:

KURUCZ RÓZSA

A szerkesztőség munkatársai:

BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő
B. HORVÁTH ELVIRA

Szerkesztőség:

Kodolányi János Egyetem
5904 Orosháza, Gyopárosi u. 3/f.
30-600-9186
tolgyesijdr@gmail.com

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

A szerkesztő jegyzete	5
-----------------------------	---

TANULMÁNYOK..... 7

<i>Kováts-Németh Mária</i> : A tanítóképzés küldetése és szerepe a közoktatásban, különös tekintettel a rendszerváltás után	7
<i>Mikonya György</i> : Eötvös életműve kiteljesedése – a Paedagogium.....	23
<i>Pardi-Oláh Roberta</i> : Egy konzervatív reformer, Amos Bronson Alcott	39

KONFERENCIA-ELŐADÁSOK TANULMÁNYOKBAN 44

<i>Rádlí Katalin</i> : A magyarországi felsőfokú tanítóképzés programjai meghatározó változásai.....	44
<i>Klein Ágnes</i> : Német nemzetiségi tanítóképzés Dél-Magyarországon.....	74
<i>Fáyné Dombi Alice</i> : „A tanítók testülete hazánkban az igazi felsőház”.....	90
<i>K. Farkas Claudia</i> : Újító szellemű pedagógusok üzenetei.....	98
<i>Tancz Tünde</i> : Egy jelképes olvasás- és írástanítási eljárás a múlt századból. Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai módszere	106
<i>Király Gabriella</i> : A tanítóképzés tartalmi megújulását segítő szakszolgálatok fejlődése, különös tekintettel a Dél-Dunántúlra.....	122
<i>Kanizsai Mária – Fátrai Klára</i> : Múlt, jelen, jövő az Eötvös József Főiskolán ..	136
<i>Kóger Yvetta</i> : Az „alapnevelőképzés” mérföldkövei az „akadémiaivá” válásig.....	143
<i>Kurucz Rózsa</i> : A 150 éves állami tanítóképzés töréspontjai és fejlődése a Dél-Dunántúlon	155

KÖNYVISMERTETÉSEK.....175

<i>Kapusi Angéla és Ugrai János</i> : Elitek nevelése és oktatása. Esetek és összefüggések a 18-20. századból (<i>Kováts-Németh Mária</i>).....	175
<i>Bognárné Kocsis Judit</i> : A nevelés mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában (<i>Kovács-Veréb Lilla</i>)	177
<i>Lichner József</i> : Az Alma Mater kálváriás útja Selmecebányától Sopronig (<i>Cs. Bányai György</i>)	178
<i>Horváth Edit</i> : Líceumi olvasókönyv (<i>Tölgyesi József</i>).....	181

E SZÁMUNK SZERZŐI

Cs. Bányai György tanár, Székesfehérvár; *Fátray Klára* főiskolai tanár, ny. főigazgató, Baja; *Fáy-né Dombi Alice* egyetemi tanár, szakcsoport-vezető, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged; *K. Farkas Claudia* egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara, Szekszárd; *Kanizsai Mária* főiskolai tanár, intézetigazgató, Eötvös József Főiskola, Baja; *Király Gabriella* főigazgató, tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara, Szekszárd; *Klein Ágnes* egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara, Szekszárd; *Kovács-Veréb Lilla* intézeti koordinátor, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógusképző Intézet, Budapest; *Kováts-Németh Mária* egyetemi magántanár, Győr; *Kóger Yveta* óvodapedagógus, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, Pécs; *Kurucz Rózsa* főiskolai tanár, dékáni megbízott, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara, Szekszárd; *Mikonya György* középiskolai tanár, Szent Benedek Taggimnázium, Budapest; *Pardi-Oláh Roberta* tanár, Katedra Nyelviskola, Budapest; *Rádlí Katalin* szakmai főtanácsadó, Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest; *Tancz Tünde* mesteroktató, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara, Szekszárd; *Tölgyesi József* főiskolai docens, Kodolányi János Egyetem, Orosháza.

Címlapkép:

A Debreceni Tudományegyetem főépülete

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Alto Nyomda Kft., Székesfehérvár

A szerkesztő jegyzete

Az utolsó... Nem csak ez az általam írott jegyzet e folyóiratban, hanem a lapszám is, amelyet utoljára szerkesztettem (ezúttal Kurucz Rózsa társszerkesztő közreműködésével...). De ezekről e jegyzet végén majd bővebben is.

Ez a lapszám azért különleges, mert (a korábbiaktól eltérően) csak két rovatból áll: tanulmányokból és könyvismertetésekéből. A tanulmányok maguk is két részből tevődnek össze, amelynek a második fele konferencia-előadások szerkesztett szövegei.

A tanulmányok első részében három szerző írása olvasható. Kováts-Németh Mária a tanítóképzés időhorizontján jeleníti meg azt a küldetést és szerepet, amelyet ez a képzés jelentett, különösen az utóbbi három évtizedben. Írása olyan összefoglalás, amelyben áttekinti azt, hogy a különböző időszakokban hogyan és milyen társadalmi, valamint szakmai szükségletek alapján változott a közoktatás számára nélkülözhetetlen tanítóképzés. Ennek során a szándékok, tervek, a meg nem valósultak mellett természetesen ott sorakoznak azok a változások is, amelyeknek a folytonos megújulás, a szakma nagyobb elismertsége és a képzés hatékonysága voltak az ösztönzői.

Mikonya György a tanulmányában e folyamat egy jelentős szekvenciájával, a budai Paedagogium szerepének vizsgálatával foglalkozik. Ebben számos olyan, kevésbé ismert tényrel és összefüggéssel ismerteti meg az olvasót, amelyek némiképp más megvilágításba helyezik a képző legendás vezetője, Quint József munkásságát, küzdelmét nem csak az intézmény fejlesztéséért, hanem többször a fennmaradásáért is.

Pardi Oláh Roberta egy nálunk kevésbé ismert amerikai reformpedagógus, Alcott életművét mutatja be, amelyben felvillantja a lányai munkásságát is. Írása értékes hozzájárulás egy amerikai alternatív/reformpedagógiai gyakorlat megismeréséhez.

A tanulmányok második részében Szekszárdon az állami tanítóképzés indulása 150. évfordulója alkalmából 2019. április 30-án rendezett konferencia-előadások anyagai olvashatók. (Hasonló konferencia volt például Győrben, Komáromban, Szombathelyen, Budapesten is. Ez nem csak a jubileumra emlékezésről szólt, hanem jelzése is volt a kutatók folyamatos, intenzív érdeklődésének is e témakör iránt.)

Ezek közül három tanulmány különösen figyelemre méltó abból a szempontból, hogy a választott témájuk szerint teljes időintervallumban tekintik át a képzés számos törvényi, tartalmi, valamint az adatszerű vonatkozásait. Rádlí Katalin nagy ívű írásában a felsőfokú tanítóképzés programjai meghatározó változásaival foglalkozik. Áttekintése tanítóképzés-történeti tankönyvbe kívánczozóan tárja fel, milyen társadalom- és oktatáspolitikai elképzelések, szükségletek szerint alakult-formálódott a képzés odáig, hogy eljutott a felsőoktatási szintre. Ugyanilyen átfogó Kurucz Rózsa tanulmánya, amelyben a 150 év alatt történt változásokat, ezek forrásvilágát, eredményeit jeleníti meg. Kutatása eredménye ugyancsak alapműnek tekinthető: összefoglalása egy olyan másfél évszázad tanítóképzés-történetének, amely nélkül a közoktatás nem fejlődhetett volna a mai szintjére. Kóger Yvett tanulmánya szintén átfogó jellegű, de más aspektusú. Az alapnevelőtől az akadémiaivá válásáig tekinti át a tanítóképzés változásait.

Ugyancsak három tanulmány intézménytörténeti témájú. Klein Ágnes a dél-dunántúli térségben folyt/folyó nemzetiségi tanítóképzésről írt, Király Gabriella ugyancsak e térség szakszolgálati munkáját mutatja be, Kanizsai Mária és Fátrai Klára a közös

tanulmányukban a bajai Eötvös József főiskola történetét jelenítették meg. Mindhárom tanulmány a dél-dunántúli térség neveléstörténet-irodalma alapművei közé sorolható.

Tancz Tünde egy, a múlt század első harmadában jelentős módszertani eljárásról, a fononimikáról írt, amelynek (inkább a módszer meg nem értéséből adódóan) a tanítók és a szakírók között számos ellenzője volt, ugyanakkor ezzel sokan hatékonyan, eredményesen tanították meg a gyerekeket az olvasásra és az írásra.

Fáyné Dombi Alice egy sokat kutatott témát, a tanítókép (a pedagógiai professzió) változásait vizsgálta – új megközelítésben, olyan források alapján, amely által komplex áttekintést adhatott arról, milyen háttérfeltételek, társadalmi és szakmai szempontok módosulásai vezettek el ahhoz, hogy a tanítói munka értelmiségi tevékenységgé válhatott, és ezzel a tanítók státusa magasabb szintre emelkedhetett.

K. Farkas Claudia (több korábbi hasonló írása mellett), ezúttal a múlt század első harmadában működött két olasz tanítónő az ottani oktatás módszertani kultúráját megújító törekvéseit, iskoláit, a nevelésben és az oktatásban „kiküzdött” munkásságát mutatja be. Hazánkban szintén csaknem ismeretlen e két kiváló pedagógusnő életútja. (Szakmai eredményeik sokban társíthatók az ugyanebben az időszakban működött magyar pedagógusnők munkájához. Fontos lenne e párhuzamok neveléstörténeti bemutatása, értékelése.)

A lapszámot könyvrecenziók zárják, amely kötetek témái külön-külön is érdeklődésre tarthatnak számot.

* * *

Néhány sor *Az utolsó...ról*

A 2003/2004-es tanév kezdetétől a 2018/2019-es tanév végéig dolgoztam a Kodolányi főiskolán/egyetemen. E tizenhat év a szakmai életutamban, a munkásságomban (már nyugdíjasként) olyan aktív, örömteli (és talán: sikeresen teljesített) „prémiuméveket” jelentett, amelyet korábban elképzelni sem tudtam. Mindezt Szabó Péternek, a főiskola/egyetem vezetőjének és azoknak a munkatársainak köszönhetem, akikkel együtt dolgoztam. De a köszönetem azoknak is szól, akiket konferencia-előadásokra, tanulmányok, közlemények, könyvismertetések írására, lektorálásra, kötetszerkesztésre kértem meg, s nem különben azoknak is, akik e folyóiratot méltónak tartották arra, hogy az írásaik ebben jelenjenek meg. S köszönöm a mindenkori szerkesztőbizottságban résztvevőknek, hogy szakmai segítők, támogatók voltak a folyóirat szakmai/tudományos profilja alakításában, mert általuk is lett a neveléstörténeti publikációk jelentős hazai periodikája.

Külön is köszönöm Bessenyei János technikai szerkesztőnek, a lap formai tervezőjének a harminchárom lapszám gondozását, a pontos munkavégzését, a sokoldalú segítségét. S ugyanígy köszönöm a mindenkori szerkesztőségi titkárok munkáját is, akikkel bár csak időközönként dolgozhattam együtt (mert az élet másfelé szólította őket), de a munkájuk megőrződik a lapszámokban.

Végül: a folyóirat megjelenítése folytatódik (igaz, más tartalmi koncepcióval), de hiszem, hogy továbbra is fontos közlési helye lesz a hazai és a Kárpát-medencei neveléstörténet-kutatóknak. *S ehhez kívánok Önöknek/Neknek, és az új főszerkesztőnek, Simándi Irén kolléganőmnek és az új szerkesztőbizottságnak sikeres alkotó éveket.*

TANULMÁNYOK

A tanítóképzés küldetése és szerepe a közoktatásban, különös tekintettel a rendszerváltás után

KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA

Lehet-e egy intézménynek olyan küldetése, amely évszázadok óta ma is példa? A tanítóképzés Mária Terézia uralkodói rendelkezése, az 1777-ben megjelent Ratio Educationis megjelenésével kezdődött. Ennek a 47.§-a az anyanyelvi iskolák szükségességét és azok hasznát hangsúlyozta: *az anyanyelvi iskolákkal, melyek a közoktatási szervezet egyik ágát alkotják, „a legnagyobb lelkiismeretességgel kell törődni”, főképp amiatt, „mert bennük elkövetett legkisebb hanyagság is megingatja az oktatás és nevelés egész épületének alapját, megakasztja, sőt egészen megakadályozza, hogy később a közre áradjon a magasabb tudományok sok-sok haszna... Ezért irányításukban különleges gonddal kell foglalkozni mindazzal, ami sajátosan az oktatásra, illetve az erkölcsös magatartásra vonatkozik.”*¹ Éppen ezért az volt a legfontosabb, hogy a tanítók, akiket ezeknek az iskoláknak az élére állítottak, a tanítás útját-módját jól elsajátítsák, majd meghonosítsák, és folyamatosan fenntartsák az ország különböző részein lévő kiemelt anyanyelvi iskolákban. Ezek a kiemelt iskolák voltak a normaiskolák. Normaiskolák, mert példaként álltak a többiek előtt, mert szélesebb és alaposabb oktatást folytattak, mert ezek, mint a tanítók nevelőkertjei, a „kiképzés” mellett a gyakorlati tevékenység elsajátítására is nagy hangsúlyt helyeztek a tanítói hivatás betöltéséhez. E gondolatok jegyében vizsgálom az oktatáspolitikai célkitűzéseket és feltételeket a tanítóképzés gyakorlatában, „fejlődésében” az Eötvös József nevével fémjelzett 1868. évi 38.tc., gr. Klebelsberg Kunó, majd a keleti modellt megvalósító Ortutay Gyula tevékenysége nyomán. Tanulmányomban azonban a fő hangsúlyt az *1995-ben bekövetkezett változásra*, s az ezt követő időszakra helyezem.

1. A normaiskolától a középszintű tanítóképző intézetig

Az 1777-i és az 1806-i Ratio Educationis alapján szervezett normaiskolák konkrét működési rendjéről, az elsajátítandó tananyagról jegyzőkönyvek – például Győrben a „*Protocollum - der Präparenden*” – tanúskodnak². A 2-3 hónapig tartó tanfolyam elvégzéséről szóló „*bizonyosságlevél*” pontosan meghatározta, hogy melyik „*ludimagister*” vagy „*Schulmeister*” milyen iskolában taníthat (falusi, kisebb vagy

¹ *Ratio educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 307-308. o.

² *Protocollum ad Magisterias Präparandorum de anno 1778-1858*. Győr. 1-64. o.

nagyobb városi iskolában), illetve 1786-tól már differenciálta is a mestereket a következő címekkel: „*képesítve a triviális iskolára*”, a „*nemzeti iskolára*”, „*a nemzeti iskolák első és második osztályára*”, „*segédtanítónak alkalmas*”. A tanítás nyelvében váltakozott a német és a latin, s jelen volt a magyar nyelv is. A magyar nyelv használatát az 1806-i Ratio Educationis teszi egyértelművé, miszerint mindegyik tanítónak kell a „*hazai nyelvet*”, sőt a városi iskola élén álló rektornak „*a városi lakosság anyanyelvén kívül magyarul is tudnia kell*”.³ A tanításra előkészítendő személyeket pedig Győrben Halper Mihály 1806-ban heti 10 órában: „A Tanítás módjára (3 óra), A Nyelvtanítás és közönséges életben előforduló írásbeli feltételekre (3 óra), Ékes- és helyesírásra (2 óra), valamint Számvetésre (2 óra) oktatta.”⁴ A tanítóképzés intézményesülése hazánkban a 19. század elején kezdődött meg.

A képzés közel 50 éven át a két Ratio szellemének megfelelően gyakorlatorientált volt. Az alsó szintű iskolai tanítás felkészítésében az 1827. évi november 13-án kiadott 28.832. sz. rendelkezés alig hozott változást, a „*tanítóképző tanfolyam*” tárgyait csak a *hittan* tanításával bővítette. A tanfolyamok fő célja továbbra is: *a gyakorlatias módszertani jellegű tudomány, a normaiskolai gyakorlatias nevelés- és oktatástan tanítása, és a hagyományos valláserkölcsei értékelméletre alapozott nevelési cél megvalósítása volt.*

A népoktatási reform első lépése az volt, hogy a normaiskolai tanfolyami képzést az *1842. október 26-ai királyi rendelettel* – a tanulmányi alapból létrehozott –, az 5 római katolikus tanítóképző intézet (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykánizsa) szervezése felváltotta. A Helytartótanács Tanügyi Bizottsága által készített „*Magyarország elemi tanodáinak szabályai*” című rendelkezés 1845-ben lépett életbe. A rendelet az elemi iskolát két részre osztotta: az alsó elemi két évfolyamos, a felső elemi háromosztályos. A képzés anyanyelven folyt, de a gimnáziumba készülőknél latint is tanítottak. *Ezért a rendelet előírta, hogy tanítónak csak az nevezhető, aki tanítóképzőt végzett.* A normaiskolákból ezután folyamatosan önállóvá váltak további tanítóképzők. Győrött a Mesterképző felállítására 1847-ben került sor.

A tanítóképző intézetek újjászervezését az 1856. január 20-án megjelent hivatalos állami rendelkezés, a Bestimmungenen für die katholischen Praparanden-Curse Lehrerbildungs Anstalten in Ungarn rendelte el. Ez előírta, hogy a férfiak számára 11 tanítóképzőt – Pest, Esztergom, Pécs, Sopron, Győr, Nagyszombat, Besztercebánya, Kassa, Nagyvárad, Szatmárnémeti, Kalocsa – és Pesten 1 tanítónőképzőt kell állítani. Ennek megfelelően 1856 őszén r. k. képző kezdte meg működését Kassán, Nagyváradon, Besztercebányán, Szatmárnémetiben, Sopronban, Kalocsán, valamint az első tanítónőképző Pesten; újjászervezve folytatta munkáját

³ *Ratio educationis.* Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 307-308. o.

⁴ Kovátsné Németh Mária: *A győri tanítóképzés kronológiája.* In: Óvó- és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma, Debrecen, 1996. 79. o.

az egri, a pécsi, az esztergomi képző. 1857-ben r. k. képző nyílt meg Nagyszombatban, református Sárospatakon, és evangélikus Szarvason. 1858 őszétől működik r. k. képző Csíksomlyón; református Pápán és Nagyenyeden; evangélikus Felsőlövön, Sopronban, Segesváron, Besztercebányán, Medgyesen, Brassóban, Nagyszebenben (német nyelvű), valamint 1859-ben Nyíregyházán, amely 1873-tól Eperjesen folytatta a tevékenységét. 1864-ben Sopronban az Orsolyita tanítónőképző, 1865-ben Balázsfalván a román tannyelvű görög katolikus, és Nagyszebenben a német tannyelvű evangélikus tanítóképző nyitotta meg a kapuit.⁵

1.1. A tanítóképzés az 1868. évi 38.sz. törvény szellemében

Az 1868. évi XXXVIII. tc. a hazai népoktatás egészéről rendelkezett. A népoktatásról szóló törvényt a kiegyezés után Eötvös József előterjesztése alapján 1868 decemberében fogadta el az országgyűlés. Az iskolafenntartók köre Eötvös nagyjelentőségű népoktatási törvénye nyomán 1868-tól teljesedik ki. E törvény kiemelkedő jelentőségű a magyar népoktatás történetében, mert az iskolakötelezettség érvényességével valamennyi városi és falusi kisiskolát hatosztályos iskolává kellett fejleszteni. A falvakban ugyan csak egy tanító foglalkozott a hat osztály diákjaival, de a városi elemi iskolák minden osztálya számára külön tanítót írt elő a törvény. A józan egyensúlyteremtő kultúrpolitikus kisebbség-politikája példaértékű. A népoktatás tanítása nyelve ugyanis a népoktatás törvénye szerint a tanulók anyanyelve.

Eötvös József az 1868. évi 38. tc. alapján elrendelte, hogy a már működő tanítóképzők mellé szükséges állami intézeteket állítani. A törvény 20 állami tanítóképző szükségességét a fiúk, és 10 állami tanítónőképző alapítását írta elő a lányok számára a tankötelezettség bevezetésével egyidőben. A történelmi Magyarországon eddig közel 30 tanítóképző működött, többségében felekezeti jelleggel. Mindegyik képezdének *egy gyakorló iskolával kell rendelkeznie*, melyben a növendék-tanítókat a tanítási gyakorlatra képezik, és *a tanintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatlakoznia*, hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást kapjanak. A tanári személyzet egy igazgatótanárból, legalább két rendes, egy segédtanárból és a gyakorló iskolákban működő egy tanítóból áll.

A képezdei tanfolyam 3 év. A törvény külön paragrafusban rendelkezik a tanítónő-képezdekről. A tanítónőképző tanulmányi ideje 3 év. A tanítónőket képező intézetben a férfi tanárokon kívül *a női tanulmányokra kellő számú és képzettségű tanítókat kell alkalmazni*. A tanítókat képező intézetek kötelező tantárgyai hasonlóak a tanítóképezde tárgyaihoz, a különbség a női élethivatásra való felkészítésben mutatkozik meg.

Az Eötvös törvény nyomán a győri tanítóképző intézet a törvény megjelenését követő tanévben már 3 évfolyamú középszintű képzőként folytatta a tevékenységét.

⁵ Kováts-Németh Mária, 2017, 145. o.

Az új képzésben példaértékűen realizálódott dr. Zalka János megyés püspök tervei alapján az eötvösi koncepció. A törvény 16 kötelező blokkja a képzőben 19, *majd a 4 éves tanítóképzésben 28 tárgyon keresztül valósult meg*. A tanítóképzés ma is érvényes sajátosságainak megfelelően a tanítók igen széles tantárgyi struktúrában kaptak felkészítést a leendő hivatásukra. A 28 tantárgy 21%-át neveléstudományi, 23%-át a természettudományi, és 18%-át a művészeti tárgyak tették ki. A neveléstudomány területén *önálló stúdiumú volt a neveléstörténet, neveléstan, iskolaszervezet, tanítási módszertan, a lélektan és a test-, illetve egészségtan*. Mind a négy évfolyamon oktatták az *éneket, az orgonát, a hegedűt és a rajzolást*.

1.2. „Egy nemzetet nemzetté éppen kultúrája, közös szellemisége és értékfelfogása avat!”

A trianoni veszteség következtében az ország újjáépítésében gr. Klebelsberg Kuno a szellemi építkezést alapvetőnek tartotta, ahogy ezt az idézett hitvallása is alátámasztja. Ebben a szellemi építkezésben központi szerepet kapott az iskolarendszer megújítása, az iskolák gyarapítása. Az öt évfolyamos tanítóképzést az 1923. augusztus 8-án kiadott rendelettel megerősítette az öt évfolyamú tanterv, valamint az 1925-ben megjelent utasítások. A tanítóképzés feladata: *a népiskolai tanítók képzése*. Az elmélet és gyakorlat összhangjára nagy gondot fordítottak, mert megszűnt a korábbi kétéves tanítási gyakorlat a képesítő vizsga előtt. Kornis Gyula hangsúlyozta: *„Az egész tantestület együttes munkája biztosíthatja csak a tanítóképzés célját, mely nem a sok anyag feldolgozása, hanem az ismeretszerzés helyes módja és az öntevékenység megindítása.”*⁶

A Győri Magyar Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítónőképző-Intézet első igazgatónöje a 20. században 1902 és 1921 között a tétli születésű Karsay Jolán, aki a győri tanítónőképzőben tanult, Kasztner Janka mellett segédtanító, majd öt évi munka után az állami polgári leányiskola igazgatója Győrben. A gyakorlati tapasztalatok után *a Tanítónőképző-Intézet igazgatói kinevezését pályázat útján nyerte el*. A kor követelményeinek megfelelően igazgatóként a növendékek pályáját meghatározó tantárgyakat – *a Népiskolai módszertant, a Neveléstant, a Gyakorlati tanítás és bírálat* – tanította. A már négyéves képzőkben az elméleti tevékenység mellett középpontba került a *gyakorlati tanítás és hospitálás*. Példaértékű az iskolai gyakorlat elemzéséhez készült szempontsor, mely a tanítói pálya nélkülözhetetlen követelményeit tartalmazza: 1. *Modor* (fellépés, magatartás, előadás); 2. *Tanmenet* (ismétlés, átmenet, az új anyag elrendezése); 3. *Tanalak* (kérdések, feleletek, szemléltetés, értelmezés, bizonyítás); 4. *Általános tanítási elvek* (nyelvezet, fegyvel-

⁶ Kornis Gyula: *Magyarország közoktatástügye a világháború óta*. Budapest, 1927. 457. o.

mezés, a tanító készülsége, a tanulók fejlettségének figyelembevétele, vallásos, hazafias szellemű érzület).⁷

Az 1925/26-os tanév látható, tapasztalható eredményeket hozott az ország és a tanítóképzés életében szellemi és anyagi téren egyaránt. A két világháború közötti korszak meghatározó *nevelési feladatai a vallás-erkölcsös, a hazafias, az érzelmi és családi nevelés, a szociális és testi nevelés* voltak. Ezek megvalósításáról a Vallás- és Közoktatásügyi m. Királyi Minisztérium 45.379/925. sz. rendelete alapján az ismét megjelentetett értesítők részletesen beszámoltak. A hazafias nevelést szolgáló ünnepek – október 6. aradi vértanúk; november 7. Kossuth; november 30. Széchenyi; március 15. a szabadság ünnepe; április 18. Rákóczi F.; május utolsó vasárnapja a Hősök ünnepe; június 4. Trianoni veszteség – részletes tartalmát is közzétették. A szociális és testi nevelést a gyorsan szaporodó és gyümölcsöző egyesületek és a sportkörök tevékenysége gazdagította.

Az 1926-os évben a *győri kir. kat. tanítóképző* 30 helyére 130 kérvény érkezett. *Az állami tanítónőképző intézet ebben az évben ünnepelte a jubileumát a fennállása 50. évfordulója alkalmából.* Ekkor emléktáblát helyeztek el a Megyeház utcai épület falán gr. Széchenyi Istvánnak a tanítói hivatást méltató gondolataival: „*Ti vagytok meghíva egy sarjadék népet megmenteni, Merjete nagyok lenni, Ti, kik valami jobbra vagytok meghíva... Kik egy szebb jövődönnek lehetnek urai.*” Az emléktáblába bevésett sorok akkor az intézet jelmondatává váltak, amelyek a két világháború között valóban a „munka iránytűje” volt, s az emberi méltóság tiszteletét fejezték ki. Széchenyi gondolatai ma is igazak, ma is olvashatók az intézmény falán.

A tanítóképzésre, mint a magyar nép nevelésének alapintézményére, nagy figyelmet fordított a két világháború között a művelődésügy. Gróf dr. Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter többször meglátogatta a győri képzőket. 1925. február 10-én Dsida Ottó tankerületi kir. főigazgató kíséretében meglátogatta az állami tanítónőképző-intézet több osztályát, meghallgatta a növendékek feleleteit, s „maga is intézett hozzájuk kérdéseket”. Megtekintette az internátus helyiségeit, a nappali szobákat, a hálótermeket, s „megízlelte az aznapi ebédet”, majd hivatalos leiratban rögzítette a tapasztaltakat, miszerint „*a tanulmányi rend és nevelési szellem teljes mértékben megfelel a kívánalmaknak, amelyek alapján helyes szellemi és erkölcsi vértetéssel felruházott tanítógeneráció kibocsátása várható*”. – idézte Berényi Irén igazgató.⁸

„*Egy nemzetet nemzetté éppen kultúrája, közös szellemisége és értékfelfogása avat!*” Ezt az értékrendet valószínűsítették meg a képző tanárai és igazgatói a tanítványokkal. Országszerte, s a győri képzőkben is elindultak a nyári *népművelődési tanfolyamok* a végzett tanítónők számára, s tovább gyarapodtak az *önképzőkörök*: Ifjúsági önképzőkör, Ifjúsági Mária-Kongregáció, Ifjúsági Vöröskereszt-csoport,

7 *A Győri M. Kir. Állami Elemi Népiszkolai Tanítónőképző-Intézet XIV. Értesítője az 1909-10. tanévről.* Szerkesztette: Karsay Jolán igazgatónő, Győr, 1910.

8 Kovátsné Németh Mária, 1998. 77. o.

Sirály sportkör az állami tanítónőképzőben, s Tulipán sportkör az Orsolyitáknál. A katolikus tanítóképzőben a *Mária-Kongregációt* dr. Villányi Viktor kisszeminaryi tanulmányi felügyelő vezette. A *Kisfaludy Károly-önképzőkörben* a tanári testület valamennyi tagja szakosztályt működtetett. A 460. sz. dr. *Karácson Imre cserkészcsapat vezetője* Polesinszky Béla parancsnok és Polesinszky Jenő volt.⁹

A tanítóképzés akadémiai tervei Hóman Bálint kultuszminiszter nevéhez fűződnek. A gyakorlati középiskoláról szóló 1938. évi XIII. tc. és a népiskolai tanítóképzésről rendelkező 1938. évi XIV. tc. alapján a tanítóképző intézetek 4 évfolyamos liceummá és két évfolyamú tanítóképző-akadémiává alakultak.

1.3. Az 1948: XXXIII.tc. következményei

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 8.000/1948. V.K.M. számú rendeletét a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő *vagyonanyagok állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában* rendelkező 1948: XXXIII.tc.-et 1948. június 16-án az országgyűlés elfogadta. A törvény nyomán Győr mindhárom tanítóképző intézménye átalakult, illetve a Szent Orsolya rend iskolája megszűnt.

Az első képesítő-vizsgálat *témakörei* hűen szemléltetik a megváltozott körülményeket, nevelési célokat:

- A *Neveléstudomány* témaköréből egy tétel volt: A tanító pedagógiai szerepe a szocialista társadalom kialakításában.

- A *Magyar nyelv és irodalom tétele*: A polgári és a szocialista irodalom jellemzése és értékelése.¹⁰

Az államosítással egy Európára jellemző és a sajátosan magyar, Szent István-i értékrenddel működő iskolarendszer szűnt meg. Az Európára jellemző kereszténység vállalását a kommunista-szocialista diktatúra a hitoktatás megszüntetésére való erőszakos törekvéssel szinte kioltotta. A Közép-európai magyar iskolarendszert felváltotta a keleti modell, megszűntek a hat- és nyolcosztályos, két-három nyelv oktatását színvonalasan megvalósító gimnáziumok. A rendszer eltörölte mindazokat az ifjúsági szervezeteket, amelyek a megelőző 100 évben létrejöttek, kiteljesedtek, gazdag kultúrát és értéket képviseltek. Minden időben sajnálatos, ha „*az emberi méltóság – amely tiszteletet, nagylelkűséget és szolgálatot követel – kritériumának helyébe a hatékonyság, a használhatóság és a hasznosság lép: a másikat nem annak alapján értékelik, hogy kicsoda valójában, hanem annak alapján, mit birtokol, tesz és termel*”. Ez az erős hatalma a gyenge felett.” (Szent II. János Pál)

⁹ Kovátsné Németh Mária, 2008. 79. o.

¹⁰ Kovátsné Németh Mária, 2008. 86-87. o.

2. A felsőfokú tanítóképző intézettől a tanítóképző főiskoláig

A magyar tanítóképzés az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelettel vált felsőfokú intézménnyé. A korábbi középszintű tanítóképzés átszervezése együtt járt az intézmények száma csökkenésével. A szeptember 6-án közreadott rendelet meghatározta az új képzők feladatát. „*A Tanítóképző Intézet feladata az általános iskola I-IV. osztálya számára, az Óvónőképző Intézet feladata az óvoda számára művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók, illetve óvónők képzése.*” A rendelet alapján 11 városban nyitotta meg kapuit 1959 szeptemberében az érettségire épülő három évfolyamú felsőfokú tanítóképző intézet (1. fotó). Az eseményről a győri képző 1965-ben megjelent évkönyve a következőket jegyzi: 1959. szeptember 14-én a személyi és tárgyi feltételek biztosítása után ünnepélyes keretek között Komócsin Zoltán, az MSZMP Központi Bizottságának póttagja, a megyei és városi párt- és tanácsszervek, tömegszervezetek képviselőinek jelenlétében megnyílt Győr Felsőfokú Tanítóképző Intézete, „*hogy betöltve kitűzött feladatát: széleskörű, művelt, hivatásukat értő és szerető kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók képzését*” valósítsa meg.¹¹ A cél érdekében már szeptember 27-én megalakult az intézeti pártszervezet, október 12-én pedig a KISZ-szervezet. Az új intézményben 24 főállású tanár és 2 félállású nevelő kezdte meg pályáját. Az oktatók két *szakcsoportban* (2. fotó) tevékenykedtek: az I. szakcsoport a pedagógiai, természettudományi és nyelvi tárgyakat, a II. szakcsoport a művészeti és testnevelési tárgyakat oktatta. A szakcsoportok száma 1965-re már tagolódott, a hat szakcsoport sorrendje: marxizmus-leninizmus, pedagógiai, irodalmi és nyelvi, természettudományi, ének-zenei és rajz-kézimunka szakcsoport. Az első államvizsga az 1961/62-es tanévben volt. A győri képző lett a Pécsi Pedagógiai Főiskola és a Soproni Óvónőképző Intézet levelezős hallgatóinak is a területi konzultációs központja. Ez év őszén alakult meg a hallgatói *csoporthat patronáló tanárok munkaközössége, a tudományos bizottság, a diákjóléti bizottság, a kollégiumi tanács és a kulturális bizottság.*

A Győri Tanítóképző Intézet tanácsa *1962. november 3-án tárgyalta* a tanítóképző intézetek továbbfejlesztésére – főiskolai szint, tanszéki rendszer – vonatkozó terveket, a valóság azonban: tanári lelkesültség, központi döntés. A tanítóképzés kontra tanárképzés erősítésének kérdése időrövidre fellángolt. *Az 1964-ben, 1970-ben és 1973-ban megjelent tantervek folyamatosan megerősítették a tanítóképzés felsőfokú szakiskola jellegét.* A képző tantárgyainak összehasonlító elemzése tanulságos, például 1973-ra a marxizmus-leninizmus tantárgyi óraszám 273-ra emelkedett, a pedagógiáé és a pszichológiáé 140-140-re csökkent; de volt úttörővezetés,

¹¹ Évkönyv, 1965, 6. o.

népművelés, oktatástechnika. Jelentős volt a módszertan, az ének-zene, a rajz-művelődéstörténet, valamint az iskolai gyakorlat.¹²



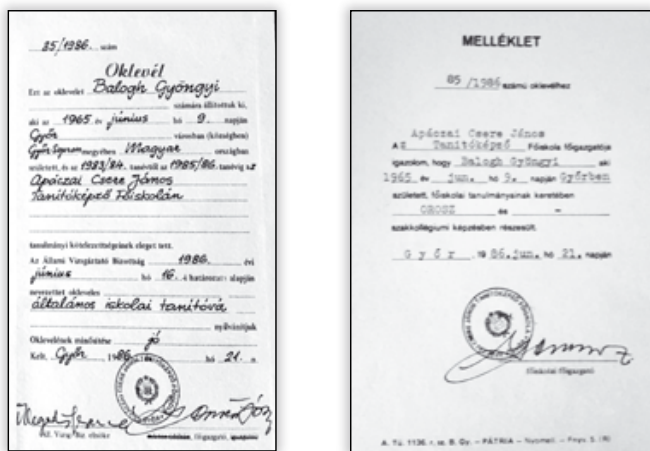
1-2. fotó

1975 szeptemberétől a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1974. évi 13. sz. rendelete alapján *Budapesten, Győrben, Jászberényben és Kaposváron a korábbi intézetek főiskolaként folytatták tevékenységüket.* (3. fotó) Győrben 1975. szeptember 10-én a Kisfaludy Károly Színházban az avató ünnepségen Pálmai Kálmán miniszteri főtanácsos a következőket hangsúlyozta: „A tanítóképző intézetek főiskolai rangra emelése fordulópont a hazai pedagógusképzés történetében. A színvonal emelését társadalmunk gazdasági és kulturális fejlődése tette szükségessé, lehetővé pedig a tanítóképző intézetekben folyó eddigi tartalmas munka eredményeként válhatott”.¹³ A főiskolákon létrejött az új szervezeti felépítés, s a tanszéki rendszer. A következő év szeptember elsejével életbelépő tanterv az oktatási miniszter 130/1976./M.K.14./OM sz. utasítása a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőkészítő intézetek nappali és levelező tagozatára vonatkozott, miszerint az *általános iskolai, óvodai pedagógusképzők* célja: „Kommunista világnézetű és erkölcsű, hivatásukat értő és szerető általános iskolaitanítók, szaktanárok és óvónők képzése, akik eredményesen alkalmazható szaktudományi és pedagógiai műveltség birtokában vannak, és az állandóan növekvő ismeretek önálló megszerzésének képességével rendelkeznek.” A képzésben bevezetésre került a *szakkollégium* (4. fotó), minden hallgató köteles volt a szakkollégium 2 tantárgycsoportjából – a) pedagógia, népművelés, könyvtár, b) orosz nyelv, ének-zene, rajz, technika, testnevelés – egyet-egyét választani.

¹² Kovátsné Németh Mária, 2008. 90-92. o.

¹³ Markó Endre, 1984. 82. o.

Az 1980-as évtized új tantervvel indult, amely jelentősen mérsékelte a tantárgyak és a szakkollégiumok számát, s bevezették a fakultatív speciálkollégiumokat. A tartalmi korszerűsítő munkálatok mellett országshozta a látványos szervezeti változások voltak a jellemzők. Győrben 1982-ben a tanítóképző és a műszaki főiskola ideológiai tárgyak oktatói csoportosításával létrehozták a Marxista-leninista Intézetet. 1985-ben a Soproni Óvóképző Intézetet az Apáczai Csere János Tanítóképző Intézethez csatolták. Ezzel az integrációval az óvóképző automatikusan főiskolai rangot kapott.



3-4. fotó

3. A tanítóképzés a 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet függvényében

A rendszerváltás jelentős tartalmi és szerkezeti változásokat eredményezett a tanítóképző főiskolák életében. A 3 éves tanítóképzők 4 éves oktatási formákat indítottak, elsőként az idegennyelv-oktató tanítóképzést, majd a művelődésszervező szakot, és így tovább.

3.1. A négyéves főiskolai tanítóképzés

A tanítóképzés máig meghatározó reformja az 1995/96-os tanévben bevezetett új tanterv¹⁴. Tartalmában 10 választható műveltségterülettel gazdagodott, amely a 6-12 éves korosztály nevelési-oktatási feladatainak ellátására készíti fel a jelöltet, szerkezetében pedig lényeges változás, hogy a tanítóképzés 4 éves lett.¹⁵ A négy-

¹⁴ A tanterv a 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményei alapján készült.

¹⁵ A „tanító” szak, amelyen szerzett képesítés jogosít az iskolai oktatás 1-4. osztályában - az idegennyelv-oktatásának kivételével - valamennyi műveltségi terület (tantárgy) oktatási-nevelési feladatainak az el-

éves tanítóképzésen a bolognai folyamat¹⁶ szabályai sem változtattak Magyarországon, sőt az új évezred integrációi, majd a legkülönbözőbb szerkezeti változtatások sem.

Mi a probléma? A tanítóképzés funkcióvesztése, köztes állapota, identitásváltsága.

3.1.1. Vizsgáljuk meg az 1995-ös döntés okait! Hunyadi György 1997-ben jogosan hangsúlyozta, hogy „a közoktatás területén felbomlott a korábbi évtizedek iskola-rendszere. ... A középiskola nevelési-oktatási feladatvállalásának ez a módosulása értelemszerűen kihathat a korábban egyöntetűen nyolcosztályos általános iskolára.”¹⁷ Ugyanakkor izgalmas, hogy a megújulás lehetőségét kínáló Magyarországon több tekintélyes szakember sürgette az Európához való felzárkózást, elfeledve, hogy az iskola révén is, már akkor is 1000 éve Európában voltunk, s jó iskoláztatási hagyományokkal rendelkezünk.¹⁸ Az innováció volt akkor is a kulcsszó. A Soros-kuratórium „évente több mint egymilliárd forintot pumpált a rendszerbe... A közoktatási program rendszerében számos kiadvány jelent meg (Soros Füzetek), és az alapítványnak köszönhetően megyei és iskolai központokban országos innovációs hálózat alakult ki. Ez a hálózat aktív részt vállalt később a NAT implementációjában.”¹⁹ Tény az innováció kiteljesedése különböző szellemi és anyagi forrásból. S tényként kell kezelnünk a tucatnyi vita után az 1995-ben megjelent Nemzeti Alaptantervet.

Az alapkonceptiót az 1. és a 2. táblázatban szemléltetjük, melyek tanulmányozásával egyértelmű, hogy az 1995-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv *hatosztályos* alapiskolára és a 16 évig tartó tankötelezettség megvalósítására készült. A műveltség területek megoszlását az 1-4. és az 5-6. osztályban %-os arányban, természetesen a 7-10 osztályokra is megosztottan javasolja. Tehát a tanítóképzés először jogosít az 1-4. osztályban való és az 5-6. osztályban a választott műveltség terület tanítására is. A végzetek képesítése természetesen tanító.

1. táblázat. Az 1-6. évfolyam műveltségi területei aránya

Műveltségi terület	%-os arány az 1-4. évfolyamokon	%-os arány az 5-6. évfolyamokon
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)	32-40	16-20
Élő idegen nyelv	–	11-15
Matematika	19-23	16-20
Ember és társadalom	4-7	5-9

látására, valamint az 5-6. osztályban legalább egy (megnevezett) műveltségi területen az oktató-nevelő munkára.

¹⁶ A Bologna-folyamat, Berlin 2003: „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása.”

¹⁷ Hunyadi György, 1997. 26. o.

¹⁸ Kovátsné Németh Mária, 2000. 148-149. o.

¹⁹ Báthory Zoltán, 2001. 118-119. o.

Műveltségi terület	%-os arány az 1-4. évfolyamokon	%-os arány az 5-6. évfolyamokon
Ember és természet	5-9	8-12
Földünk és környezetünk	–	–
Művészetek	12-16	12-16
Informatika	–	2-4
Életvitel és gyakorlati ismeretek	4-7	5-9
Testnevelés és sport	10-14	9-13

2. táblázat. A 7-10. évfolyam műveltségi területei aránya

Műveltségi terület	%-os arány az 7-8. évfolyamokon	%-os arány az 9-10. évfolyamokon
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)	11-13	11-13
Élő idegen nyelv	9-12	9-13
Matematika	10-14	10-14
Ember és társadalom	10-14	10-14
Ember és természet	16-22	15-20
Földünk és környezetünk	4-7	4-7
Művészetek	9-12	9-12
Informatika	4-7	4-7
Életvitel és gyakorlati ismeretek	6-10	5-9
Testnevelés és sport	6-10	6-10

3.1.2. Hasonlítsuk össze az elmúlt közel 25 év tanterveiben a műveltségi területek és a követelmények megjelenését a 3-4. táblázat alapján! A 3. táblázatban a közös értékek megfogalmazása fokozatosan megfontoltabb. A műveltségi területek száma változatlanul 10 (4. tábl.), nem az európai csoportosítással harmonizál, hanem az 1994-ben kiadott rendelettel. A változatlan minősítést, szakvégzettséget az 5-6. számú fotón szemléltetem a diplomával és a diploma mellékletével a választott műveltségterület elvégzését.



5-6. fotó

3. táblázat. Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei, NAT 1995-2012

NAT 1995 (130/1995)	NAT 2003 (243/2003) NAT 2007 (202/2007)	NAT 2012 (110/2012)
<ul style="list-style-type: none"> • Demokratizmus • Humanizmus • Egyén tisztelete • Közösségi érdekek • Nemzeti azonosságtudat • Szolidaritás • Európai értékrend • Népek, nemzetek, nemzetiségek egyenlősége • Globális problémák megoldása 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratizmus • Humanizmus • Egyén tisztelete • Közösségi érdekek • Nemzeti azonosságtudat • Szolidaritás • Esélyegyenlőség • Európai értékrend • Népek, nemzetek, nemzetiségek egyenlősége, környezeti, gazdasági fenntarthatóság, társadalmi felelősségtudat fejlesztése • Etikus gazdasági és társadalmi viselkedésmódok • Globális problémák megoldása 	<ul style="list-style-type: none"> • Nemzeti hagyományok, nemzeti öntudat • Európai értékrend • Nemzetiségek tisztelete • Globális problémák iránti érzékenység • Fenntarthatóság iránti felelős magatartás • Értékálló, korszerű, használható tudás • Nemzedékek közötti együttműködés, párbeszéd, kölcsönösség

4. táblázat. *Műveltségi területek*

NAT 1995 (130/1995)	NAT 2003 (243/2003) NAT 2007 (202/2007)	NAT 2012 (110/2012)
<ul style="list-style-type: none"> • Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom) • Élő idegen nyelv • Matematika • Ember és társadalom: társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, emberismeret; történelem • Ember és természet: természetismeret; fizika; kémia; biológia és egészségtan • Földünk és környezetünk • Művészetek: ének-zene; tánc; dráma; vizuális kultúra; mozgóképkultúra és médiaismeret • Informatika: számítástechnika, könyvtárhasználat • Életvitel és gyakorlati ismeretek: technika; háztartástan és gazdálkodás; pályorientáció • Testnevelés és sport 	<ul style="list-style-type: none"> • Magyar nyelv és irodalom • Élő idegen nyelv • Matematika • Ember és társadalom • Ember a természetben • Földünk- környezetünk • Művészetek • Informatika • Életvitel és gyakorlati ismeretek • Testnevelés és sport 	<ul style="list-style-type: none"> • Magyar nyelv és irodalom • Idegen nyelvek • Matematika • Ember és társadalom • Ember és természet • Földünk- környezetünk • Művészetek • Informatika • Életvitel és gyakorlat • Testnevelés és sport

4. A tanító alapképzési szak követelményei a 2016. évi rendelet²⁰ alapján

Az alapképzési szak megnevezése: tanító (Primary School Teaching), a szakon szerezhető végzettségi szint: *alap- (baccalaureus, bachelor; rövidítve: BA-) fokozat*. a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése: tanító. A képzési idő: 8 félév. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma 240. A szak orientációja kiegyensúlyozott (40-60 százalék); a szakdolgozat készítéséhez rendelt kreditérték 15; az intézményen kívüli összefüggő gyakorlati képzés minimális kreditértéke 12; a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető minimális kreditérték szintén 12.

²⁰ 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

Az alapképzési szak képzési célja: tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően –, képesek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére. Felkészültek az általános iskola *első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán egy választott műveltségi terület* nevelés-oktatás feladatainak ellátására, nemzetiségi szakirányon pedig az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán a nemzetiségi anyanyelvi nevelés-oktatás feladatainak ellátására. Felkészültek tanulmányok mesterképzésben történő folytatására. Az elsajátítandó szakmai *kompetenciákat* részletesen kifejti a rendelet a tanító tudása, képességei, attitűdjei, felelőssége és autonómiája kulcsszavak értelmében.



7. fotó

A 2018-ban kiadott diplomán (7. fotó) láthatjuk, hogy a utóbbi két évtizedben semmilyen változás nem történt a tanítóképzés szakképzettsége elnevezésében, a záradék pedig tartalmazza a jogosítványt a választott műveltségterület tanítására. A képzés négyéves, miközben nem lett hatosztályos az alapképzés, hanem megerősödött a nyolcosztályos általános iskola. A tanítójelöltek leterheltsége megnövekedett a választott műveltségi terület 5-6. osztályos tananyagának elméleti és módszertani felkészülésével. A kompetencia-mérések bevezetésével sajátos helyzet alakult ki, ugyanis nincsen bemeneti mérés a tanulók tudásáról, de van kimeneti, amivel értékelik az iskolákat összehasonlító elemzés nélkül. Súlyos identitászavart idézett elő ez a tanítók körében, mert a karrierépítés bővületében szívesebben nevezik ma-

gukat a választott műveltségterületnek megfelelően – jogtalanul – szakosnak, nem tanárnak, nem is tanítónak, hanem például magyar szakosnak, stb. Mindezt erősíti a képzés folyamán a meghatározó óraszám.

A problémák sora: Ki lesz hivatását gyakorló tanító? Hány műveltségterületben szerez kimagasló módszertani kultúrát az 1-4. osztályos tanítói hivatásához? Mi indokolja az 5-6. osztályos műveltségterületi tanulmányokat, ha a végzettség tanító marad, másképpen: a négyéves tanulmányok után is BA az alapképzettség. Miért nincs egyetemi, MA tanító szak Magyarországon?²¹ Miért csökkent a mester-ségre való alapozó pedagógiai tárgyak óraszám (pl. didaktika, tantárgypedagógia I félév)?

6. Összefoglalás

A tanítói hivatásra való felkészítés évszázados öröksége elsősorban az, hogy a tanítóképzésben meghatározó volt a valláserkölcsön alapuló *emberkép*, amely iránytű volt a tanító tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, felelősségében és autonómiájában. Ahogy Kornis Gyula fogalmazta: „*A nemzeti társadalom gyökeres és tartós megújódása elsősorban a neveléstől függ*”. A nevelés többé vagy kevésbé tudatosan, mindig az alapvető fontosságú értékek létrehozására törekedett országoktól, történelmi koroktól és irányzatoktól függetlenül.

Az alapvető értékek általában emberképben jelentek meg. Az emberkép mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából fontos, mert orientáló támpontokat nyújt a nevelési törekvésekhez és a hatásszervezéshez. Fontosságát az az álláspont is jól tükrözi, amely szerint „*az emberkép a nevelés szempontjából ugyan nem minden, de emberkép nélkül nincs semmi*”. Az Európai Unió emberképének alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. Ezek alapján hiánypótló Bábosik István koncepciója, miszerint *a konstruktív életvezetés* mindkét – közösségfejlesztő vagy morális komponens és az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő – komponensének megalapozását szolgáló személyiségbeli feltételrendszer kiegyensúlyozott fejlesztése a nevelés stratégiai kérdése volt és marad az Európai Unió keretein belül is.²²

A tanítóképzés évszázados öröksége a *képesítés* differenciáltsága, gyakorlat-orientáltsága, magas szintű módszertani kultúrája. Az iskolai gyakorlat és a művészeti oktatás hangsúlyos szerepe a tanításban.

Az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyára megkülönböztetett figyelmet fordítottak a neveléstudományi és a művészeti tárgyak gondozásában.

²¹ Kivéve: Magyarországon a Tan Kapuja Buddhista Főiskolán a tanító mesterképzési szakon folyó oktatás célja a buddhista tanító alapképzési szakon elsajátított ismeretekre és kompetenciákra építve azok további bővítése, ill. elmélyítése. <https://www.tkbf.hu/oktatas/mesterkepzes>

²² Bábosik István, 2004. 14-15. o., 2019. 18-19. o.

Az elemi, népiskolai képzésben kitüntetett szerepet kapott a mindennapi életre, a munkára való felkészítés a kertészeti, gazdasági ismeretek tanításával.

A fentiek megvalósítása érdekében nagy gondot fordítottak a megfelelő feltételek, úgy a zene-, torna- és díszteremben, mind a kiválóan felszerelt szertárakban, könyvtárakban, kiszolgáló helyiségekben, valamint a gyakorlókert és a szakember, a kertész, valamint a gyakorlóiskola és testülete munkájával.

A felügyelő minisztériumok vezetői, államtitkárai nagy gondot fordítottak a társadalom szemléletformáló intézményeire, a népiskolákra. S végül, máig is a legfontosabb Eötvös József üzenete: „*Úgy hiszem, senki sem fogja kétségbe vonni ezen állításmat, hiszen elismert elv: hogy minden iskolánál, de főként a népiskolában tulajdonképpen minden a tanítótól függ...*”

Felhasznált irodalom

- A Bologna-folyamat, Berlin 2003: „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása.” www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf
- A Győri M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítónőképző-Intézet XIV. Értésítője az 1909-10. tanévről. Szerkesztette: Karsay Jolán igazgatónő, Győr, 1910.
- Bábosik István: *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- Bábosik István: *Értéktanteremtés az iskolában – A konstruktív életvezetés megalapozása*. In: A magyarság megtartó ereje III., Győr, 2019.
- Báthory Zoltán: *Maratoni reform*. ÖNKONET Kft., Budapest, 2001.
- Évkönyv, 1965.
- Hunyady György: *A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában*. In: Pedagógusképzés, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1997.
- Kornis Gyula: *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Budapest, 1927.
- Kovátsné Németh Mária: *A győri tanítóképzés kronológiája*. In: Óvó- és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma, Debrecen, 1996.
- Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Hagyomány és korszerűség*. In: Apáczai Csere János Főiskola Évkönyv 1997/98, Palatia Nyomda, Győr, 1998.
- Kovátsné Németh Mária: *Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón*. Comenius Bt., Pécs, 2000.
- Kovátsné Németh Mária: *Győri tanítóképzés 1778-2008*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr, 2008.
- Kováts-Németh Mária: *A győri tanítóképzés küldetése a Kárpát-medencében, különös tekintettel a magyar királyi állami tanítóképző-intézetek tevékenységére*. In: Kováts-Németh Mária – Tölgyesi József (szerk.): A magyarság megtartó ereje. MTA Veab Neveléstudományi Szakbizottság, Veszprém, 2017.
- Markó Endre: *A győri tanítóképzés negyedszázada 1959-1984*. In: A győri tanítóképzés huszonöt éve 1959-1984, ACSJ Tanítóképző Főiskola, Győr, 1984.
- Protocollum ad Magisterias Præparandorum de anno 1778-1858*. Győr.
- Ratio educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet

Eötvös életműve kiteljesedése – a Paedagogium

MIKONYA GYÖRGY

Bevezetés

A pedagógium elnevezés nyelvi formáját és tartalmát tekintve is többféleképpen ismert a szakirodalomban. Az egyik legelső említése a középkori egyetemekkel van kapcsolatban „paedagogium”-ként említve. Ez nem önálló intézmény, hanem a különböző nációknak otthont adó hospiciumokban a magasabb szintű tanulmányokra felkészítő latin nyelv gyakorlására szolgáló kurzusok elnevezése, ahol általában a tudásban előrébb tartó baccalaureusok oktatták a képzetlenebb társaikat.¹ Pedagogium névvel illetik a pietizmus fellegváraként ismert Francke által alapított hallei komplex intézményrendszert is. Ebben a komplexitás a fő hangsúly, hiszen az árvaházat, népiskolát, internátust, polgári iskolát, reáliskolát, gimnáziumot, tanítóképző szemináriumot, többféle műhelyt és könyvtárat magában foglaló egymásra épülő rendszerről van szó. A Pestalozzi által alapított, alapvetően a népoktatást szolgáló intézményekre még jellemző volt a „házi-ipar” műhelyei megteremtése, amelyek révén megélhetési lehetőséget találhattak az iskolából kikerült növendékek. *Diesterweg* berlini pedagógiuma leginkább azért volt jelentős, mert egyfajta akadémiaként nem csak elemi, hanem polgári iskolai tanárképzést is nyújtott, és a végzett tanárok számára továbbképzési lehetőséget biztosított. *Diesterweg* az elméleti és a gyakorlati képzés összekapcsolása apostolaként mindenütt azt hirdette, hogy „a tanítóképezde csak annyit ér, a mennyit a gyakorló iskolája”.² A pedagógiumhoz, mint intézményhez, mindig szervesen hozzátartozott a gyakorlóiskola kiemelt szerepe hangsúlyozása. Az 1868-1881 között *Friedrich Dittes* vezetésével működő bécsi Paedagogium egyfajta minta lehetett a budai állami tanítóképző leendő igazgatója, *Gyertyánffy István* előtt is. *Dittes* az irányítása alá tartozó 30 népiskolában hatékony népiskolai módszertant fejlesztett ki, amit *Gyertyánffy* magyar viszonyokra adaptálva felhasznált a budai képző fejlesztése során. *Dittes*nek a felvilágosodás gondolköréből eredő radikális vallásoktatásra és a teljes vallásszabadságra vonatkozó nézetei, érthető módon, csak részben találtak visszhangra Magyarországon, a tanítás helyzetének javítását szolgáló javaslatai viszont komoly érdeklődést keltettek.

Gyertyánffy, felhasználva az elődök tapasztalatait, az eötvösi hagyaték realizálójaként az összes népoktatási intézményt magába foglaló intézményrendszert képzelt el, ami egészen új koncepció a magyar viszonyok között. „Az új fogalomhoz új ki-

¹ Rüegg, Walter (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa Bd. 1: Mittelalter*. Verlag C. H. Beck München, 1993. 24.

² Gyertyánffy István: *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. 1873/74 – 1880/81*. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest. 1882. 64.

fejezés is kell (írja). . . mert a hosszú uszályú elnevezés a fogalomra nézve valóságos forgalmi akadály. Keresni kell hozzá egy alkalmas kifejezést. Mi sokat törtük már a fejünket rajta, de egyelőre nem tudnánk jobbat ajánlani, mint ezt: *Pädagogium*.”³

Gyertyánffy István tehát kezdetben még németes hatásra „*Pädagogium*”-ként, később pedig „*Paedagogium*”-ként említi az általa létrehozott, ugyancsak komplexitásra törekvő intézményt. Szinonimaként alkalmanként előfordul a „*népoktatásügy főiskolája*” elnevezést is.⁴

A paedagogium létrejötte és működése

Az oktatás fejlesztését a munkássága lényegének tekintő Eötvös József a második minisztersége idejére elérkezettnek látta az időt ahhoz, hogy gyökeres változtatásokat kezdeményezzen az ország közoktatási rendszerében. Ő maga jogász lévén, a legalaposabban a törvényi szabályozás alapjai megteremtésével bajlódott, nem kis küzdelmet folytatva az országgyűlésben. Kiváló és széles látókörű gondolkodóként hamar felismerte, hogy a közoktatás szakmai feladatai megoldásához speciális és rendszerezett ismeretekre van szükség. Eötvös minden kínálkozó alkalmat megragadott az oktatási rendszer modernizálására, még akkor is, ha nem voltak meg ennek a fejlesztéséhez az összes feltételek. Ennek a koncepciónak az egyik eleme a külföldi közoktatási tapasztalatok összegyűjtése igénye. E célból *Eötvös József* elérte, hogy néhány tehetséges ifjú ember – így például *Dezső Lajos*, *Emericzky Géza*, *Gyertyánffy István*, *Kiss Áron*, *Verédy Károly*,⁵ később *Bartalus István* is egy-két éves tanulmányútra induljon Nyugat-Európa országaiba. A külföldi tapasztalatokat szerzett személyek később a hazai pedagógiai közélet ismert szereplőiként tűnnek fel. A külföldet járt személyek vitáiból és a nézeteik találkozásából összeálló értelmezési keret a korszak érdekes, még további kutatást igénylő összefüggéseit tárhatja fel, főleg azért, mert némelyikük személyre szabott feladatok és megfigyelési szempontok alapján járta a külföldi iskolákat. Eötvöst ezen intézménylátogatások hasznosságáról saját tapasztalatai is meggyőzhették, hiszen a kor szokásai szerint egyetemi képzettségét ő maga is egy tanulságos, és részben dokumentált európai tanulmányi úttal zárta le.

Az állami tanítóképzés megszervezése kezdetén több sajátos problémát kellett orvosolni. Az egyik alapvető gond a tanítóképzést potenciálisan ellátó oktatók szakmai-pedagógiai képzettségének sokféleségében rejlett. A hagyományos iskolames-

³ Gyertyánffy, 1882. 130.

⁴ Gyertyánffy István: *A Paedagogium. Adatok a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához*. Franklin-Társulat Nyomdája, Budapest, 1913. 7.

⁵ Tóth Gábor: *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Apponyi Kollégium. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 1996. 14.

teri szereptől a jó nevelő karaktere felvázolásával, a munkáját igazi hivatásnak tekintő tanító eszmény megszületése a képzési rendszer változásai jegyében zajlott.⁶

A felekezeti képzőkben teológusok, papok, lelkészek, okleveles középiskolai és polgári iskolai tanárok, és a gyakorlatban eredményesnek bizonyult iskolamesterek oktattak. Ez a heterogenitás értelemszerűen nem tette lehetővé az egységes képzést. Mindezt tetézte még, hogy az egymástól távol fekvő tanítóképző intézetek – kezdetben megfelelő összefogó szervezet (egyesület, szövetség) hiányában –, nem ismerték egymás munkáját, nem volt közöttük összekötő kapocs.⁷ Amit egymásról megtapasztaltak, az jó ideig leginkább a hiányosságok jegyzékét gyarapította, ugyanis kezdetben általános gyakorlattá vált, hogy az erősebb, magasabb követelményeket támaztó intézményekből a kevésbé szigorú képzőhelyekre vándoroltak a kétéves gyakorlat utáni tanítói képesítő vizsgára jelentkezők. A nehézségeket fokozta, hogy az egységesítéshez semmilyen forrás nem állt rendelkezésre. Eötvösnek és munkatársainak heves országgyűlési szócsatákban kellett szolid anyagi forrásokról gondoskodniuk. Mindez előfeltételezte egy viszonylag csekély anyagi eszközökkel megvalósítható, de központi helyen található, lépésről lépésre felépíthető intézmény létesítésének a gondolatát, ha találunk erre megfelelő környezetet és erre alkalmas vezető személyt. Ezek a tényezők jelentették a Paedagogikum elgondolása előfeltételeit.

A magyar viszonyok és az eltérő gazdasági-társadalmi körülmények nem tették lehetővé egyik nyugati minta tiszta követését sem, de *Eötvös* érdeklődéssel olvas-ta és hallgatta tanácsadói – leginkább *Gönczy Pál* – külföldi tapasztalatok hasznosításával kapcsolatos javaslatait. *Gönczy Pál* hívta fel a miniszter figyelmét a fiatal *Gyertyánffy István* személyére, aki nagyon szakszerűen, jó stílusban és elemző hangvételben számolt be a külföldön szerzett benyomásairól. *Gyertyánffy* az előzetes felkészülése során koncepciózusan megtervezte a külföldi útját, a meglátogatandó intézetek egymásutániságát, a megfigyelendő pedagógiai jelenségeket. (*Dombi*, 2003. 163-164. o.) *Gyertyánffy* Svájcban járva megismerkedett Zolikonfenben *Thomas Scherr* munkásságával, a zürichi népoktatásügy ismert reformátorával, valamint életre szóló barátságot Bernben *Rüegg* tanítóképző intézeti igazgatóval. *Gyertyánffy* külföldi tapasztalatokból levont következtései igen közel álltak Eötvös elgondolásaihoz, ezért szerette volna megbízni a budai képző vezetésével, de *Gyertyánffy* ezt ekkor még nem vállalta. Ennek pedig két oka volt: egyrészt folytatni kívánta külföldi tanulmányútját a német intézmények – Drezda, Gotha és főleg Diesterweg berlini szemináriuma – meglátogatásával, másrészt *Gyertyánffynak* tudomása volt a budai képzőben kialakult, az ottani tanárok közötti konfliktusról. Ezzel magyarázható, hogy 1870-ben inkább a székelykereszturi állami tanítóképző igazgatói tisztségét vállalta el. *Gyertyánffy*, beváltva a hozzáfűzött reményeket,

⁶ Dombi Alice: *Tanítók és tanítóképezdek*. In: Emlékezzünk régiekről. Tanulmányok a XIX. század nevelési törekvéseiről. APC-Stúdió, Gyula, 1998. 108.

⁷ Tóth, 1996. 9.

már 1872-ben javaslatokkal áll elő a tanítóképzés reformjára vonatkozóan. Ebben javasolja a képzés négy évre emelését, mert szerinte az első évet a hiányos előképzettség miatti felzárkóztatásra kellene szánni, a neveléstani tárgyak oktatásánál pedig a neveléstörténet oktatását a negyedik évfolyamra hagyná. Trefort Ágoston – a pártfogó *Gönczy Pál* javaslatára –, 1873-ban újból meghívja *Gyertyánffy Istvánt* a budai királyi állami tanítóképző intézet igazgatói tiszte betöltésére, aki ezúttal már nem tud, és nem is akar kitérni e megtisztelő felkérés elől. A folytonosság jegyében azután 1898-ig, tehát 25 éven keresztül tölti be ezt a posztot.

A budai állami képző a *Gyertyánffy* által kezdeményezett belső szervezeti átalakítás nyomán hamarosan ténylegesen az ország központi, első tanítóképzőjévé vált, mintegy beteljesítve ezzel Eötvös szándékát, aki csak előkészíteni tudta ezt a koncepciót, de pénzügyi nehézségek és „az intézet első szervezésére hivatott egyénekben való csalódásai következtében” (erről) le kellett mondania.”⁸

Gyertyánffy az eötvösi koncepció megvalósításának elkötelezett híveként nagy akaratereővel, és magát teljes erővel a szervezőmunkának szánva kezdett hozzá a fejlesztéshez. 1874-ben az intézet megkapta a volt Politechnikum épületét a Várban az Országház utcában, amihez gyakorlókertet is béreltek.



Az Országház utcai épület főhomlokzata

Az intézményfejlesztést gátló tényezők legalább két csoportra oszthatók. A legelső a *pénztelenség*, a megfelelő épületek és a felszerelés hiánya. *Gyertyánffy* ezen a téren rendkívül türelmes, hiszen tudja, hogy egyik napról a másikra nem, vagy

⁸ Gyertyánffy, 1913. 6-7.

csak ritkán lehet előrelépni, ezért az volt a taktikája, hogy nem annyira pénz, mint inkább telek és épületek egy részének bérlésére törekedett. Következő lépésként az így megszerzett ingatlanokhoz hozzáfeszítette az intézményi szervezetet és a tartalmi tevékenységet, ezáltal ez a további bővítéshez, vagy a birtokláshoz már érvként szolgált, mert ezután már senki sem akarta vállalni egy prosperáló tevékenység megszüntetése felelősségét. Ilyen taktikával jutott az intézmény köztartáshoz (kollégiumhoz), kerthez, tanműhelyekhez. A köztartás a Spolarich-féle házban két tanári lakással indul, ezt először két diákszoba egészíti ki 12 növendék szállásával, majd 1876-ban a diákok birtokba veszik az első emeletet, a legvégén pedig az egész villát, és akkor már közel 60 fő lakik itt. Mindehhez kevés az igazgató aktivitása, tehetséges és hasonló szellemiséget képviselő kollégákra is szükség van. Ez meg is valósult a Svájcból Magyarországra került *Weber Ede* személyében, aki jó gazdálkodási érzékkel segítette *Gyertyánffy*t az élelmezés, a gyakorlókert és az internátus megalapításában és működtetésében. *Weber Edét* a balatonfüredi szeretet-ház igazgatói tiszteből – pályázati procedúra mellőzésével – hívták meg rendes tanárnak a német nyelv, a könyvvitel és a „házi-ipar” oktatására.

A Paedagogium főiskolai jellegének általános elismertsége ellenére, mindvégig elemi iskolai tanítóképezdeként lett finanszírozva, és csak az igazgatói leleményeségen múltott, hogy nem csak fennmaradni tudott, hanem folyamatosan fejlődött is.



A Spolarich-ház és a gyakorlókert

Néha többször is újra kellett kezdeni a fejlesztési folyamatot, egy alkalommal a bérelt kertet például – miután a diákok azt szépen megművelték és rendbe hozták –, jó áron továbbadta a tulajdonos.

A másik nehezítő tényező a *tanügyi bürokrácia meggyőzése* volt a helyesnek tartott célokról. Gyertyánffy ebben a tekintetben is igen leleményesnek bizonyult, és változatos módszereket alkalmazott: „fáradhatatlanul ostromolta a minisztériumot, írta előterjesztéseit, emlékiratait, szervezte a küldöttségeket, kilincselte és előszobázott, s felhasználta a Néptanítók Lapját, amelynek 21 évig szerkesztője volt”. (Magyarfalvy, 1969. 20-21. o.) Kezdetben a legnagyobb gondja a három budapesti tanítóképzőt irányító nagyhatalmú testülettel, az igazgatótanáccsal volt. Ennek „leszerelésére” számos módszert és érvet használt. Közülük a legnyomósabbnak a gazdasági indok bizonyult, mivel ezzel ténylegesen bizonyítani tudta a bürokratikus rendszer lehetetlenségét. Lássunk erre egy példát!

„X Y köztartáson levő tanuló rendetlen, izgága, összepofozkodik lakótársaival, ezért a felügyelő tanár a tanév visszamaradt két hónapjára az internátusból való kizárást javasolja. A hivatalos ügymenet ezzel az üggyel kapcsolatban a következő: a testületi határozatról jegyzőkönyv készül, ennek kivonata, az igazgató kísérelével (comitiva) amelyben az összes körülmény részletezve van, ezt az előterjesztést elküldik a tanfelügyelőhöz. Ő a tények mérlegelés alapján kétféle javaslatot tehet: egyszer az egész ügyet az igazgatótanács legközelebbi ülésére viszi, vagy közvetlenül felterjeszti a minisztériumba a tantestületi határozat megerősítését kérve. A minisztérium irattározás és iktatás után visszaküldi rendelkezését a tanfelügyelőnek, aki ezt bejelenti az igazgatótanácsnak. Közben a két hónap már bőven eltelt. Az ügymenet költségeit vizsgálva – hiszen két hónapra számítva ez havi 2, azaz összesen 4 Ft ösztöndíjról van szó –, a következő kiadások keletkeznek. Az öt igazgatótanács tag napidíja fejenként 5 forinttal számolva már eleve 25 forint, amihez még hozzájön a számtalan jegyzőkönyv, másolat készítés, határozat, és a postázás költsége, amit már meg sem lehet határozni.”⁹

E fenti példa és a további érvek hatására Gyertyánffy 1875-ben elérte, hogy saját igazgatótanácsa legyen. Erre az adott neki lehetőséget, hogy ugyanebben az évben megalakult az elemi és a polgári tanítóképző egységes tantestülete, megindult a háziipari oktatás és gyakorlóiskolát is létesítenek.

Gyertyánffy további különleges vezetői képessége a *spontaneitásból adódó lehetőségek felismerése*. Erre példa a polgári iskolai képzéshez szükséges tanműhelyek létesítése, amit a „semmitől” kellett elővarázsolnia. A koncepcionális alapot a svájci és a német minták adják számára, amennyiben ekkoriban fontossá válik, hogy az iparos polgárság számát gyarapítsák, és ehhez intézményes alapot teremtsenek. Budapest, mint főváros, eleve predesztinált erre a szerepre. A kezdő lépés ehhez egy műiparhoz értő szakember meghívása volt, de róla időközben kiderült,

⁹ Gyertyánffy, 1882. 93-94.

hogy a szakmai részt művészi színvonalon viszi, de a termékek eladásához, a kereskedelem megszervezéséhez nincs érzéke. A tanműhelyek pedig eleve úgy létesültek, hogy a produktumokat piacra kell vinni. A háziipar a későbbi fejlesztés eredményeként a következő területekre terjedt ki: az ún. háziipari képzés részeként kosárfonást, gyékény- és szalmafonást, kefe- és ecsetkészítést, vas- és rézsodronyólól különféle eszközök készítését, könyvkötést, bőrmunkákat, papírmunkát és selyemgubó-feldolgozást tanultak. A polgári iskolai tanítóképzésben asztalos, esztergályos, műasztalos munkákat végeztek. 1885-re már fa- és fémipari tanműhelyek létesültek, sőt még gipszöntő műhellyel is rendelkezett a paedagogium. A fokozatosság jegyében az Országos Rajztanárképezdeből ide került a polgári iskolai rajztanárok képzése. 1886-ban a Paedagogiumba költöztették az Országos Tanszer-múzeumot, és Gyertyánffy-t bízták meg ennek a vezetésével is. 1887-ben teljesült Gyertyánffy másik régi terve, ugyanis Trefort Ágost engedélyezte egy tanítóképző intézeti tanári képesítő tanfolyam indítását. Összességében a paedagogium a következő iskolatípusokat fogta össze:

1. állami népiskola, mint a tanítóképző intézeti tanári tanfolyam minta- és gyakorlóiskolája,
2. állami tanítóképző intézet, mint a tanítóképző intézeti tanári tanfolyam minta- és gyakorlóiskolája,
3. állami polgári iskola, mint a polgári iskolai tanítóképző intézet minta- és gyakorlóiskolája,
4. állami polgári tanítóképző intézet a következő szakcsoportokkal:
 - a. nyelv-és történettudományi,
 - b. mennyiség- és természettudományi,
 - c. ipari és rajzi (slöjd),
 - d. zenei,
 - e. torna.
5. Tanítóképezdei tanári tanfolyam.¹⁰

Az igazgató tehetsége leginkább a tartalmi tevékenység iniciálásában, azaz konkrétan a *tantervfejlesztésben* mutatkozott meg, és ezzel hosszú időre megalapozta az intézmény országos vezető szerepét. Az 1877-1882 között érvényes tantervben már számos újítást vezettek be, így például a mennyiségtan tárgy részeként könyvvitelt is tanítanak; a háziipari oktatás részeként kezdetben az egyszerűbb és olcsóbb anyagokkal végezhetőkre – a szalma- és gyékényfonásra, az egyszerűbb famunkákra – koncentrálnak. A neveléstani tárgyak beosztásán is változtatnak: az első évfolyamban antropológiát (test- és lélektan), a másodikban hospitálással egybekötött nevelés- és oktatástant, a harmadikban neveléstörténetet, valamint iskola-szervezettant tanulnak, a preparandisták gyakorló tanításon vesznek részt.

¹⁰ Gyertyánffy, 1913. 8.

1882-ben *Gyertyánffy* javaslatát és tantervi koncepcióját elfogadva, a képzés idejét négy évre növelik, és ezt alkalmazták minden tanítóképzőben. A képzési idő növelésének számos indoka ismert, ilyenek: kevés idő marad a tananyag feldolgozására; nem jut idő a főváros adta kulturális lehetőségek kihasználására sem; magában a gyakorlóiskolában eltöltött idő is kevés; a „házi ipar” gyakorlására is több időt kellene szánni. A négyéves képzésbe már igyekeztek tanfolyami szinten a minden a falusi értelmiségi számára szükséges gyakorlati ismeretektől is tanítani, ilyen a filoxera elleni védelem, a selyemhernyó tenyésztése, a méhészet, a kántorképzés és a tűzoltó-tanfolyam.

Egy gondolat erejéig említést kell tenni *Gyertyánffy* *népiskolai módszertanáról*, azaz a *Kiss Áronnal* közösen írt monográfiájáról. (*Gyertyánffy-Kiss*, 1902). Ennek a könyvnek a legfontosabb része a korabeli szóhasználat szerint „tanalaknak” nevezett módszerekkel foglalkozik. Ilyenek a közlő vagy dogmatikai, a kérdve kifejtő vagy heurisztikai, a megmutató vagy deiktikus, és az ismeretek megszilárdítására szolgáló tanalak. A módszertan óracentrikus felépítésű, és ismerteti még a főbb didaktikai elveket, a tantervelmélet alapjait, a tanóra felépítése elveit, a tanórátípusokat, és végül a tanítási óra tervezése lépéseit.

A tanítóképzés intézményesülését hatékonyan segítette a *Hetyey Gábor* szerkesztésében és a dévai állami tanítóképezde tanári kiadásában 1886-ban meginduló *Magyar Tanítóképző* című pedagógiai szakfolyóirat.

Összefoglalva megállapítható, hogy a paedagogium „az iskoláknak öt egymáshoz kapcsolódó olyan tagozatából áll, amelyek közül mindenik egyszersmind a fellelő tagozatnak az előkészítő iskolájául szolgálhat. E tagozatsor a következő: 1. elemi iskola, 2. polgári iskola, 3. elemi tanítóképző, 4. polgári iskolai tanítóképző, 5. tanítóképző tanári tanfolyam. Ezek együttvéve két ciklust képeznek: a gyakorlóiskolák és a tanító (tanár) képzők ciklusát. Az első ciklusból a tanulók kiléphetnek a paedagogiumon kívül álló közép- vagy szakiskolába is. A második ciklusból a növendékek aztán hajlamaiknak és képességeiknek megfelelően az intézet mindig egységes, harmonikus és tervszerű képzése eredményeihez képest vagy mint népiskolai tanítók, vagy mint polgári iskolai tanárok, vagy végül mint tanítóképző intézeti tanárok léphetnek ki.”¹¹ Ideális körülmények között, ahogy ez néhány esetben realizálódott is, egy-egy diák 17 éven keresztül tanulhatott ebben az intézményben: elemistaként kezdte és tanítóképezdei tanárként fejezhette be az itteni tanulmányait.

Mikrotörténetek a Paedagogium múltjából

Gyertyánffy személye egyértelműen meghatározó a Paedagogium szempontjából. Kezdetként azt vizsgáljuk, milyen előzmények alapján választották ki

¹¹ Gyertyánffy, 1913. 51.

Gyertyánffy a külföldi ösztöndíjra. Az életrajzi adatokból tudható, hogy az erdélyi polgári családból származó fiú egy tehetős birtokos gyermekével együtt tanult, mégpedig a birtokos család által foglalkoztatott házi tanítótól. A protestáns középiskola elvégzése után a kolozsvári orvosi-sebészeti főiskolán tanult három esztendőig, de érzékeny természete miatt nem tudta vállalni az orvosi hivatást. Folyékonyan beszélt németül, franciául, és értett a zenéhez. 1856 és 1869 között a székelyudvarhelyi Római Katolikus Gimnázium elismert tanára, ahol német nyelvet, történelmet, zenét és szépírást oktat. Innen 13 évig tartó tanári gyakorlat után kerül kiválasztásra a külföldi tapasztalatszerzésre.

A Paedagogium tantestülete létszáma az óraadókkal együtt nagyjából 30-35 fő között váltakozott. A Paedagogiumban tanulók létszáma a következőképpen alakult: az elemi iskolai tanítóképzőt 1873 és 1898 között évenként 60-80, a polgári iskolai tanítóképzőt 50-70 hallgató végezte el. Fontos tény, hogy a 19. század végén a polgári iskolák tanárainak mintegy 60%-a került ki a Paedagogiumból. A tanítóképző intézeti tanári tanfolyamon 1874-ben mindössze három fő tett vizsgát, és 1897-ig mindösszesen 34 fő járt erre a tanfolyamra. Ezzel együtt csaknem valamennyi akkori hazai tanítóképző igazgatója a Paedagogiumból került ki, és ez jelentősen megnövelte az intézmény tekintélyét. A Paedagogiumban végzetektől elvárták, hogy a nemzetiségek lakta vidéken is a hazafias nevelést erősítsék. A polgári iskoláknak pedig azt a feladatot szánták, hogy végzettjeik által bővüljön a magyar középosztály, és „innen csírázhatnak ki a legegészségesebben a magyar országos ipar”.¹²

Néhány név a budai képzőben végzettek közül hasznos lehet az országos kapcsolati háló felvázolásához: *Gálfi Ignác* – Miskolc, *Tóth József* – Szeged, *Seemann G.* – Szombathely, *Belóczy S.* – Késmárk, *Knyaskó Lajos* – Nagybecskerek, *Dancsházy G.* – Kassa, *Cseh Elek* – Homonna, *Halvax J. Lippán*, *Pfeifer I.* – Temesvár, *Niedermayer Gy.* – Újvidék, *Vaszary Béla* – Veszprém, *Schmiedt József* – Zalaegerszeg. De még a tanfelügyelők közül is sokan kerültek ki innen, így *Farkas Sándor*, *Scherer Sándor*, *Hackl Lajos*. (*Gyertyánffy*, 1913. 15.) A nagyon precízen vezetett intézményi statisztikában részletekbe menően tájékozódhatunk a diákok felekezeti megoszlásáról, a szüleik foglalkozásáról, a származási helyükről, tanulmányi előmenetelükről és a pályán való elhelyezkedésükről.

A Paedagogium egyfajta *mintaiskolát* is jelentett, sok tanfelügyelő felhasználta és kereste az itteni tapasztalatokat, esetenként konkrét tanácsot, javaslatot is kértek, ahogy ez megtörtént a kassai polgári iskolában felállítandó ipari tanműhely esetében. A vidéki tanítóképezdék diákjai és tanárai előszeretettel látogatták egymás intézményeit. A Paedagogium a fővárosi jelleg miatt különösen kedveltnek tekinthető, ilyenkor az itteni diákszálláson laktak a vendégdiaokok és az oktatóik. *Gyertyánffy* többször panaszkol, hogy a vendégeket oly annyira lekötik a főváros nevezetességei, hogy alig szánnak időt az intézményre. Kivételként említi a bajai

¹² Gyertyánffy, 1882. 68.

képzőt, amelynek a növendékei dr. Bartsch Samu igazgató és Scherer Sándor segédtanár vezetésével oly kedvesnek bizonyultak, hogy köszönetként még hangverseny is rögtönöztek a vendéglátók tiszteletére.

Érdeemes megvizsgálni azt is, hogy milyen egy *tanítóképzdei tanári vizsgálat*. Ezen a Paedagogiumban végzetek, illetve azok a középiskolai tanárok vesznek részt, akik nem rendelkeznek tanítói végzettséggel. Ugyanis a rendes tanítóképzdei tanárrá történő kinevezés feltétele lenne e vizsga eredményes letétele. Ez a bizottság előtt tartandó vizsga írásbeli, szóbeli, és gyakorlati részből áll. A jelöltnek az iskolai szervezetről, a rendtartásról, az iskolairányításról, a hazai és a külföldi szakirodalom ismeretéről és népiskolai módszertani tudásáról kell számot adnia. A vizsgatételeket és a feladatokat részletesen tartalmazzák az évkönyvek.¹³ A jelöltnek próbatanítást kell tartania a népiskolában és a tanítóképzőben is. Vizsgálják azt is, a jelölt hogyan tudja szervezni és vezetni a gyakorlati tanítást, hogyan vezeti a növendékek kölcsönös bírálatát, ő maga hogyan bírál, milyen instrukciókat ad a növendékek írásbeli munkáihoz, hogyan javítja a hospitálási naplókat.

1879-ben Székesfehérváron országos kiállítást rendeztek, amelyen a Paedagogium is képviseltette magát. A korabeli viszonyokra és az intézményre is jellemző a kiállításra küldött tárgyak megismerése. Ezek a következők: „Mutatványok mindkét tanítóképzede írásbeli dolgozatai közül, nevezetesen anyanyelvi fogalmazványok, mathematicai házi dolgozatok, pädagógiai jegyzetek, u. m. tanítási tervezetek, a gyakorlóiskolában tett látogatások naplójegyzetei, a próbatanítások feletti tanácskozmányok jegyzőkönyvei, a kijelölt bírálók bírálati dolgozatai, továbbá különböző térképek ezek között ... egy domború térképe Budapest városának és környékének. ... Önkészítette természetrajzi és természettani tárgyak, házi ipari készítmények, úgymint kefémmunkák, szalmamozsaik és fonás, valamint vesszőmunkák. Különösen kiemelendőnek tartjuk a különböző szalma- és vesszőfonási munkák fokozatos egymásutánját feltüntető falitáblákat. A famunkák, az egyszerűbb műfaragási tárgyaktól és skatulyáktól kezdve a berakott varró- és díszasztalkáig, nem sok, de kiváló példányok által voltak képviselve.”¹⁴

Nyelvi szempontból is érdekes a tanítóképzők megoszlása. 1891-ben a 25 állami tanítóképző tannyelve magyar, a felekezetiék közül 6 német, 2 magyar-német, 3 román, 2 magyar-román és 2 szerb.¹⁵

Az oktatási intézmények életében az egyik kényes, kevésbé vizsgált terület a növendékek *lemorzsolódásának* a vizsgálata. A Paedagogium esetében – miután szerencsésen megmaradtak az ezzel kapcsolatos dokumentumok –, ez a következőképpen alakul. 1873-1881 között belépett a tanítóképzdei képzésre 333 fő, ebből itt végzett 64 fő, meghalt 6 fő, az intézetben maradt még 46 fő, kilépett az intézetből 217 fő, azaz a növendékek 65.1%-a nem, vagy nem itt fejezte be a tanulmányait. Az

¹³ Gyertyánffy, 1882. 414-419.

¹⁴ Uo. 52.

¹⁵ Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium évi jelentése. VKM. Budapest, 1891. 254-259.

igen magas lemorzsolódási arány okai összetettek. A leggyakoribb a szegénység, a segélyben részesülők többnyire megmaradnak, de akik valamilyen megüresedő ösztöndíj reményében iratkoztak be, azok sokszor kénytelenek az anyagiak miatt megválni az intézménytől. Egy másik ok a szorgalom és az internátusi magaviselet feletti szigorú ellenőrzés okozta bonyodalmakból fakad. De fontos tényező az is, hogy a növendékek nagy számban mennek gyakorlati idejük letöltése után más intézménybe tanítói képesítő vizsgát tenni, többnyire olyan intézménybe, amelynek olyan híre van, hogy ott könnyebb a vizsgát letenni. Gyertyánffy így ír erről: „Legfeltűnőbb ez a mértékkülönbség azon tanítóképezdek között, melyek úgy szervezetre, mint külső és belső felszerelésre nézve egymástól a leginkább különböznek: tehát a jobb állami tanítóképezdek és a leggyarlóbb felekezeti tanítóképezdek között, mely utóbbiak, mint mind megannyi Potemkin-féle festett várak és kastélyok közoktatásügyünk virányain, alig egyebek önámításra szolgáló üres statisztikai díszítményeknél.”¹⁶

Gyertyánffy 1881-ben ünnepelte tanári-tanítói működése megkezdése 25. évfordulóját, és szerencsére megmaradt az *ünnepség* részletes leírása a Hon című újság tudósítása alapján, ami nagyszerű betekintést ad a kor viszonyaiba. Az ünnepségre a főhatóságok képviselőit és az összes fővárosi tanító- és tanítónőképző képviselőit is meghívták. Az erre az alkalomra feldíszített teremben Pestalozzi és Diesterweg között ott függött az ünnepelt arcképe, akit hangos éljenzéssel fogadtak, amikor az érte ment küldöttség őt magát bekísérte a terembe. Az üdvözlő beszédek sora után, ajándékként, egy erre az alkalomra írt ódát, iniciáléval díszített szöveget tartalmazó díszes albumot nyújtottak át az ünnepeltnek. A volt tanítványok – most már maguk is igazgatók, tanárok –, egy jelentős összeget gyűjtöttek össze a most alapított „Gyertyánffy-alapba”, amit az intézet segélyegylete fog a továbbiakban kezelni. Maga az ünnepelt egy okmányt nyújtott át a tanfelügyelőnek, amelyben az általa tett ezer forintos ösztöndíj-alapítványáról rendelkezik. A díszbéd pohárköszöntői során felolvasták a vidéki képezdek táviratos jókívánságait, majd délután dísztorna-bemutató következett. Az ünnepség zárásaként az internátusban minden növendék részvételével társas vacsorát tartottak.

A mikro-történetek azért fontosak, mert egyre nehezebben érhetők el a korabeli források, és a nagyobb összefüggések és tények bemutatását szolgáló összegző jellegű tanulmányok a jellegükből adódóan elfedik a háttérben érvényesülő kisebb jelentőségű ok-okozati összefüggéseket, azokat, amelyek az intézményrendszer igazi mozgatóerői. Ezek segítségével rekonstruálható egy-egy intézmény vagy adott személy kapcsolati hálója, felvázolható az intézmény történetét mozgató sokféle szál kapcsolódása és sok más olyan összefüggés, ami csak az apró részletek közötti kapcsolat megismerése révén tárul fel. A neveléstörténész számára különleges szoren-

¹⁶ Gyertyánffy, 1882. 239.

cse, ha olyan közírói hajlammal és jó stílussal megáldott személyre bukkan, mint amilyen Gyertyánffy István, mert így ez a feladat könnyebben teljesíthető.

A Paedagogium a viták középpontjában

A Paedagogiumban a legélesebb vita a létszámában legkisebb képzési területen, a tanítóképezdek tanárai képzése körül bontakozott ki. *Heinrich Gusztáv* 1873-ban arról ír, hogy a tanítóképezdek tanárainak kettős feladata van: egyrészt a szakterületeket kell előadniuk, másrészt a tanítójelölteket meg kell ismertetniük az egyes tárgyak módszereivel. Úgy véli, e kettős feladatra oly módon kell képezni a tanítóképzőben oktató tanárokat, hogy a szakképzést az egyetemen, a népiskolai pedagógia elsajátítására pedig a népiskolai gyakorlóiskolában legyen lehetőségük. (*Heinrich*, 1873. 259. o.) *Dániel Márton* az önképző jelleg helyett több előadást, a filozófiai képzés erősítését és a tanulmányi időszak egy évvel történő hosszabbítását javasolja.¹⁷

Ezzel szemben *Gyertyánffy* úgy véli, hogy a Paedagogium légköre jobban megfelel a tanítóképzők tanárai képzésére, mert a leendő tanárok alapesetben itt vesznek részt a négyéves elemi iskolai tanítóképzésben, ezt követően pedig a hároméves polgári iskolai tanárképzésben, így összesen hét évig élnek a képzőintézmény légkörében, ami hasznos módszertani tapasztalatokat nyújt számukra. Ezek a tanulmányok képesíthetnék a jelölteket a segédtanári alkalmazásra. Rendes tanárrá történő kinevezésükhöz pedig le kell tenniük még egy képesítővizsgát, amire a Paedagogium kétéves tanfolyama adna lehetőséget.¹⁸ 1890-ben *Gyertyánffy* – figyelembe véve a korábbi kritikai észrevételeket és saját tapasztalatait –, módosításokkal áll elő, e szerint két évre növelnék a tanfolyami képzés idejét, átalakítanák a szakcsoportok rendjét, és külön tanári kar végezné az oktatást. Az önmunkásság (egyéni tanulás) fenntartása mellett előadások tartását tervezi pedagógiából és filozófiából. Az előadásokra azért volt szükség, mert az önmunkásság egyik fontos területén, az önképzőkori munkában az ígéretes indulás ellenére nagy visszaesés mutatkozott, leginkább azért, mert az önképzőkori munka a sajátos tanítóképzés metodika miatt lényegében ugyanolyan volt, mint a rendes oktatási tevékenység, így lényegében a tanulmányi munka megduplázódását jelentette volna, ami érdektelenséget váltott ki.¹⁹

A további bírálók között *Dezső Lajos* és *Kármán Mór*, az egyetemre helyezett képzés szószólói, maximum annyi engedményt tennének, hogy tanítóképző intézeti tanárok képzése esetében a szakcsoportokra osztás tekintetében alkalmazkodnának a tanítóképzős igényekhez.

Sebestyén Gyula kompromisszumos javaslattal áll elő, szerinte a tudományos

¹⁷ Dániel Márton: *Jelentés a tanítóképzésről és a tanítókról*. VKM, Budapest, 1899. 52.

¹⁸ Gyertyánffy, 1882. 129.

¹⁹ Uo. 355-366.

képzést az egyetemen, a gyakorlati képzést pedig a Paedagogiumban lehetne megvalósítani. *Felméri Albert és Mohar József* a paedagogiumi képzést preferálnák azaz a kiegészítéssel, hogy ezt az intézményt egyetemi szintre kellene felfejleszteni. A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete választmánya 1893-ban, *Nagy László* akkori titkár összefoglalója alapján, összegzést készített a tanítóképzés általános helyzetéről, színvonaláról, feltételeiről és lehetőségeiről, amelyben táblázatos formában ütközteti a többféle nézőpontot és állásfoglalást.²⁰ Az erőviszonyokra utal az ez ügyben történt szavazás a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Szövetsége választmányában, ahol is 12 szavazat szólt az egyetemi, és 7 a paedagogiumi képzés mellett, valamint további kettő szavazat egy külön felállítandó pedagógiai főiskolára tett javaslatot.

A Paedagogium megszűnése

A Paedagogium megszűnése sokféle tudatos és véletlenszerű hatások összegződésének a következménye. Ilyen a befolyásos támogatók – *Eötvös, Trefort* és különösen *Gönczy Pál* – elmaradása. Ezzel szemben a korábban a minisztériumba bejáratos és ott elismert *Gyertyánffy* kezdett folyamatos kéréseivel és problémafelvetéseivel zavaró tényezőnek tűnni. A helyzet különösen *Wlassics Gyula* minisztersége (1895-1903) idejében mérgesedett el, amennyiben *Gyertyánffyt* nem kívánatos személynak tekintették.

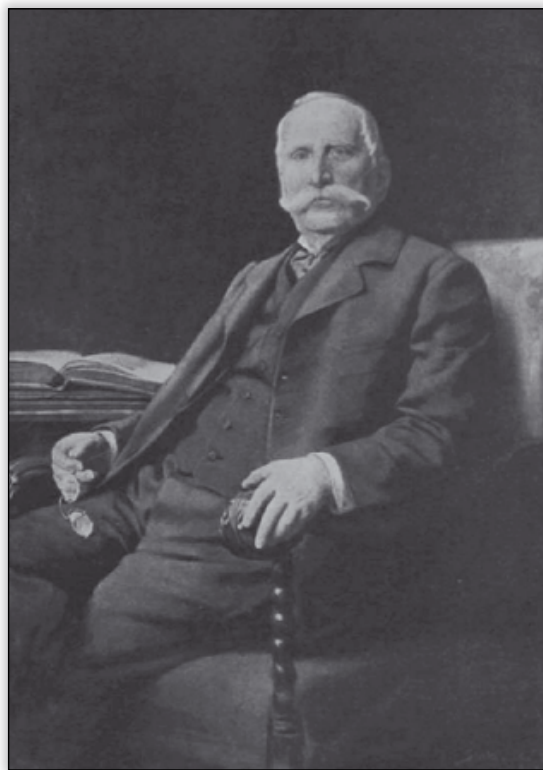
A megszűnés további kiváltó oka a tanárok fizetése rendezése körül keletkezett, ugyanis 1874-ben emelték a középiskolai tanárok fizetését, de ebből a körből kimaradtak a tanítóképzők tanárai. 1884-ben Trefort Ágoston ugyan felszólalt a képviselőházban a tanítóképzős tanárok fizetésének a középiskolai tanárokéval megegyező szintre emelése érdekében, de erőfeszítései nem vezettek sikerre. A Paedagogiumba kiküldött tanfelügyelő viszont azt állította, hogy csak akkor lehet szó a tanítóképzős tanárok fizetése emeléséről, ha külön válnak az elemi iskolai képzőtől.

A további ok a tanítóképző intézeti tanári tanfolyam körül kialakult, korábban részletezett vita volt. *Gyertyánffy* népszerűségét csökkentette kemény következettsége a szakmaiságot illetően, ugyanis fel merete vetni azt a tabunak számító problémát, hogy az egyetemi és a középiskolai tanároknak, amennyiben népiskolában, illetve tanítóképzőben akarnak oktatni, az erre az intézményre vonatkozó pedagógiai, és főleg módszertani ismeretekből vizsgát kellene tenniük, mert szerinte a népiskolai oktatásban élesen elkülönül az úgynevezett tudományos pedagógiától. „Az egyetemi tanárnak, ha elemi iskolai tanító akarna lenni, le kellene előbb tenni az elemi tanítóképesítő vizsgálatot.Minduntalan hangzik a panasz, hogy a

²⁰ Nagy László: *A tanítóképző tanárképzésről felmerült javaslatok táblázatos kimutatása*. Magyar Tanítóképző, Budapest, 1894. 37-43.

mi polgári iskoláinknál bizonyos elfajzási betegség, a tudós középiskola-kór mutatkozik.”²¹

A mindig újnál újabb elképzelésekkel előálló *Gyertyánffy Istvánt* 1898-ban váratlanul nyugdíjazták. Ő maga így ír erről „A hivatalomtól való megválásom oly körülmények közt ment végbe, hogy az nekem lehetetlen volt, ... a Paedagogiumnak, ennek a báró Eötvös József által koncipiált és Trefort által meg is valósított eszmének a lekicsinylését, lomtárba helyezését nem tekinteném, ... ez az én igazgatói aerámban született meg és alakult ki, és ugyancsak az én igazgatói aerám befejeztével omlott is össze”.²² *Gyertyánffy*, érthető okból, sohasem tudott belenyugodni életműve elsorvadásába – ahogyan a Széchényi könyvtárban őrzött naplója erről híven tanúskodik.²³ Hosszú élete során *Gyertyánffy István* – 1930-ban, 96 éves korában bekövetkezett haláláig –, hasztalan próbálkozott az intézmény újjáélesztésével.



Gyertyánffy István (1834-1930)

²¹ Gyertyánffy, 1882. 129-159.

²² Gyertyánffy, 1913. 18-19.

²³ Gyertyánffy István naplója. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattára. Fo. Hung. 2253/2.

A Paedagogium megszűnése nem egyik napról a másikra következett be, hanem az egyik tanfelügyelő hatékony megosztási kísérletének köszönhetően, amelyben ő a képzős tanároknak azt mondta: csak a szétválás útján lesz lehetőségük béremelésre. Ezzel elérte, hogy a tantestület Kiss Áron igazgatósága alatt kimondta először az elemi iskolai tanítóképző leválasztását a polgári iskolaitól, ezután sorra leválasztották a polgári iskolai képző ipari, rajzi és zenei szakcsoportjait, majd legvégül az egyetemre került a tanítóképezdei tanári tanfolyam is.

Az utókor történészei a megszűnés okaként nagyobb erők összjátékát említik, egészen pontosan azt gondolják, hogy a század végére olyan rohamosan épült ki az iskolahálózat, és annyira differenciálódott a pedagógus társadalom, hogy ezt az igényt már nem tudta egy intézmény kielégíteni, bármennyire is igyekezett minden erejét és érdekérvényesítő képességét összeszedve ennek eleget tenni.²⁴

Felhasznált irodalom

- Dániel Márton: *Jelentés a tanítóképzésről és a tanítókról*. VKM, Bp., 1899.
- Devescovi Balázs: *Eötvös József*. Kalligram, Pozsony, 2007.
- Dombi Alice: *Tanítók és tanítóképezdék*. In: Emlékezzünk régiekről. Tanulmányok a XIX. század nevelési törekvéseiről. APC-Stúdió, Gyula, 1998.
- Dombi Alice: *Gyertyánffy István nevelői működése, a Theano pedagógia*. In: A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért. Szerk.: Dombi A. – Oláh J. APC-Stúdió, Gyula, 2003.
- Droppánné Debreczeni Éva: *Gyertyánffy István (1834-1930)*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp., 2003.
- Eötvös József válogatott művei. A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra*. Magyar Helikon, Bp., 1981.
- Eötvös Loránd és Eötvös József levelezése*. URL: <http://mek.oszk.hu/020000/02054/html/eotlj.html>
- Ferenczi Zoltán: *Báró Eötvös József*. Aigner Lajos, Bp., 1884.
- Heinrich Gusztáv: *A tanítóképezdei tanárok képzése*. Magyar Tanügy, 1873. 259-260.
- Gyertyánffy István: *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. 1873/74-1880/81*. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Bp. 1882.
- Gyertyánffy István: *A Paedagogium. Adatok a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához*. Franklin-Társulat Nyomdája, Bp. 1913.
- Gyertyánffy István naplója*. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattára. Fo. Hung. 2253/2.
- Gyertyánffy István – Kiss Áron: *Népiskolai módszertan*. Bp., 1902.
- Magyarfalvy Lajos: *A Budapesti Tanítóképző Intézet története (1869-1900)*. In: A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve 1869-1969. Szerk. Bihari J. – Nábrády I. – Szőnyei T. – Vágó E.. Kiadja a Tanítóképző Intézet Igazgatósága. Bp., 1969. 9-51. o.
- Nagy László: *A tanítóképző tanárképzésről felmerült javaslatok táblázatos kimutatása*. Magyar Tanítóképző, Bp., 1894.
- Peregriny Elek (1874): *A Budai M. K. Állami tanítóképezdék négy évi történetének vázlata*. Franklin-Társulat Nyomdája, Bp., 1874.

²⁴ Magyarfalvy Lajos: *A Budapesti Tanítóképző Intézet története (1869-1900)*. In: A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve 1869-1969. Szerk. Bihari J. – Nábrády I. – Szőnyei T. – Vágó E. Kiadja a Tanítóképző Intézet Igazgatósága. Bp., 1969. 47-48.

Rüegg, Walter (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa Bd. 1: Mittelalter.*

Verlag C. H. Beck, München, 1993.

Szabó Kálmán Attila: *Gyertyánffy István (1834-1930), a modern magyar pedagógiai gondolkodás úttörője.* http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2005_osz/10.pdf Letöltve: 2013. okt. 8.

Szakál János: *A magyar tanítóképzés története.* Hollósy, Bp., 1934.

Tóth Gábor: *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története.* Apponyi Kollégium. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp. 1996.

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium évi jelentése. VKM, Bp., 1891.

Egy konzervatív reformer, Amos Bronson Alcott

PARDI-OLÁH ROBERTA

Ha valaki végigsétál *Boston* (az Amerikai Egyesült Államok egyik tagállama, Massachusetts fővárosa) óvárosi macskaköves utcáin, és szemügyre veszi a patinás épületeket, könnyen azt képzelheti, hogy a tizenkilencedik századba csöppent vissza. Sajnos, a történelmi *Masonic Temple-épület* a Tremont Street-en már nem látható, és a környék is jelentősen modernizálódott, de a történelmi dokumentumok ma is bizonyítják az épület jelentőségét. Többek között itt működött *Bronson Alcott*¹ híres kísérleti iskolája, amely a *Transzcendentalizmus* nevű, 1830 és 1880 között virágzó filozófiai és irodalmi irányzat elveit alkalmazta az oktatásban.



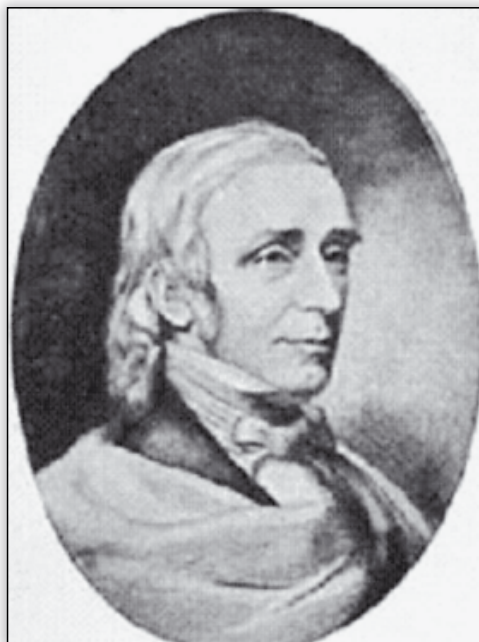
A Masonic Temple a 19. századi történelmi Bostonban

A *Transzcendentalizmus* New England-i írók és filozófusok mozgalma, kiemelkedő alakjai többek között Henry David Thoreau, Ralph Waldo Emerson, Nathaniel Hawthorne és Margaret Fuller. Ezek a gondolkodók hittek abban, hogy az ember eredendően jónak született, és abban, hogy fogékony az intuícóra, tehát az Istentől kapott (transzcendens üzenetre), és nem szükséges mindent megtapasztalnia a fizikai világban, van, amelyet közvetlenül az Isten üzen neki. Innen ered a nevük is. Fontosnak tartották hangsúlyozni a szeretetet, a környezetvédelmet, hirdették a

¹ Amos Bronson Alcott (1799, Wolcott, USA-1888, Boston, USA) pedagógus, író, filozófus.

vegetarianizmust, az állatokkal, növényekkel való etikus bánásmódot, a tanulás, a művelődés jelentőségét. Mindenképpen említésre méltó az is, hogy ebbe a mozgalomba több nő egyenrangú résztvevőként kapcsolódhatott be. Többek között Louisa May Alcott-ra akkora hatással volt a saját apja és annak barátai munkássága, hogy az író nő könyveit áthatják a Transzcendentálisizmus eszméi.

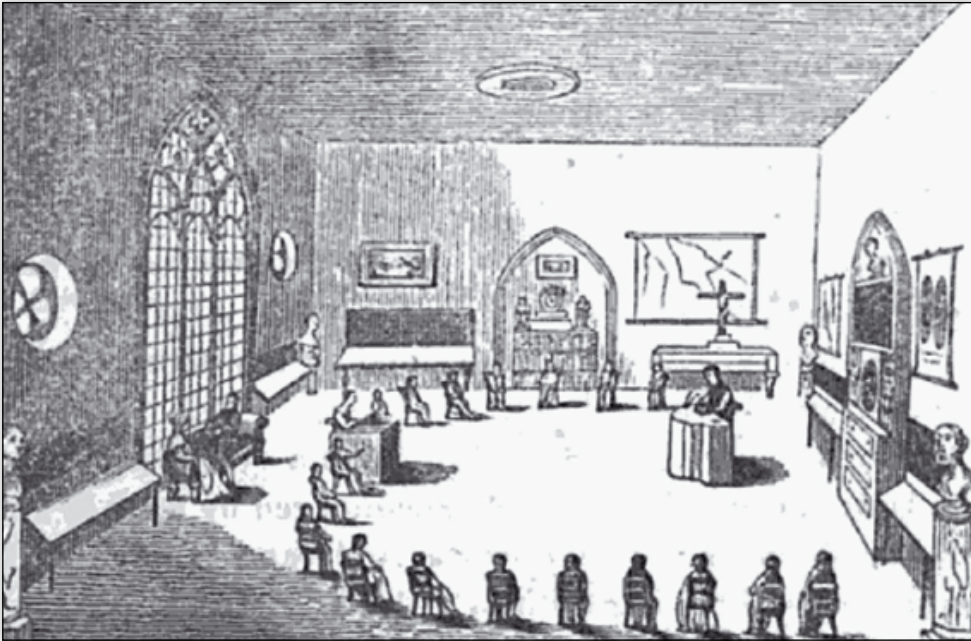
Amos Bronson Alcott elsősorban nem az írói tevékenységével emelkedett ki, ő a pedagógiában tudta kibontakoztatni a filozófiáját, és az oktatást tartotta a jövő építése alapkövének. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a saját életútja, hiszen az egyszerű gazdálkodó családból, írástudatlan szülőktől származó fiatalember autodidakta módon képezte magát, ezzel emelkedett ki a környezetéből, és az amerikai példakép, a „self-made man” egyik képviselőjévé vált.



Amos Bronson Alcott portréja

1834-ben hatalmas lelkesedéssel vetette bele magát egy olyan iskola megalapításába, ahol a diákok lelkét is nevelik, nem csak a tudásukat gyarapítják. Ráadásul korszakalkotó ötletként az intézmény kapuit megnyitották a lányok és a fiúk előtt is. Bronson Alcott egész életében hangsúlyozta, hogy a nőknek is ugyanolyan joguk van a tanuláshoz, mint a férfiaknak. A saját négy lánya oktatásáról is maximálisan gondoskodott, sőt olyannyira műveltek lettek a gyermekei, hogy *Louisa May Alcott* az Amerikai Egyesült Államok egyik leghíresebb íróője, *Abigail May Alcott* pedig festőművész lett. Bronson Alcott segítője a *Temple School* működtetésében is egy hölgy volt, *Elizabeth Palmer Peabody*, akinek a *Record of a School* (1845) című

könyvéből ismerhetjük meg a legalaposabban az iskola működését. Ebben a műben részletes leírást kapunk a hatalmas tanterem berendezéséről is.



1837-es rajz Bronson Alcott tanterméről a Temple School-ban és az ott folyó oktatásról

A terem négy sarkában egy-egy mellszobor volt látható Szókratésről, Shakespeare-ről, Miltonról és Sir Walter Scottról. Hatalmas gótikus ablak világította meg Alcott asztalát és a tanulók padjait. Az ablakkal szemben a katedra mögött könyvszekrény állt, rajta egy Jézus-szobor, Platón-mellszobor és egy kis Atlasz-figura, aki a világot tartja. A teremben több kis szobrot helyeztek el gyermekekről, akik olvasnak, rajzolnak vagy tanulnak. Érdekesség, hogy a sok filozófus, író és fajsúlyos istenségek mellett teret kapott a helyiségben egy Bacchus-figura is, amint éppen egy hordón lovagol. Tehát a terem díszítéséből egyértelműen kikövetkeztethető Alcott és az oktatási rendszere, értékrendje, preferenciái. Újszerűnek számít még, hogy a diákok nem lineáris padosorokban ültek, hanem U-alakban (amely elrendezés-formát a 20. század végi reformpedagógia újra felfedezte). Ezzel a kialakítással a tanulók egymással is kapcsolatot tudtak tartani, egymásra is tudtak figyelni, nem csak a tanárra.

Alcott iskolájában a módszertani alapelvek következetesek voltak:

1. A helyesírás fontosságát már a fiatalabb diákok is megtanulták. A betűzés kiemelkedő fontosságú volt az alsóbb osztályok tanterveiben, később pedig a mondat-elemzés került a nyelvtani oktatás előterébe.

2. A felsőbb évfolyamos diákok saját személyes újságot szerkesztettek. A cikke-

ket maguk írták, nagy hangsúlyt fektetve a tartalomra, a helyesírásra és a külalak-
ra is. Alcott elvárása az volt a tanulóktól, hogy a cikkeikbe foglalják bele az egyé-
ni véleményüket és a gondolataikat. Ha egy tanuló mint robot vett részt az iskolai
foglalkozásokon, Alcott külön buzdította, hogy gondolkozzon és a véleményét osz-
sza meg a társaival.

3. A személyes véleménykifejtés kapta a legnagyobb szerepet a curriculumban.
A kérdés-feleleten alapuló beszélgetés (conversation) képezte a szövegértelmezéses,
az olvasási és a filozófiai órák gerincét. Alcott jól irányított nyitott kérdésekkel ter-
relgette a diákokat afelé, hogy a bennük már meglevő gondolatok rendszerbe fog-
lalva jelenjenek meg. *Krummacher* fabulái tökéletes kiindulópontoknak bizonyul-
tak ezekhez a beszélgetésekhez. *A hernyó születése* című történet után a következő
párbeszéd hangzott el:

Alcott: (egy ötéves fiúhoz) Mire gondoltál, miközben olvastam ezt a törté-
netet?

Ötéves fiú: Arra gondoltam, hogy az Isten változtatta át a hernyót pillangóvá,
azután pedig belészállt egy angyal és felment a Mennybe, amikor
pedig odaért, a pillangó teste visszahullott a földre.

Alcott: Ki teremtette a hernyót?

Ötéves fiú: Isten.

Alcott: Miből teremtette Isten?

Ötéves fiú: Porból.

Alcott: Honnan jött az angyal?

Ötéves fiú: Az Isten küldte.

...

Alcott: (egy nyolcéves fiúhoz) Mit tanultál ebből a történetből?

Nyolcéves fiú: Arra emlékeztet, hogy amikor a test meghal, egy angyal jön ér-
tünk a Mennyországból, és elvisz bennünket.

A fenti párbeszéd a *Record of a School* című könyv 10-11. oldalain találhatóak.

Ez a két dialógustöredék is tükrözi a Temple School pedagógiája spirituális jel-
legét, azt, hogy az életünket átszövi Isten jelenléte. A fizikai folyamatok, mint pél-
dával az anyag átalakulása, egy állat születése is, messze túllépnek a profán kerete-
ken, és átítatottak szekuláris tartalommal.

4. Alcott iskolája nem nélkülözötte a testi fenytést, és ő maga is néha használta a
vonalzót. Azonban igyekezett a lehető legjobban lecsökkenteni ezt a büntetésfaj-
tát, és mielőtt ezt alkalmazta, mindig alaposan megkérdezte a szóban forgó diákot a
saját vétkességéről. Alcott legnagyobb port kavart újítása ezen a téren az a bünteté-
si eljárás volt, amikor a vétkes diáknak a tanár kezét kellett megütnie a vonalzóval.
Mikor ezt először alkalmazta két tanulónál, a tanteremben síri csend keletkezett.
A két diák sokáig vonakodott megütni a saját tanárát, de végül engedelmességek,

és lágyan rácsaptak Alcott kezére. A tanár ezzel nem elégedett meg, hanem erősebb ütet követelt, és amikor a fiúk ennek a parancsnak is engedelmeskedtek, végül mindketten könnyekben törtek ki. Ez a módszer sokkal hatékonyabbnak bizonyult, mintha maguk a tanulók kaptak volna körmöst, mert így a lelkiismeretük vészcsengője szólalt meg, hogy fájdalmat okoztak a vétlen tanárunknak.

A Temple School oktatási és morális elveit nem mindenki üdvözölte. Többek között kritizálták a tanár-diák beszélgetések tartalmát, sőt abszurdnak, istenkáromlónak és obszcénnek is nevezték. Alcott-ot teljesen lesújtotta ez a kritika, 1838-ban pedig be kellett zárnia az intézményt. Megalázottan, pénz nélkül volt, depresszióba süllyedt, hiába támogatta őt jó barátja, Ralph Waldo Emerson, a felesége, Abba May pedig természetesen a férje mellett állt. Azonban lassan ez a melankólia elmúlt, és Alcott új utópisztikus-újító projekt felé nézett. Egy természeti környezetben megalapított vegetáriánus kommuna kialakítását célozta meg, amelyben az ember harmóniában létezik a természettel. Az oktatási reformjait pedig lánya, Louisa May Alcott örökítette meg a *Kisasszonyok* és a *Fiatalurak* című regényeiben. Ezekkel életben tartotta az új ideákat, és folyamatos inspirációt nyújtott minden idők pedagógusainak.

Felhasznált irodalom

Elizabeth Palmer Peabody: *Record of a School*. Applewood Books, Bedford, Massachusetts, 1845.
John Matteson: *Edens Outcasts*, W. W. Norton & Company, New York, 2007.

KONFERENCIA-ELŐADÁSOK TANULMÁNYOKBAN

A magyarországi felsőfokú tanítóképzés programjai meghatározó változásai

RÁDLI KATALIN

Népben, nemzetben gondolkodó és cselekvő pedagóguslét, a gyermekén keresztül az egész társadalomért érzett felelősség alapjait a múltban és a jövőben is a képzés biztosítja.

Egykor Eötvös József következőt írta: „...most is azt mondom, fő és első teendő a *népnevelés*; mert teljes meggyőződésem, hogy a magasabb tudomány kifejedése csak ott lehetséges, hol ezen magasabb tudomány egy művelt népnek egészséges talaján nyugszik.

Nem akarom, hogy a tudomány Magyarországon mint egy karácsonyfa állítassék föl, fölékesítve mindenféle csecsebecsékkel, különben pedig arra teremtve, hogy elszáradjon; én azt akarom, hogy a fa gyökeret verjen a hazában, s erre nézve mindenképp szükség, hogy a talaj elő legyen készítve.”

A tanítóképzés történetében a felsőfokú képzés fordulópontjai a magyar pedagógusképzés, a hazai művelődéstörténet meghatározó állomásai voltak. A képzésszerkezeti elemzés számos tanulsággal járhat, és talán arra a kérdésre is választ ad, hogy e fordulópontok – ezek sorában a felsőfokúvá, majd főiskolává válás – milyen mértékben értékelhetők belső, sui generis fejlődés eredményeként, és a külső, köz-, felsőoktatás, társadalompolitikai körülményként, kormányzati intézkedés következményeként.

A 20. században végbemenő változások igazán jelentős neveléstörténeti előzményének az 1868. évi XXXVIII. számú oktatási törvényt (tc.) tekinthetjük, amely európai mértékkel mérve is számottevően, átfogóan rendezte a népoktatást. Kimondta a tankötelezettséget, rendelkezett az iskolaállítás jogáról és kötelességeiről, meghatározta az oktatás tartalmát, nagyobb műveltséget kívánt adni a tanítónak, megemelte a képzési időt három évre, állást foglalt a világi népoktatás és az anyanyelvi oktatás mellett, normákat szabott a tárgyi és a személyi feltételek terén állítandó követelmények, valamint az ellenőrzés és a felügyelet vonatkozásában.

A korabeli statisztikai adatok szerint 11 903 községből 1712-ben nem volt iskola. A tanköteles korú gyermekek száma 2 284 741, közülük iskolába járt 1 152 115. A tankötelesek tanításához 28 559 tanítóra lett volna szükség. Tanító pályán tevékenykedett 17 792 tanító, hiányzott 10 767. A működő tanítók jelentős része szakképzetlen volt. (*Panyik Ilona*, 1991)

Az első tanterv 1869-ben jelent meg. A tantárgyak kilenc nagy csoportja többségében a népiskola tárgyaira épült: hit- és erkölcsstan; írás és olvasás; fejbeli és jegyekkel számolás és a hazai mértékek és pénz nemek ismerete; nyelvtan; beszéd- és értelemgyakorlatok; hazai földleírás és történet; természettan és természetrajz elemei (különös tekintettel az életmódra és vidékre, melyhez gyermekek nagyobb részének szülői tartoznak); gyakorlati útmutatások a mezei gazdaság és kertészet köréből; a polgári főbb jogok és kötelességek tanítása; ének; testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatra (tc. 55.§).

Az állami képzők szervezeti felépítését a következő tc. rendelkezések határozták meg:

82.§ A képezdének *egy gyakorló iskolával kell összekötve lenni*, melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képezthetessenek.

83.§ A tanítóintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatlakoznia, hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek.

86.§ A tanítóképezdebe olyan éptestű növendékek vétetnek fel, akik a 15. évet már meghaladták, s az anyanyelv, számvetés és földrajz ismeretében s a történelemben legalább annyi jártassággal bírnak, amennyit a gimnázium, reál- vagy polgári iskola 4 első osztályában tanítanak.

96.§ Minden képezde egy lehetőleg szakmunkákból álló s a tanulók által is *szabadon használható könyvtárral látandó el*.

102. § A tanfolyam elvégzése után egy évre, de legföllebb két év eltelte alatt, amely időt gyakorlati tanítással töltheti a tanuló, köteles minden növendék a képezdei összes tantárgyakból, írásbeli dolgozatokból és különösen a tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki,...

Tanítandó tárgyak a 88.§ alapján olyan tanítókat képezni, „akik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselőkre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra.” (Panyik Ilona, 1991)

A tc. az úgynevezett „*előkép-teóriát*” vitte a képzési gyakorlatba. Ezt a kifejezés az első miniszteri tanterv elvei között olvasható: „A tanítóképző-intézeti oktatásnak a népiskolai tanítás előképének kell lennie”. (Szakál János, 1934) Erre vezethető vissza az a későbbi, több évtizede téves szemlélet, amely szellemében a tantervkészítők a tanítók általános műveltsége fejlesztését csak addig a fokig tartották szükségesnek, ameddig ezt a népiskola gyakorlati igényei megkívántak. (Panyik Ilona, 1991)

„Nem tagadhatjuk azt a követelményt, hogy ez a szempont a tanító műveltségének sem az ismeretek mennyisége, sem a szemléletmódja tekintetében általában nem volt előnyére.” (Imre Sándor, 1939)

A tc. megalkotása után húsz évvel 23 új állami képzőben folyt oktatás. Eötvös

szerint azért nem lehetett gyorsan felállítani az új képzőket, mert nem volt elég számú képzett szaktanár. A tc. hívta életre a tanítóképzős tanárok képzésének intézményét, a Pedagógiumot, majd szellemi jogutódját, az Apponyi Kollégiumot.

A felsőfokú tanítóképzéshez vezető út

A felsőfokú tanítóképzés napirendre kerülése előzményeként két törekvést emelünk ki. 1920-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a tanítóképzés megreformálására bizottságot hozott létre, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületét új tanterv kidolgozásával bízta meg. Kidolgozója a budai képző igazgatója. A javítani szándékozók három álláspontot fejtettek ki: a) marad a középfokú képzés, amely egytagozatú, de az évfolyamok számát megemelik, vagy b) érettségire épülő felsőfokú, egytagozatú lesz a képzés és esetleg egyetemhez kapcsolódik, vagy c) felsőfokú lesz a képzés, de kéttagozatú (alsó tagozata az általános műveltség megszerzését biztosítja és „ránevelés” a fontos tárgyakat adja; az alsó tagozat érettségivel zárul, s erre épül a két éves akadémia). (*Quint József, 1920*)

Az 1920-as tantervi javaslat az első út alapján született meg, hat éves képzést terveztek. A Magyar Paedagogiai Társaság elvetette a hatosztályos tanítóképző tervét, a minisztérium a négy évfolyamot megtoldotta egy évvel és, ez (1923. évi 81.986. sz. rendelet) élt 1938-ig.

Az 1938. évi XIV. törvénycikk négy éves líceum után két éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. Óriási tanítóhiány jelentkezett az akkori társadalmi, politikai környezetben. Az 1940. évi XX. tc. elrendelte a nyolcosztályos elemi iskola bevezetését. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1941-ben elrendeli, hogy a líceum II. és II. évfolyamai a IV. évtől kezdve mint tanítóképző-intézeti évfolyamok folytatják működésüket. Az 1942. évi rendelet az V. éves tanítónövendékeknek tanítói gyakorlatot írt elő a tanítóhiány miatt. *Az 1938. évi törvénycikkkel először mondta ki törvény Magyarországon, hogy a tanítóképzős tanulmányokhoz érettségi bizonyítvány szükséges.*

1945 után a magyar pedagógusképzés történetét a magyar közoktatás megkésett modernizációja, a tömegoktatás demokratikus kiterjesztésének növekvő igényei alakították. 1948 júniusában államosították az egyházi tanító- és tanítóképzőket. Kettős determináció, az iskoláztatásnak az egész társadalomra irányuló, tömeges kiterjesztése és az akkori oktatáspolitikai szolgálata határozta meg a következő évek pedagógusképzése történetét.

Az egységes általános iskola új nevelőtípusának képzésére 1947-ben a nevelőképző, majd új néven: a *pedagógiai főiskolákat* hozták létre és ezzel egyidejűleg a középfokú tanítóképzőket megszüntették. Az általános iskola tervezett belső szerkezeti átalakítása új kihívást jelentett a pedagógusképzés számára. *A főiskola első tanterve két főszak, egy kiegészítő szak három éves képzésére készült.* Olyan nevelők képzését tűzték ki célul, akik egyaránt oktatnak alsó és felső tagozatban. (A

tanító és a tanárképzés közös, integrált tanterve első változatát 1947-ben dolgozták ki, módosítása a 45913/1948. III. rendelettel történik). A tanterv a polgári iskolai tanárképzés tantervi felosztását (kötelező, szak- és kiegészítő tantárgycsoportok) megtartja. A tanító-tanárképzés kettős feladatát magas, 34-37 óra/hét óraszámokkal tudja biztosítani. A képzési időt 3 évben határozták meg. *(Simon Gyula, 1979)*

Az 1947-ben létrejött pedagógiai főiskolákról írta Papp József visszaemlékezve arra, hogy nem tudták az egységes pedagógusképzésre vonatkozó elképzeléseket valóra váltani. „Az alsó tagozatban tanító nevelőket néhány kiterő után továbbra is tanítóképzőkben, a felső tagozatban tanító tanárokat a főiskolákon képezik. Megindul így egy folyamat, amely eredményeként folyamatosan nőtt a szakadék az egységes általános iskola két tagozta és az ott tanító pedagógusok között.” *(Papp József, Nyíregyháza, 1973)*

Nagy gondot jelentett a pedagógusszükséglet kielégítése ezekben az években. Az 1948/49. tanévet követően a főiskolák feladata az általános iskola felső tagozatában oktató tanárok képzése lett. „A tanítóképzés pedagógiai gimnáziumokba, majd 1950-től 4 éves tanítóképzőkben történt, és színvonala ezzel a három évtized előtti szintre esett vissza.” *(Ladányi Andor, Budapest, 1988)*

A több tekintetben kedvezőtlen körülmények között kezdett hozzá az OM Tanító- és Óvónőképző Osztálya a felsőfokú tanítóképzésre való áttérés előkészítéséhez, amelynek vezetését 1955-ben Bízó Gyula vette át. Ladányi Andor írja, hogy „megtalálták azt a fontos érvet, amelyet a felsőfokú tanítóképzés mellett fel lehetett használni: *bebizonyították, hogy az érettségire épülő kevesebb számú intézményben folyó képzés gazdaságosabb, mint jóval nagyobb számú középfokú intézmények fenntartása*”. 1956 júliusában született meg az a politikai döntés, hogy a gimnáziumi érettségire kell építeni az óvó- és tanítóképzést. Az MSZMP Politikai Bizottsága határozata alapján az OM Tanító- és Óvónőképző Osztálya elkészítette és augusztus 23-án a Minisztertanács Titkársága Kulturális és Szociális Osztályának küldte meg az intézkedési tervet. *(Ladányi Andor, Budapest, 1988)*

Az újrendszerű képzés előzetes terveit valamennyi tanítóképző intézetben megvitatták. A társadalmi-politikai válság ellenére végigvitték az előzetes, az átszervezés munkálataira, a számításba jöhető intézeti épületekre vonatkozó terveket. Az 1957. évi Köznevelés március 1-i számában tették közzé az óvónők és tanítók akadémiai képzése tervezetét. Az országgyűlés kulturális bizottsága ülésén Darvas József elnökletével, Veres Péternek a továbblépés szükségessége mellett történő felszólalása mellett foglalkozott a felsőfokú tanítóképzésre való áttéréssel. A tanító- és óvónőképzés reformjának szükségessége mellett szólaltak fel Szabó Ferenc zeneszerző, Kálmán György, Kálmán László, Lukács Sándor. *(Ladányi Andor, Budapest, 1988)*

A tartalmi kérdéseket tekintve fontos üzenet annak hangsúlyozása, hogy a tanítónak nem csak a módszereket kell ismernie, hanem a tanítandó anyagot is. Hermann Alice fogalmazta meg, hogy a főiskolai színvonal és a pedagógussá nevelés, a jó

tanár-hallgató kapcsolat kialakítása együttes megvalósításának szükségességét. A hivatástudat fejlesztésével kapcsolatban az emocionális tényezők mellett a „tudatossá érlelés” szerepét emelte ki, rámutatott az általános műveltség és a szakmai ismeretek szoros kapcsolatára, és kitért az önállóságra, az önképzés igényére nevelésre. (*Köznevelés*, 1957)

A minisztériumi javaslatot Benke Valéria miniszter terjesztette elő 1958-ban. *A tanító- és óvónőképzés felsőfokúvá válásáról az 1958. évi 26. sz. tvr. rendelkezik*. A 187/1958. (M.K. 23) MM. sz. utasítás szerint 1959. szeptember 1. napján – a korábban működő 40 középfokú tanítóképző helyett – 10 felsőfokú oktatási intézményként működő *tanítóképző intézet* (Budapesten, Baján, Debrecenben, Esztergomban, Kaposváron, Jászberényben, Győrben, Sárospatakon, Szegeden, Nyíregyházán, Szombathelyen) nyílik meg.

A másfél évig tartott előkészítő munkálatok során kialakított tantervi-tartalmi, szervezeti, személyi és gazdasági jellegű tervek, javaslatok két éves tanító- és óvónőképzésre készültek. Az MSZMP Politikai Bizottsága három éves felsőfokú tanítóképzés 1959-ben való bevezetéséről hozott döntést. Félévszázados haladó törekvéseket valóra váltva, megkezdték működésüket a felsőfokú tanítóképző intézetek, ezzel új fejezet kezdődött a magyar pedagógusképzés történetében. (*Ladányi Andor*, 1988) A felsőfokú, nem főiskolai képzésszerkezeti váltás során meg kellett küzdeni azzal a feladattal, amelyet – az átmenettel nem számoló –, a középfokról a felsőfokra való átállás jelentett. A felsőfokú képzés keretei közé lépő *óvó- és tanítóképzést egyrészt az általános műveltség magasabb szintjét jelentő érettségire lehetett és kellett építeni*, másrészt viszont az oktatásnak, *a képzésnek módszereiben is felsőfokúvá kellett válnia úgy, hogy megőrizzék a középfokú tanító- és óvónőképzés évszázados hagyományait*. A gondok ellenére a képzés felsőfokúvá válása társadalompolitikai szempontból is fontos volt, hisz a tanítói pálya megbecsülését jelentette az óvodapedagógus képzéssel együtt. Európában is figyelemre méltó, mert az első országok között Magyarországon került erre sor.

A felsőfokúvá válásra a képzési létszámok csökkenésével került sor olyan időszakban, amikor a demográfiai hullám vagy a nőknek a teljes körű foglalkoztatottság elérését célzó tömeges munkába állása *magyarányú beiskolázást igényel*.

A 140/1964. (M.K.) MM. számú utasítás rendelkezett *a felsőfokú tanító szakról*, illetve *népművelő-könyvtáros szak indításáról*. A Debreceni Tanítóképző Főiskolán 1962-1977 között folyt a felsőfokú nem főiskolai szintű képzés, illetve az előzőek szerint Szombathelyen.

1975/76-ig a felsőfokú tanítóképző intézetekben három éves képzésben folyik a felkészítés. Négy tanterv készül: 1959, 1964, 1970, 1973. Az összóraszám közel 2900, a gyakorlat ennek 25%-a.

Az 1974. évi főiskolai szintű képzés megvalósulása a '70-es évek felsőoktatása korszerűsítésére irányuló oktatáspolitikai eredménye.

A főiskolai szintű képzés megvalósulása

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól szóló 1972. június 15-i MSZMP KB határozat értékeli az ország iskoláskorú népessége alakulását. Az 1974-es kormányzati döntéshez külső tényezőként a tanítóhiány, belső tényezőként a képzés tartalmi-szerkezeti változásai a meghatározóak ezekben az években. A demográfiai tényeket az akkori statisztikák bizonyítják: az élve születők száma 1971-ben 151 ezer fő; 1974-ben 186 ezer fő, 1976-ban 185 ezer fő, (1996-ban 138 ezer fő).

Az akkori oktatáspolitikai döntésmechanizmusokban a kiinduló pontot az MSZMP Központi Bizottsága, Politikai Bizottsága határozatai jelentették, majd az állami döntések minisztertanácsi határozatokban fogalmazódtak meg. Az Ortutay Gyula vezette Felsőfokú Oktatási Munkabizottság zárótanulmánya, miközben elismeréssel szolt a képzés színvonalának emelését szolgáló felsőfokú technikumok és szakiskolák 1965 utáni főiskolává fejlesztéséről, addig kritikával illette a pedagógusképzés túlzott szintbeli tagoltságát, az intézeti, főiskolai, egyetemi szintek egymásmellettségét.

A pedagógusképzésről megállapítja a dokumentum: „Egész művelődéspolitikánk központi alakja a pedagógus: az alsó- közép- és felsőoktatás minősége és hatékonysága a pedagógusképzésen múlik. Ez megköveteli a képzésük színvonalának emelését, az anyagi ellátottság megjavítását és a jobb technikai feltételek megteremtését.” Ugyanakkor kritikaként fogalmazták meg: „A pedagógusképzés három szintje is több nehézség forrása. A különböző intézmények között laza a kapcsolat, a képzés összehangolása megoldásra vár.” (Klement Tamás, 1973)

A szakmberszükséglet kielégítését elemző részben is az új főiskolák üzemmenők és üzemgazdász képzése mellett az általános iskolai pedagógus- és óvónőképzést marasztalják el a munkaerőpiacon jelentkező hiányállapot miatt. E bizottsági elemzése megáll a pedagógus társadalom miserábilis leírásánál, a figyelmeztetésnél, és nem lép tovább, nem foglalkozik a pedagógusképzéssel. (Szövényi Zsolt, 2008)

A határozat tanítóképzésről szóló része lényegibb a munkabizottsági dokumentumban megfogalmazottaknál: „A tanítóképzés színvonalát az alsó tagozaton folyó oktatás korszerűsítési igényeinek megfelelően kell továbbfejleszteni. A folyamat során a tanítóképző intézeteket a tanárképző főiskolákhoz kell kapcsolni és a bennük folyó képzést főiskolai jellegűnek kell elismerni.” (MSZMP KB, 1972) Ismét megjelenik a tanító- és tanárképzés egységesítésre való törekvés az intézményi formák tekintetében.

A felsőoktatási intézmények vezetői 1972. július 3-ai tanácskozásán Ilku Pál művelődésügyi miniszter beszédében a következők szerint értelmezi a feladatot: „...az általános iskolai oktató-nevelő munka egységének megteremtése egységesítést követel, a tanárképző főiskolákon és tanítóképző intézetekben folyó munkát szerveszetileg és tartalmilag is közelíteni kell egymáshoz”. Erre már évek óta folynak elő-

készületek. A tanítói és szakos tanári feladatokra egyaránt felkészítő képzési tervet dolgoztak ki és indult meg a képzés.

Az „*egységes általános iskola*” tekintetében a jelentkező feszültség az *általános és alapműveltség körébe vonható ismeretkörök, készségrendszerek meghatározása, tananyagga transzformálása és a hozzá rendelt pedagógiai folyamatok eredményessége mentén sűrűsödtek*. A pedagógiai folyamatot és a pedagógiai funkciókat tekintve nem egységes az általános iskola. Történeti hagyományként formálódott a struktúrában is megjelenő 1-4. és az 5-8. osztály, az alsó és felső tagozat. (Szövényi Zsolt, 1988)

A tervezett képzési forma nem valósult meg. Az 1974-es kormányzati döntésig folytatni kellett a fejlesztő tevékenységet, de a kedvező döntéshez az oktatáspolitikai légkört és a feltételrendszert is meg kellett teremteni. A feltételek sorában kiemelt jelentőségű, sőt kényszerítő erejű ismét a demográfiai változás, és annak a megkésett, a pedagógusképzésben jelentkező válasza.

A hetvenes évek elejétől jelentősen növekedő gyermeklétszám következtében az óvónői ellátottság területén komoly feszültség jelentkezett. Az 1972. évi oktatási határozat a demográfiai változás következményeivel csak az óvodai területen számol. A tanítóképzők képzési létszáma változásait érzékelteti az, hogy míg az 1970/71-es tanévben a hallgatói létszám 2695 volt (ebből nappali tagozatos 1899), addig az 1975/76-os tanévben már megduplázódik, 5276 (nappali tagozaton 3066); az évtized fordulóján, 1980/81-ben 8420 fő (ebből 5170 fő nappali tagozaton) tanul.

A tanítóképzők képesítés nélkülség réméből következő mennyiségi kihívásra mozdulása adja a főiskolává válás fő indokát. A tanárképző főiskolákhoz kapcsolás helyett a főiskolává válás jut osztályrészül. Önálló intézményrendszer épült ki a tanítók és az általános iskolai szaktanárok képzésére. Az „Egységes általános iskola egységes pedagógusképzése” a '70-es évek végére szelidül. Megőrzi a tanító és a tanár professzió különbségeit.

A tanítóképző intézetek főiskolává történő átszervezéséről az 1974. évi 13. törvény, a végrehajtásról az 1045/1974. (VIII. 31.) Mt. határozat rendelkezett.

1975. szeptember 1-től főiskolaként működik: a Budapesti, a Győri, a Jászberényi, a Kaposvári Tanítóképző Intézet;

1976. szeptember 1-től főiskolaként működik: a Bajai, a Debreceni, az Esztergomi, a Sárospataki Tanítóképző Intézet;

Kecskeméten (1959-1986), Békéscsabán 1986-1990, Szekszárdon (1977-1990), Zsámbékon (1977-1983), Nagykőrösön (1990-1993) kihelyezett tagozatként indult meg a tanítóképzés, majd önálló tanítóképző főiskolává váltak (Kecskeméti Tanítóképző Főiskola [1986. évi 13. sz. tvr.], Békéscsabai Tanítóképző Főiskola [1048/1990. (III.21) Mt. h], Illyés Gyula Tanítóképző Főiskola [1048/1990 (III.21.) Mt. h]. A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény hozza létre a Nagykőrösi és Dunameléki Református Hitoktató és Tanítóképző Főiskolát.)

A pedagógushíányra, átmeneti megoldást adva, 1977-ben a budapesti képzőben,

majd Zsámbékon megszervezik a *speciális tagozatot*. Az I. év nappali tagozaton, a II. és a III. év – munka mellett – levelező tagozaton folyik a képzés mind a két képzési helyen 1987-ig.

A főiskolává válás időszakában olyan hálózatfejlesztési tervek készültek, amelyekben a tanárképző főiskolák aurájában jelenetek meg az óvó- és tanítóképzők. A felsőfokú intézményként működő 1962. évi 22. számú törvényerejű rendelettel létrehozott felsőfokú intézetek átszervezése eredményeként a Szegedi Tanítóképző Intézet az 1962/63. tanév végével megszűnik [14/1963. (VI.2) Korm. sz. rendelet], az intézet tanítóképzős szakos hallgatói képzésének befejezéséről a Bajai Tanítóképző Intézet gondoskodik [157/1963 (M.K. 14.) MM. sz. utasítás]. A tanárképző főiskolákon folyó képzésről szóló 1970. évi 25. számú törvényerejű rendelet alapján a Nyíregyházi Tanítóképző Intézet 1970. aug. 1-től a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola szervezetében működik [27/1370 (VII.7.) Korm. rendelet]. A Szombathelyi Tanárképző Főiskola létesítéséről 1974. évi 14. sz. tvr. rendelkezett. A tanítóképzős hallgatók tanulmányaikat a főiskolán folytatják és fejezik be, sikeres államvizsga estén általános iskolai tanítói, illetve népművelő-könyvtárosi oklevelet kapnak [1045/1974 (VIII.31.) Mth].

1993-ban három tanítóképző főiskola egyházi fenntartású intézménnyé vált (a Vitéz János Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom; a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola; a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen).

A főiskolává válás minőségi váltást jelentett és ehhez a minőségre figyelő fejlesztésre volt szükség.

A korábbi korszak tanítóképzős tantervei – a közoktatás folyamatos tartalmi, tantervi változásaihoz igazodva –, szakadatlan versenyfutást eredményeztek *az általános alpműveltséget megalapozó közismereti tananyag és a tartalmilag fokozatosan bővülő, mind differenciáltabb szakmai-pedagógiai felkészítés, különösen pedig a gyakorlati képzés igényeivel*. Az intézmények közös alkotó munkájában készültek a felsőoktatás keretében az akkor még központi tantervek, amelyekben a már érettségire épülő, általános műveltséget alapozó és bővítő, közel 30 százalékot képező tantárgyakat fokozatosan felváltották a szakmai, illetve módszertani tárgyak, megőrizve a tanítóképzés évszázados hagyományait.

Az úgynevezett nyíregyházi modell az évtized elején elindított egy differenciáltabb képzést a választható speciálkollégiumokkal, az 1973-as tantervvel (ének-zene, rajz, testnevelés, technikai nevelés, idegen nyelvek közül írta elő a választás lehetőségét). (Papp József, Nyíregyháza, 1973)

A radikális változást a főiskolává válással egyidejűleg bevezetett új, *1976-os tanítóképző főiskolai tanterv* hozott a kötelezően választható két szakkollégiummal, amelyek a képzési idő 30 százalékát tették ki. (Laczkóné Riba Magdolna, Debrecen, 1984)

A szakkollégiumi képzési rendszer egyidejűleg kívánta megfeleltetni a tanítóképzést a változó általános iskolai és az új főiskolai igényeknek.

A *közoktatás* ekkor kezdi szorgalmazni alsó tagozaton az idegen nyelv, természettudományi, szakos jellegű oktatást, tagozatos osztályok indítását, a napközi, az egésznapos iskolai foglalkoztatás igényét, az iskola, a pedagógus közművelői feladatait, amelyek szükségszerűen a *differenciáltabb tanítói felkészítés irányába mozdították el a képzést. A felsőoktatás, a főiskola igénye* – a hallgatók érdeklődésének megfelelően egy-egy szakirányban az elmélyültebb felkészülés, a tanítói két szakkollégiumon belüli választás lehetősége, az oktatók részére az alapozásnál többet nyújtó szakirányú felkészítés, az ehhez szükséges elmélyülés, az ezt alapozó kutatás, az igényesség – a szakkollégiumi képzésben öltött testet.

Ismert, hogy a szakkollégiumi képzés bevezetése sok feszültség forrása volt. Kielezte az általános alapképzés és a specializáció viszonyát. Előhozta a „szaktanító” rémképét, szakot követelt specializáció helyett. A tantárgyak tengerével árasztotta el a képzést. A könyvtár közművelődési szakkollégiumával továbbterhelte az amúgy is feszített három éves képzés kereteit. A felső tagozat irányába nyitó tanítói kompetenciáival a tanítóképzés kivívta a szaktanárképzés ellenállását. A tanítóképzés tartalmi fejlesztésében a főiskolai szintű képzéssé válás meghatározó ténye, hogy a tanítóképzők merték vállalni a *differenciált tanítóképzés útját*. A sok tantervi váltással végül is a „tanítóképzés lényegéhez szelidítik” a szakkollégiumi képzést. Az magas hallgatói létszám mellett ugyanakkor „megőrizték a tanítóképzés lényegét, az emberközelséget, emberközpontúságot”. (Szövényi Zsolt, 1988)

A felsőoktatásban a nyolcvanas évek második felében a felsőfokú képzés szabályozásában a központi, kötött tanterveket, majd kerettanterveket a kimeneti szabályozás irányába mutató *tantervi irányelvek* váltották fel, amelyek már az intézmények hatáskörébe utalták a tantervkészítés feladatát. Ez felkészülést jelentett a képesítési követelmények kidolgozásához.

A tanítóképzés tantervi irányelvei

A Művelődési Minisztérium koordinálásával és a Tantervfejlesztő Bizottság tevékenysége révén készült el és került kiadásra a *tanítóképzés* [34.844/1987./XI.] a *tantervi irányelvei dokumentum*.

Az 1986-os tanterv időtálló elvei:

1. Az intézményes nevelés *alapfeladataira*, kiemelten az osztálytanítói feladatkörre való felkészítés.

2. *Tantárgy-pedagógiai szemléletű oktatás* a szaktárgyak esetében.

3. *A gyakorlati képzés* minőségi és mennyiségi javítása.

4. *Kétirányú* – az óvodára és az általános iskola átmeneti szakaszára irányuló – *nyitottság*, amelyet a gyakorlati képzés is segítsen elő.

5. A képzési tartalmak és keretek meghatározásakor az *alaptúdiumok* és a *specializálódás* elválasztása, de a differenciált fejlesztést lehetővé tevő tárgyak is a tanítóképzést szolgálják (*a differenciált fejlesztés lehetőségei*: szakkollégium, spe-

ciális kollégium, fakultatív stúdium és tanfolyam). A *szakkollégiumi képzés* a) az alapképzéshez kapcsolódó; b) az 1-4. osztály *tantárgyainak* megfelelő, valamint a tanítói munkához kapcsolódó *egyéb feladatokhoz* (nemzetiségi nyelvi, közművelődési, könyvtárosi, gyógypedagógiai, család- és gyermekvédelmi) szakkollégium. A képzés áthúzódhat az alapidiploma megszerzését követő időszakra munka melletti tanulás formájában.

6. Maradjon meg a nemzeti tudat, a *történeti szemlélet erősítését szolgáló stúdium* a képzésben.

7. Az esti és a levelező tagozaton *speciális tantervek alapján* második diploma-ként tanítói oklevelet szerezhetnek az óvónői (óvodapedagógus), más pedagógus diplomával rendelkezők.

Az első két pont tantervi érvényesítése viszont újabb feladatokat vetett fel. Az anyanyelvi, matematikai tudás „mélységének” meghatározásához szükségessé vált a középiskolai érettségi végzettségi értékeinek megismerése; a középiskolai követelmények ismeretében a képzés szempontjából történő tananyag-kiválasztás.

Megoldásra várt a tantárgyak egymásra épülésének, a szakmai logika érvényesítésének egyeztetése egy-egy tantárgycsoporton belül.

Megoldatlan probléma maradt a hallgatói túlterhelés. Nem jutott elegendő idő az egyéni tanulásra, a szakirodalom olvasására, az erre épülő szemináriumi munkára, a szakmai vitákra.

Az általános iskola funkciói megértésében pl. elemi igényként jelentkezett az alapo- zó, a felzárkóztató, tehetséggondozó, gyermekvédelmi, szociálpolitikai funkciók és az eszközrendszerük megismerése. Mindez újra felvetette a képzési idő növelését, a három éves képzés négy évre emelését.

A négyéves főiskolai szintű képzés előzményei

A magyar oktatásügy fokozatos átalakulása a nyolcvanas évek elején kezdődött. Megindult a közoktatás és a felsőoktatás irányításának fokozatos decentralizálása, követve a pedagógusi, a felsőoktatási és közoktatási autonómia iránti igények erősödését.

A tanítóképzés történeti struktúráját elemezve a közoktatás várható mozgását, az általános iskola belső problémáit, kudarcait elemezve három olyan kérdéskört emelt ki Szövényi Zsolt, amely a pedagógus, a tanító pedagógiai kultúráját meghatározza, és amelynek a fejlesztése közvetve a tanítóképzés kritikáját is adja.

- Milyen szemlélettel rendelkezik a tanító az óvodáskorúakról, milyen pedagógiai kultúrája van az óvodából az iskolába, a játék világából a tanulás világába történő átvezetésre, milyen ismeretei vannak az előző szint nevelési rendszeréről.

- Milyen szemlélete, pedagógiai kultúrája és tárgyi – szaktudományi-ismeretei vannak az általános iskola szocializációs feladatairól, a tanulók alapismeretei, alapkészségei kialakításáról, a gyermeki személyiség – teljességre törekvő – formálá-

sáról, milyen készségrendszerrel, tanítói mesterségbeli tudással rendelkezik a gyakorlati nevelői feladatokhoz.

- Az alapozó szakaszhoz kapcsolódóan, de azon túlmutatva, milyen készségekkel rendelkezik a tanulók szakrendszerű oktatására való felkészítésében, milyen pedagógiai, szaktudományi módszertani ismerettel rendelkezik egy struktúrájában is más tanulási tevékenységre, a több szaktanárhoz kötődő tanulási és nevelési rendszerre történő átvezetés feladatai tekintetében.

A tanítóképzés legáltalánosabban megfogalmazható alapfunkcióiként az óvodából az iskolába történő *átvezetést*; az általános iskola kezdő szakaszának *alapozó és fejlesztő feladataira való felkészítést*; valamint egy további átmeneti szakasz megalapozását, a tanulók szakos rendszerű nevelés-oktatásra történő *előkészítését* fogalmazta meg a Budapesti Tanítóképző Főiskola a tanítóképzés megújítása előkészítése során. (*Szövényi Zsolt*, 1988)

A nyolcvanas években megjelennek és elterjednek az alternatív pedagógiák és iskolák, az állami fenntartású intézmények mellett az egyházi és a magániskolák, -óvodák, megszűnik a monolit iskolaszervezet. A rugalmas iskolakezdés, az óvoda és az általános iskola kezdő szakasza közötti átmenet kérdései motiválták az óvónő- és a tanítóképzés tartalmi közelítését. A főiskolák válasza ezekre a kihívásokra a különböző képzési kísérletek indítása, új képzési modellek megalkotása volt.

Közös kutató-fejlesztő munka indul kutatási támogatással a TS/4 kutatás keretében. A képzési modellek indításának célja: a pedagógusképzés kutatói segítése új modellek ajánlásával, továbbá az oktatók, a gyakorlati képzésben részt vevő szakvezetők figyelmét felhívni a képzési lehetőségek kitágítására; a közoktatás helyi irányítóinak segítséget nyújtani ígéretes képességgel rendelkezők pályára irányításában, valamint középiskolás fiataloknak megkönnyíteni a pályaválasztást. (*Fábián Zoltán*, 1989)

A tartalmi-szervezeti megújítást célozzák az elindult integrált képzések. Mellette szülő érvként hangsúlyozták, hogy a pedagógusképzés túlzott tagoltságát, „*parcel-lázottságát*” a közoktatás gyakorlata egyre sűrűbben kikezdi. A szakkollégiumot végzett tanítókat a felső tagozaton is alkalmazzák az iskolák, a felsős szaktanárok az alsó tagozaton is tanítanak orosz, éneket, rajzot, testnevelést. Mihály Ottó Pécssett szervez „óvodaiskola”-kísérletet. Ezek a megoldások, újító próbálkozások csupán fellazítják a megszokott képzési rendszert. (*Fábián Zoltán*, 1989)

1986-1992 között indult integrált képzések

- Két tanárképző főiskolán, Nyíregyházán és Szombathelyen vállalkoztak a *tanító és tanár kétszakos képzés* indítására

- A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán közös alapozású, majd a *tanítói vagy óvónői szakon* külön oklevelet adó képzés (befejezett képzésre épülő) két féléves, levelező tagozatos képzés a másik (tanítói vagy óvónői) oklevél megszerzésével.

- A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán megszerzett tanítói oklevél birtokában a Szarvasi Óvónőképző Főiskolán óvodapedagógus oklevél szerzése egy félév további tanulmányokkal, a szakkollégiumi, illetve speciálkollégiumi idő keretben, nappali tagozaton indított, levelező tagozaton befejezett képzés.

- Az Esztergomi Tanítóképző Főiskola hat féléves, szakpáros képzést hirdetett.

- A Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskolán két éves nappali tagozatos képzést követően egy éves levelező tagozatos képzésben nyelvi, gyermekvédelmi és gyermektorna specializációkkal gazdagították a képzést, előkészítve az 1987-től főiskolai szintűvé váló három éves képzési időben megvalósuló óvodapedagógus képzést.

- A *gyógypedagógus-képzés* történetileg a tanítók, tanárok továbbképzéseként kezdődött, később vált önálló főiskolai képzéssé. A gyógypedagógus-képzésben a tanári szakágak alapvetően az 1-6. évfolyamok nevelési-oktatási feladataira készítették fel, természetesen az óvodai korosztállyal kibővítve. Céljaiban, fejlesztési feladataiban a tanítói, óvodapedagógusi szakképzettség a valamennyi művelődési terület fejlesztésére felkészítő képzése áll közelebb gyógypedagógus-képzéshez.

Magyarországon kezdetben az egyetlen képzőhely a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, illetve a jogutód intézménye volt. A tanítóképzőkben, intézmények közötti együttműködésben, *oligofrén szakos kiegészítő képzést* hirdetett a gyógypedagógiai tanárképző főiskola 1982-től kerestfél éves képzésben. A képzést kezdetben minden évben meghirdették, majd 1989-től két évenként. A képzést 1994-ben hirdeti utoljára a főiskola. A levelező tagozaton folyó négy féléves képzésre tanítók, óvodapedagógusok, tanárok, gyógypedagógusok jelentkezhetek. A gyógypedagógiai képzés tanítóképző főiskolán történő felvételére Debrecenben, Kaposváron, Békéscsabán nyílt lehetőség. (Rádli Katalin, 2012)

Az egységes szemléletű óvo- és tanítóképzést formáló integrált képzési kísérletek mellett a *tanítóképző intézmények szervezeti struktúráját is változásra, több irányú elmozdulásra, nyitásra kényszerítették a közoktatás tervezett fejlesztési irányai*. A tanítóképző főiskolákon 1982-től az „óvónői tagozat” helyett „óvónői szak” indul (16.058/1981/MM), ezzel sok tanítóképzőben megindul az óvodapedagógus képzés is.

1988-ban tanító-népművelő (46.046/1987. MM), tanító-könyvtáros (33687/1988. MM) nappali tagozatos, kétszakos képzési kísérlet indult a Tárca Kutatási Alap támogatásával a jászberényi és az esztergomi főiskolán. Az 1990. évi értékelést követően a tanítóképző főiskolákon – a tanárképző főiskolákhoz hasonlóan – önálló szakként, szakpárban indul meg a két képzés, amelyek korábban szakkollégiumi tanulmányként kapcsolódtak a tanítóképzésbe.

1991-től a népművelő/közművelődés szak megnevezése művelődésszervező képzésre módosul nyolc féléves képzési időben (40.734/1991/XII. MKM hat.). E szak, és ugyancsak önálló szakként, a főiskolai szintű könyvtáros képzés (61.045/1993.XIV. MKM. hat.) több tanítóképző képzési kínálatában négy éves szakként megmarad, illetve a további tanítóképzőkben is indul. (Rádli Katalin, 2012)

A főiskolai szintű *általános szociális munkás szak* az egyetemi kétfélepcsős képzés után először az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolán indul (40.252/1990/XVI. MM.). A *szociálpedagógus szak* is a 40.290/1991/XII/MM. határozat alapján tanítóképző főiskolán (Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom) létesül 1991-ben. Később több pedagógusképző intézményben (tanító- és tanárképző főiskolákon) is indul a képzés. Célja a köznevelési intézmény és a társadalmi környezete együttműködésének, illetve a pedagógus szociális támogatása.

1993-ban (1956 után) újra indul új tartalommal a *kommunikáció szak*. A szakindítási határozat alapján a képzés csak más szakkal párosítva, vagy diploma birtokában vehető fel. Mindjárt a létesítéskor megjelenik a tanítóképzőkben is [Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolai Kar; Vitéz János Tanítóképző Főiskola – 56815/1992. XIII. MKM. hat.; Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola – 57140/1992. XIII. MKM. hat.] A főiskolai szintű képzést Debrecenben, Kaposváron tanító szakkal szakpárban is meghirdetik.

A Budapesti Tanítóképző Főiskolával együttműködve a *konduktor általános iskolai tanító* 4 éves főiskolai szintű képzés a 17/1987. (VIII. 19.) MM. számú utasítás alapján 1987 szeptemberében indul meg.

Az 1990-es évek nagy politikai, társadalmi és gazdasági változásai a magyar oktatásügy fokozatos átalakulását eredményezik, és ez egyre nagyobb kihívást jelentett a pedagógusképzés számára is. A közoktatási, felsőoktatási rendszerrel és a pedagógus-szakmával kapcsolatos elvárások századvégi, huszonegyedik századi követelményei jó részt hasonlóak a más európai országokban jelentkező követelményekhez. Szembe kellett nézni azzal a világmértékű változással, ami az információs társadalmakat érintette, amelyben az oktatás, a képzés a gazdasági versenyképesség javításának, a társadalom integrációjának, az emberi életminőség biztosításának egyik legfontosabb eszközévé válik.

A pedagógusoknak a tanulói képességek fejlesztésében olyan új képességek és készségek fejlesztésére is szert kellett tenniük, amelyekre alapképzésük során nem, vagy kevés felkészítést kaptak. Az új kommunikációs és információs technikákban való jártasság, azok mindennapos eszközként való használata, az új szociális, kommunikációs és együttműködési technikák kialakítása, a megváltozott társadalmi, gazdasági környezetben való eligazodás képessége, az önismereti, személyiségfejlesztési képességek megerősítése, a tanügyigazgatásban való jártasság, a nevelési feladatok fokozottabb mértékű vállalása csak néhány azon új készségek és képességek közül, amelyek a pedagógusi tevékenység részévé kellett, hogy váljanak. *A pedagógusképzés pedig a felsőoktatás részeként alakult és változott. (Rádli Katalin, 2012)*

A tanítóképzésben újra megfogalmazódik a képzési idő négy évre emelése

A négyéves tanítóképzés egyik előzménye volt a *Budapesti Tanítóképző Főiskola négyéves, tartalmilag megújított tanítóképzés-kísérlete*. A kutatási kísérleti szakasz az 1989/90-es tanévben kezdődött. A négyéves képzés két 50 fős hallgatói csoportban indult meg és 1993/94-ben fejeződött be. Célként a tanítóképzés felsőoktatás rendszerébe harmonikusan illeszkedő, a közoktatás igényeit hatékonyan kielégítő négyéves főiskolai képzési koncepció fogalmazódott meg, amely a hallgatók szakmai kompetenciájának és értelmiségi arculatának kialakítására törekedett, hivatkozva arra, hogy a tanítói pálya egy viszonylag önálló, stabil pályából nyitottabbá, kifelé orientáltabbá és fokozottabb önmegújulást követelő-igénylő hivatássá vált.

A *Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola* is kidolgozott egy „*négy évfolyamos tanítóképzés*” programot, célként a felsőfokú tanulmányok megfelelő alapozását, a diploma szélesebb területen való konvertálhatóbságát, a képzési idő növelését, illetve a gyakorlati idő erőteljesebb növelését, a képzés folyamatában az öntevékenység és önállóság előtérbe állítását, a tapasztalatszerzést, a pedagógiai képességek fejlesztését fogalmazták meg.

Képzési előzménynek tekinthető az *általános iskolai nemzetiségi tanító szak* képzési idejének 4 évre emelése is 1993-tól (41686/1991/XII. MM számú határozat).

A tanítóképző főiskolák a társadalmi váltást követően, a kötelező orosz nyelv oktatásának megszűnésével, kidolgozták a kisgyermekkori idegennyelv-oktatás tanítóképzős programját. A tanárképzésben az orosz szakos tanárok átképzésére indult kétlépcsős képzési program 1989-ben, amelynek képzési eredménye a hároméves nyelvtanár szak. A tanítóképzésben a British Council támogatásával indul a kisgyermekkori idegennyelv-oktatási program fejlesztése és a képzők szakemberei képzése.

A művelődési és közoktatási közigazgatási államtitkár határozatával (41.890/90) alapítják meg a 4 éves *általános iskolai, idegennyelv-oktató tanító szakot*, amely német nyelven 12 tanítóképző főiskolán, angol nyelven 12 tanítóképző főiskolán, olasz nyelven 2 intézményben, francia nyelven 3 intézményben indult meg

Később az osztrák-magyar kulturális kapcsolatok keretében az osztrák közoktatási minisztérium és a magyar tanítóképző főiskolák támogatásával 1995-1997 között képzésfejlesztési projekt működött. Az együttműködésben a területre, szakra, a pedagógus szakmára jellemző módszertani felkészítéshez, a kommunikációra épülő nyelvoktatáshoz, tantervfejlesztéshez kapott az intézményrendszer segítséget, illetve alakult ki nemzetközi együttműködés.

1992. szeptember 1-től a képzőkben felsőoktatási intézmények és az egyházak közötti megállapodás alapján – általános iskolai *tanítói-hitoktatói szakpár* is indul négyéves képzésben.

A Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, illetve a Tanítóképző

Főiskolák Országos Tantervfejlesztő Bizottsága kezdeményezést tett a gyógypedagógiai főiskola támogatásának megszerzésére a tanítóképzéssel párhuzamos önálló gyógypedagógia szak indításához, de ez nem vezetett eredményre.

1997-ben nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus szakirányú továbbképzést létesítettek a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán, majd megindul a képzés a Kecskeméti Főiskolán, a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi karán, és az Eötvös József Főiskolán Baján is, amely képzés a tanítók és az óvodapedagógusok nyelv- és beszédfejlesztési ismereteit, készségeit bővíti, előrevetítve a logopédia képzés feltételei megteremtése iránti intézményi törekvéseket a gyógypedagógiai főiskolán kívül más felsőoktatási intézményekben is.

Közel két évtizedes kezdeményezés után az Oktatási Minisztérium létszámfejlesztési programja adott ösztönzést arra, hogy 2000-ben a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kara, majd 2002-ben a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kara és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara szakindítási engedélyt szerezzen önálló szak, szakok indítására.

A képzés egy szakon, a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon indul meg a három intézményben. Továbbá Kaposváron a logopédia, Szegeden az értelmileg akadályozottak pedagógiája szakon kapott az adott intézmény még szakindítási jogosultságot.

2006-ban, az Oktatási Minisztérium minisztériumi értekezleti döntéssel a gyógypedagógusi létszám fejlesztését tűzte célul a közoktatás szakirányú szakképzettséggel rendelkezők iránti pedagógusszükséglete miatt. A gyógypedagógiai feladatokat ellátó intézményekben a szakképzettséggel nem rendelkező pedagógusok aránya 40%, a becsült szakemberhiány 3500 fő volt. A képzési létszám fejlesztését indokolta a közoktatási fejlesztés azon feladata is, hogy lehetőség nyílt a fogyatékosokkal élő gyerekek iskolai oktatására, óvodai foglalkoztatására, illetve az együttnevelés intézményi megvalósítására. A hiány mindenekelőtt az értelmi fogyatékos, ezen belül a tanulásban akadályozott gyermekeket oktató-nevelő iskolákban jelentkezett. A gyógypedagógiai szakok közül a *tanulásban akadályozottak pedagógiája*, a *logopédia* és a *pszicho-pedagógiai* szakokon került sor a képzési helyek, és ezzel együtt a *létszám fejlesztése* is. (Rádli Katalin, 2012)

A tanítóképzésben változást igénylő feszültségek

A képzéstörténeti előzmények alapján egyre hangsúlyosabbá válik a '90-es évek elejére, hogy a hallgatói szemléletformálás, a megfelelő tartalmak átadására való felkészítés, a szakma szocializációs folyamata a *képzési idő növelését igényli*.

Az alsó tagozat elsődleges funkciója a készségek és szokások kialakítása és fejlesztése. Valamennyi tananyag-korszerűsítési törekvés egybehangzó konzekvenciája az volt, hogy a kisiskolások fejlesztésének komplex módon kell történnie. A ta-

nító funkciói a szocializációs folyamatban meghatározottak, oktatási és nevelési feladatai nem szétválaszthatóak. A tanítóknak olyan elméletileg megalapozott ismeretekkel, valamit készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyek alkalmassá teszik őket az általános iskolai kezdő – részben átmeneti – szakasza valamennyi nevelési-oktatási feladatainak ellátására. (Kísérleti négyéves tanítóképzés irányelvei; 1989)

A négyéves képzés megvalósítását támasztották alá a szakemberek azzal is, hogy a középfokú, a felsőfokú, majd a főiskolai szintű tanítóképzésnek változó, de korlátozott időkeretben mindig feladata az óvodából az iskolába történő *átvezetés*; az iskola kezdő szakaszának *alapozó és fejlesztő* feladataira való felkészítés, a szakos rendszerű oktatásra, nevelésre történő *előkészítés*.

A tanítóképzés változást igénylő feszültségeként fogalmazták meg a tanítószak azon sajátosságát is, amelyben tulajdonképpen *hét szakirány van egy képzésben. Az átmenetek megalapozása szemléletileg megtörténik a pedagógiai és a pszichológiai stúdiumokban, része a gyakorlati felkészülésnek, hiányos azonban az egyes szaktárgyi-szaktudományi módszertani képzésen belül.* Kezdet lemaradni a pedagógiai transzformáció, a tantárgy-pedagógiai ismeretrendszer, *a tanítói gyakorlat-hoz nélkülözhetetlen módszertani kultúra.* Előtérbe kerül a szaktudomány és a tanítás módszertana összekapcsolása.

Az általános iskolai 1-4. osztályban új ismerettartalmak jelentek meg. Pedagógiai szűrő nélkül az iskola ismeretanyaga (matematika, technika, természetismeret) mint újabb képzési tartalom követelt magának *tantárgyat, képzési időkeretet, megbontotta a tanítói alapképzés arányait.* A tömegesedő képzésben a *szakkollégiumi-tanszéki kötődés* sok pedagógiai értéket és lehetőséget hordoz a tanítóvá válás folyamatában, amelyet tovább kellett építeni a képzésben

A tanító a pedagógiai folyamatban az információk forrása, rendezője és értékelője; a társas és tevékenységi folyamatok irányítója, szervezője; a társadalmi értéket és normákat kifejező, s azzal a tanulói tevékenységet, magatartást minősítő és értékelő személy. (Ungárné Komoly Judit, 1988) *Ebből következően a szakjellegű képzéshez viszonyítva többletfeladatnak tekintette a szakma az „értelmisségképző” feladatokra való felkészítést.*

A tanítói pályakép változásai

A nevelő és neveltek viszonya, a nevelői pályakép a társadalmi változásokra mindig elevenen reagáló probléma. A négyéves tanítóképzésben a korszerű tanítói pályaképet is próbálták megragadni a szakemberek. A tudományos-technikai forradalom, az információrobbanás kibővítette a közvetíteni szánt ismeretek körét, másrészt új metodikai és technikai eszközöket adott a tanító számára, hogy a hatékonyságát növelje. Ugyanakkor az iskola és a pedagógus hagyományos tekintélye, az intézmény és a szerepviszonyok átrendeződtek. Megváltozott a nevelési stílus.

Míg a társadalmi változások az egyik oldalon presztízscsökkenést eredményeztek, a másik oldalon új szereptulajdonságokat és újvonásokat csatoltak a tradicionális kompetenciákhoz. (Ungárné Komoly Judit, 1988)

A tanító pálya egy viszonylag önálló és stabil pályából nyitottabbá, kifelé orientáltabbá és fokozottabb ön-megújulást igénylő hivatássá válik.

A tanító a pedagógiai folyamatban az információk forrása, rendszerezője és értelmezője, a társas tevékenységi folyamatok irányítója és szervezője, a társadalmi értékeket és normákat kifejező, és ezzel a tanulói tevékenységet minősítő és értékelő személy.

Az iskola kezdő szakaszának elsődleges funkciója az ismeretszerzés szempontjából alapvető készségek, jártasságok, szokások kialakítása és fejlesztése, amelynek komplex módon kell történnie, ezzel az ismeretek a magasabb szintű tanulásban rendeződnek.

A tanító funkciói a szocializációs folyamatban meghatározottak: szerepe átmenetet jelent; az oktatási és nevelési feladatai nem szétválaszthatóak. gondozó-nevelő és „tanár” egy személyben, olyan ember/szakember, aki a társadalom követeléseit kizárólag a saját személyiségén átszűrve közvetíti, a kisiskolásoknak ezzel pozitív vagy negatív modellt is nyújtva.

A tanítókép legfontosabb változásai:

Csökcent a tanítói információforrás funkciója. Egyidejűleg szükség van arra, hogy ezekre az információkra nyitott személy megfelelő módon segítsen az információk rendezésében és értelmezésében.

Nőtt a tanítói szerep „támasz” jellege, miután a családi szocializációban bekövetkezett változások megnehezítik az identifikációs folyamatokat.

Minden kisiskolásnak szüksége és joga van az *egyéni bánásmódra, lehetőségeit és hajlamait maximálisan kibontakoztató iskolára,* függetlenül attól, hogy a rá jellemző tudás és fejlettségi szint és fejlődési kialakításában a *biológiai és társadalmi tényezőknek* milyen mértékű részesedése van.

A tanító olyan személyiséggé kell, hogy váljék, aki jól ismeri a gyerekeket, tud velük bánni, szeret velük lenni, aki biztos kézzel válogat a rendelkezésre álló ismeretforrások, a tananyag és tanterv ajánlatok között, megfelelően tudja szervezni a tanulók munkáját, és elsősorban pedagógiai attitűdjével és pedagógiai képességei szintjével válik ki az emberek közül. (Ungárné Komoly Judit, 1988)

A pályakép változásai előképét adják a kompetenciaalapú oktatásra való felkészítés feladatainak és a tanító tudásának tanulási eredményekben történő meghatározásának.

A tanító alapképzés képesítési követelményei

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosító 1990. évi XXIII. törvény megszüntette a felsőoktatásban a tantervi irányelveket. Az oktatás, képzés decentra-

lizálásával, a felsőoktatási intézmények szakmai autonómiájának kereteit tovább tágítva – az oklevelek hazai és nemzetközi összevethetőségére, elismerhetőségére figyelemmel –, a képzés kimenet felől történő szabályozására kerül sor az 1993. évi felsőoktatási törvénnyel. 1991. őszén a Művelődési és Közoktatási Minisztérium szakterületenként szakmai bizottságokat hozott létre valamennyi, a felsőoktatásban oktatott szak képesítési követelményeinek kidolgozására, párhuzamosan a felsőoktatási törvény és a terület távlati fejlesztési koncepciója munkálataival.

A Tanító- és Óvóképzési Bizottság 1991. december 8-án foglalása szerint: a tanítóképzés őrizze meg az 1-4. osztály osztálytanítói feladataira való felkészítést; várhatóan megnövekszik a 6. osztályos kezdőszakasszal működő iskolák száma, valamennyi tanító az osztálytanítói felkészítés mellett „kapjon sajátos tanítói képesítést”, a sajátos tanítói képesítés nem jelenthet miniatürizált szaktanári képzést, célszerű a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott műveltségblokkok alapján differenciáltan felkészíteni a jelölteket az 5-6. osztályra. (*Tanító- és Óvóképzési Bizottság elnökségi ülés, 1991*)

A képesítési követelmények kidolgozásával párhuzamosan folyó, az egységes, egyetemi szintű tanárképzés megvalósítására irányuló törekvés és a tanítóképzés céljainak egyeztetésében fontos lépés volt, hogy a tanárképzés és a pedagógia szak képesítési feltételeit kidolgozó testületekkel megegyezésre jutottak a tanító- és óvodapedagógus képzés szakemberei abban a tekintetben, hogy a *tanítóképzésben szerzett diplomával az egyetemen felvehető, s 4 félév alatt elvégezhető lesz majd a pedagógia szak*, így a főiskolai végzettség szervesen, elismerten válik alapjává az egyetemi szintű végzettségnek. Ez az 1992. május 29-ei szakmai megegyezés előrevetítette a többciklusú képzési rendszerben az alapfokozatú tanítói diplomával rendelkezők továbblépési útjának lehetőségét a mesterfokozatot nyújtó második képzési ciklusba.

A képesítési követelmények közül elsőként született meg *a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről szóló 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet* a tanítóképzők Tantervfejlesztő Bizottsága koordinálásában.

A tanító és óvodapedagógus szakok képesítési követelményeinek megfogalmazásával e szakterületen nem csupán a korábbi képzések legalizálására vállalkoztak, sokkal inkább meghatározó volt a közoktatás változásaira való képzési válaszok megfogalmazása, és ezt a '90-es évek elején a felsőoktatás nem utólag, hanem a közoktatásban végbemenő nagy átalakulásokkal, a Nemzeti alaptanterv kidolgozásával párhuzamosan tette meg. (*Rádlai Katalin 2012*) E szabályozással azzal is mintát adott a terület a képesítési követelményekről szóló kormányrendeletben, hogy a közoktatási törvény képesítési előírásaihoz igazodóan, az új képzésben szerzhető szak-képzettséggel egyenértékű, korábban szerzett képesítések körét is számba vette.

A tanító-, az óvodapedagógus-képzés 1994-ben megjelenő képesítési követelményei – a tanítóképzés funkciói, a tanító kompetenciái – alapján egységes kép-

zési rendszer jön létre, amelyben alapvetően az iskoláskor előtti gyermeknevelési, és az iskola kezdő szakaszának nevelési-oktatási feladataira egy-egy szakképzettség képesít.

Az idegen-nyelvi szakterületet képviselő tanítós szakemberek az általános iskolai idegennyelv-oktató önálló tanító szak megszűnését nehezen fogadták el. Az új négyéves tanítóképzésben az idegen-nyelv oktatására a kötelezően választható idegen nyelv műveltségi terület készített fel. Ez volt összhangban az osztálytanítói kompetenciák fejlesztésével és azzal, hogy a Nemzeti alaptanterv szerint is a kötelező idegennyelv-oktatás a negyedik évfolyamtól kezdődött.

A nemzetiségi tanító szak annyiban jelentett más tanítói felkészítést, hogy az 1-4. osztály általános, osztálytanítói feladatai mellett a jelölt az alapképzése részeként az 1-6. évfolyam nemzetiségi anyanyelvi nevelés feladatai ellátására kapott specializált műveltségterületi felkészítést. A képesítés egyrészt az 1-4. osztályban magyar nyelven valamennyi műveltségi terület, tantárgy oktatására, valamint a nemzetiségi nyelven oktatott tantárgyak (az 1-6. osztályban nemzetiségi anyanyelvi nevelés, 1-4. osztályban nemzetiségi nyelven oktatott környezetismeret, ének-zene, testnevelés stb. tárgyak) tanítására jogosított.

A konduktor szak tekintetében is megszületett az az álláspont, hogy a képzés nem képes a tanítói feladatokra is felkészíteni. A képzés irányultsága a mozgássérültek konduktív nevelése, amely a 3-6 és a 6-10 éves korosztály speciális fejlesztésére differenciálódik a Pető-módszer révén.

A képesítési követelmények alapján a képzésben folyamatosan napirenden volt a kiadott diplomák egyenértékűségének és a hallgatók intézmények közötti mozgási szabadságának biztosítása. A képzés szervezését, a különböző pedagógus oklevelek újabb tanulmányok során történő beszámításának lehetőségét, a szakmai megegyezéseket a képző intézmények – a tantervfejlesztő bizottság, a tanító- és óvóképző főiskolák és a főiskolai karok főigazgatói kollégiumának javaslata alapján – közleményben tették közzé az azonos elvek alapján történő képzésszervezés érdekében. Így jelent meg a négyéves tanítóképzésben szerezhető oklevélről, valamint a főiskolai szintű óvodapedagógusi oklevélről a közlemény. (Oktatási Közlöny 1997/32. sz., majd a főiskolai szintű német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésről a XXXV/532/2000. OM határozat.)

A tanítószak a kompetencia alapú nevelésre-oktatásra készít fel. A tanítóknak olyan elméletileg megalapozott ismeretekkel, valamint készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyek alkalmassá teszik őket az általános iskolai kezdő (1-4.) – részben átmeneti – szakasza *valamennyi* nevelési-oktatási feladatainak ellátására, továbbá valamely művelődési területen az 5-6. osztályban tanítási feladataira. A képzési és kimeneti követelmény *tizenegy (kötött) műveltségi területet határoz meg részben a hagyományos tantárgyi struktúrára, részben a Nemzeti alaptanterv műveltségi területeire figyelemmel.*

Az 1-4. osztály feladataira és az 5-6. osztály művelődési területeire való felké-

szítés egyaránt az alapképzés része (egy széles azonos tananyag-képzési sáv, és egy mindenki számára kötelezően választott specializálódási irány) a tanítói diploma feltétele. Az 1-4. osztály feladataira és az 5-6. osztály művelődési területeire való felkészítés diszciplináris területei azonosak. Valamennyi tanítójelöltnek *kapnia kell valamely műveltségi területen olyan felkészítést, amellyel az 5-6. osztályban eredményesen tud tanítani.*

A műveltségi területet a hallgató választhatja meg a felvételt követően az intézményi kínálatból, amely a hagyományos tantárgyi stúdiumok mellett integrált műveltségi blokkokat is tartalmaz. E mellett a továbbképzés rendszerében kell biztosítani a tanítói diploma megszerzését követően a további műveltségi terület bármelyik megszerzésének a lehetőségét. A műveltségterületi tanulmány a tanító képesítéssel releváns ismeret: az általános iskola 1-4. évfolyamának nevelési-oktatási feladataira való felkészülés keretében szaktudományosan megalapozott tantárgy-pedagógiák: *a magyar nyelv és irodalom, a matematika, az ember és társadalom, a természetismeret, az ének-zene, a vizuális nevelés, az informatika, az életvitel és gyakorlat, valamint a testnevelés és sport,* és ehhez igazodik a 11 kötelezően választható műveltségi területből az általános iskola 1-6. évfolyamának nevelési-oktatási feladataira való felkészülés keretében: *a magyar nyelv és irodalom vagy az idegen nyelv vagy a matematika vagy az ember és társadalom vagy a természetismeret vagy az ének-zene vagy a vizuális nevelés, vagy az informatika vagy a technika-életvitel és gyakorlat vagy a testnevelés és sport.*

A Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma 1994 júniusában ismét életre hívta a Tanítóképző Főiskolák Országos Tantervfejlesztő Bizottságát. A tantervfejlesztő bizottság a tanítóképzés egészére egy programajánlatot dolgozott ki, amelyet a főiskolák önmagukra nézve kötelezőnek fogadtak el.

A főiskolák képviselői – az intézmények közötti átjárhatóság és a diplomák egyenértékűségének érdekében – megállapodtak arról, hogy

a műveltségi területek óraszámra 510 óra, amelyből 30-30 óra a tanító kompetenciája növekedéséből fakadó pedagógiai-pszichológiai sajátosságok megismerésére fordítandó, 100 óra a gyakorlati képzés keretét növeli, 350 óra pedig az 5-6. osztálytanításra felkészítés szakmai-tantárgypedagógiai feladatkörére jut;

- a gyakorlati képzésben a nyolcadik félév összefüggő gyakorlatának időtartama legalább két hónap;

- a kötelező szigorlatokat a képzés első felében teljesítik a hallgatók, a pszichológia és a pedagógia szigorlat sorrendje kötött abban az esetben, ha nem összevont szigorlatot szerveznek az intézmények; a műveltségterületi szigorlatra a képzés második felében kerül sor;

- elfogadtak egy óra-vizsgaterv ajánlatot, amely megszabta az egyes műveltségterületre fordítható óraszámokat.

A Nemzeti alaptanterv megfelelő területei mellett a képzés igényeiből fakadóan határozták meg a pszichológia, a pedagógia, a gyakorlati képzés tanítói foglalkozás-

ra való felkészítés követelményeit. 1995-ben programajánlás készült, amely javaslatot tett az egyes tantárgyak programjára, meghatározva a képzési célt és feladatokat, a speciális képzési követelményeket, a tananyagot és a tanórákat orientáló szakirodalmat, a szaktárgyi felkészítésben a szaktárgyi ismereteket és a tantárgy-pedagógiai tudást, összekapcsolva a tanítói munkával, továbbá a tanítói képességeket, magatartást, összekapcsolva a tanulók fejlesztési feladataival. A képzés időkeretét (3200 óra, amelyből 83-85% az 1-4. osztályban lévő tanításra való felkészítés, 15-17% a műveltségi terület, a gyakorlati képzés az alapképzés teljes idejének 15-20%-a). A választhatóság nem csak a főiskolák között, hanem a közreadott programajánlásban is érvényesült, egyes tantárgyakon belül készültek programvariánsok is. (*A négyéves „tanító” szak programja, 1995*)

A tantervfejlesztő bizottság, illetve a képző intézmények főigazgatói kollégiuma a képesítési követelmények kidolgozása során elemzően foglalkoztak a kreditrendszer alkalmazása lehetőségével az oktatásban, de egyelőre csak a képzés sokágúságából, sok-tantárgyúságából, a gyakorlati képzéssel összefüggő kényszer-rendelettségéből fakadó nehézségek számbavételéig jutottak. A képesítési követelmények 2002-ben egészültek ki a *kreditrendszerű képzés alapvető szabályaival és az államilag elismert alpfokú „C” típusú nyelvvizsga kimeneti követelmény lett a 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet hatálybalépésével.*

A főiskolák, amelyeknek a képzési profilja, képzési kínálata a nyolcvanas évek végétől a legtöbb helyen a pedagógusképzés mentén, vagy ahhoz szorosan kapcsolódó képzésekkel bővült, többségükben *egyetemi keretek között folytatták tevékenységüket.* A 2000. január 1-gyel, a felsőoktatási hálózat átalakításkor, az állami főiskolák egyetemi keretek közé szerveződtek önálló karként. Az egyházi főiskolák is – az Apó Vilmos Katolikus Főiskola kivételével – a fenntartóik döntése alapján később egyházi egyetemekhez integrálódtak. Budapesten, Kaposváron, Sárospatakon, Győrött, Szekszárdon, Jászberényben és az egyházi intézmények közül Nagykőrösön, Debrecenben, Esztergomban integrálódott egyetemhez a tanítóképzést folytató önálló főiskola.

Az integrációt követően megszűnt az azonos szervezeti keretek között folyó tanítóképzés. 2011 után az oktatásért felelős minisztérium részéről az állami felsőoktatási intézményekben kezdeményezett szervezet-átalakításkor a kancellári rendszer kialakulásával nagyon sok intézményben *az önálló kari működés megszűnt, és intézeti keretek közé került a tanító- és óvodapedagógus-képzés szervezeti háttere.* Az utóbbi időszak integrációja következménye, hogy 2014-ben a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kara Szarvasi Pedagógiai Intézetét átvette a Gál Ferenc Főiskola, majd 2016-ban a jászberényi kara olvadt be az alkalmazott tudományok egyeteméként létrehozott Eszterházy Károly Egyetembe. Ez kihívást jelentett egyrészt a pedagógusképzésben a személyiség fejlesztéséhez szükséges feltételek megőrzésében, a tanítás-tanulás folyamata, az emberközpontú

képzés feltételei biztosításában, ugyanakkor egyetemi keretek között kellett a képzés minőségét megteremteni, a tartalmi megújulását végigvinni.

A tanító- és óvodapedagógus-képző intézmények hosszú évtizedek óta közös szakmai fórumokat (Tantervfejlesztő Bizottság, majd Programfejlesztő Bizottság, Óvodapedagógus- és Tanítóképzők Egyesülete, dékáni kollégium) működtetnek, amelyben folyamatosan egyeztetik a képzési tartalmakat.

A tanítóképzés illeszkedése az új, többciklusú képzési szerkezetbe

A tanító- és óvodapedagógus-képzésben új kihívást jelentett a felsőoktatás képzési szerkezetének változása, a többciklusú képzésre történő átállás.

A „Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez” című fejlesztési dokumentum megjelenését követően a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága tett javaslatot a pedagógusképzés szerkezetére, amely úgy foglalt állást, hogy a tanítóképzés (óvodapedagógus-képzés) és a tanárképzés szervezetenként és képzés szempontjából is elkülönülnek egymástól. Az albizottság 2004. június 24-ei üléséről készült emlékeztető szerint a testület közreműködésével alakult ki és egyetértésével találkozott, hogy az alapképzési szakstruktúra bevezetésére hivatott rendelet mellékletében a *pedagógusképzés külön képzési területként szerepel*, amely az óvo- és tanítóképzés, illetve a gyógypedagógus-képzés ágait öleli fel. Az óvo- és tanítóképzés egyciklusú, és pedagógiai mesterszakon folytatható. (Rádlí Katalin, 2012)

A tanítóképzés volumene változatlanul négyéves, s erre építhető a pedagógiai (neveléstudomány) mesterszak. A nemzetiségi tanítóképzés különböző irányjai (csakúgy, mint a nemzetiségi nyelvi tanárképzésben), önálló tanítói szakképzettséget eredményező szakiránnyá váltak.

A szakterület szakmai képviselőit a tanító- és óvóképző főiskolák és főiskolai karok főigazgatói kollégiuma vállalta ebben az időben is. A „bolognai folyamattal kapcsolatban” állásfoglalást tettek közzé, amely szerint

- a szakok képzési folyamata beilleszthető a többszintű felsőoktatási rendszerbe,
- a szakmacsoporthoz tartozó szakokra *egységes rendszert* kell kialakítani,
- a képzés időtartama nem csökkenthető,
- az átalakítás egyik célja a szakok *zsákutcás* jellegének megszüntetése,
- a megszerzhető oklevél tartalmazza a szak profiljának megfelelő *szakképzettség* megjelölését,
- az oklevél egyenértékű az egyetemi képzés alsó szintjén kiadott alapfokozatú diplomával,
- a tanulmányok közvetlenül vagy visszatérően *két irányban* folytathatók: MSc képzésben, szakirányú továbbképzési szakon,
- a mesterfokozat szintű végzettség általában további 3 év alatt szerzhető meg,

- a mesterfokozat megszerzése után doktori tanulmányok folytatására, majd *PhD fokozat* megszerzésére nyílik lehetőség,

- az alapfokozat szakaszban biztosítani kell a szakcsoporton belüli átjárást,
- kezdeményezni kell szakcsoportban szerzett kreditek elismertetését más szakcsoportokban. (*Főigazgatói Kollégium, Budapest, 2004*)

A többciklusú képzés bevezetése előkészítő időszakában a pedagógusképzés fórumain Kovácsné Bakosi Éva a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi karán a strukturális változással egyidejű tartalmi megújulással egy egységes alapfokú (alsó fokú) pedagógusképzésre tesz javaslatot. A modell az óvó- és tanítóképzés egységes alapozásából indult ki, amelyben az általános és a szakképzés kezdetől párhuzamosan folyt volna. A felsőfokú szakképzésből kétirányú átjárást kívánt nyújtani, elegendő időt a specializációra (nemzetiségi, konduktor, fejlesztő). A mesterképzést nyitni akarta a tanári (pl. a szakmódszertanhoz kapcsolódóan) szakképzettségük számára is. Az átmenetekhez szükséges alkalmassági vizsgálatot, tudáspróbát, versenyvizsgát, tanulmányi átlagszámítást tervezett. A negyedik évben a mesterfokozatra orientált tárgyak felvételének lehetőségét, illetve újabb stúdiumok felvételét (családgondozás, szabadidő-tervezés, tehetséges gyermekekkel való foglalkozás) kívánta megteremteni. Mesterképzésben a szakosodást, specializálódást (pl. módszertanok, integrált nevelés, szervezet- és programfejlesztés, oktató pedagógia, szakszolgálat és szakmai szolgálat szakembereinek képzése) tervezett. A szakdolgozat a gyakorló terepen végzett munka alapján készült volna. De ezt végül a főigazgatói kollégium nem támogatta (*Főigazgatói Kollégium, Budapest, 2004*) Az indok alapvetően a megvalósíthatóság kérdésessége akkor, amikor csökkent a felvehető létszám, a pályán a pedagógus szükséglet; a végzetek elhelyezkedési nehézséggel kellett, hogy számoljanak. A képzés költségvetési (normatív) támogatása viszont nem nyújtott biztosítékot a fejlesztés fedezetére.

A többciklusú képzési rendszerben újragondolt felsőoktatási struktúrában olyan formát kellett találni, amely megőrzi a kiérlelt szakok jellegzetességeit, értékeit, s amelyek révén a tanítók, óvodapedagógusok szakmai továbbképzési lehetőségei úgy teremthetők meg, hogy ne szakadjanak el a tanítói munkától.

A négyéves tanító szak jellegzetességeit és értékeit a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága 2004 novemberében a következőkben határozta meg:

- gyermekközpontú szemlélet;
- osztálytanítói feladatokra való felkészítés;
- differenciált tanulásiirányítási technikák elsajátítása;
- az elmélet és gyakorlat párhuzamos, egymást erősítő jellege;
- az integrált szemléletű oktatás megjelenítése;
- legalább egy műveltségterületen az 1-6. osztályban folyó oktatásra felkészítés.

(*Bollokné Panyik Ilona, 2004*)

A képzési és kimeneti követelmények alapján *önálló, a közoktatás intézmény-*

rendszerében meghatározott feladatok ellátására képesítő pedagógus szakképzettiséget eredményeznek a képzési rendszer első képzési ciklusában az alapfokozatot adó képzési programok.

A 2005-ben elfogadott képzési szerkezetben az első képzési ciklus alapfokozatot adó pedagógus szakja lesz az óvodapedagógus, a tanító, a konduktor szak, és 2009-től csecsemő- és kisgyermeknevelő szak. E szakok alkotják a gyógypedagógus-képzéssel a pedagógusképzés képzési területét. Közös bemenetre építve óvó- és tanítóképzési ágat és gyógypedagógus-képzési ágat határoz meg a *felsőoktatás alap- és mesterképzéséről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről* szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet 1. számú melléklete.

Az így elfogadott szakszerkezet alapján a pedagógusképzési terület szakjainak kimeneti követelményeit az *alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet határozta meg.

Az alapfokozatot adó tanító szakvolumene, képzési ideje, az összegyűjtendő kreditek száma nem változott, ugyanakkor az alapfokozatot eredményező pedagógus szakokon a kimeneti tudás elsajátítandó szakmai kompetenciákban (tudáselemek, ismeretek, személyes adottságok, készségek, attitűdök, a szakképzettségek konkrét környezetben, tevékenységrendszerben történő alkalmazásának követelményei) történő meghatározása ismételten a képzés, a képzési programok szakmai, társadalmi felülvizsgálatát, egyeztetését eredményezték.

Európai uniós forrásból a felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése – a *HE-FOP/2004/3.3. projekt* – keretében „A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása” című pályázat keretében készültek el a tanító és óvodapedagógus szakok képzési és kimeneti követelményei. *A pályázati együttműködés és fejlesztés lehetőséget adott arra, hogy meghatározzák azokat az új tartalmakat, programokat, amelyek szükségesek a megváltozott tanítói, óvodapedagógusi kompetenciák fejlesztéséhez.* A legfontosabb készségek, képességek, kulcskompetenciák megalapozása (mint pl. az együttműködési és kommunikációs képesség, alkalmazkodó képesség, önálló ismeretfeldolgozási képesség, információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége) megteremtik a későbbi tanulás, az önálló ismeretszerzés lehetőségét.

Az 1993. évi közoktatási törvény hosszabb időt kívánt biztosítani ezek iskolai fejlesztésére: az 5-6. osztályban a tanítási idő 25-40%-ában nem szakrendszerű oktatásban tanítói típusú képességfejlesztő munkát írt elő. A sajátos nevelési szükségletű gyermekek joga lett, hogy különleges gondozás keretében megfelelő pedagógia ellátásban részesüljenek. A közoktatás az iskola előtti nevelés fontosságát hangsúlyozta a korai beavatkozást az oktatási hátrányok leküzdése érdekében. A közoktatásban növekvő figyelem övezte a romagyermek oktatását-nevelését. Az oktatás minőségének javítását célozta az iskolai segítők alkalmazása az intézményekben. Mindezek alapján a projekt keretében a tanító- és óvodapedagógus-képzés tar-

talmának és szervezeti kereteinek továbbfejlesztését közösen vállalták a képző intézmények.

A közoktatás igényei, illetve a végzett hallgatók „beválása” elemzése alapján a képzés tartalmát megújítandó új, speciális, ún. keresztprogramok (az interkulturális, az inkluzív, a környezettudatos nevelés; a gyógypedagógiai ismeretek, a gyermekvédelem, a gyermek és a gyógytestnevelés) kidolgozására került sor, amelyeket a felhasználó intézmények saját igényeiknek megfelelően illesztettek be a képzés folyamatába. A hallgatók továbbtanulását segítő szakirányú továbbképzési tartalmakat határoztak meg az integrált és környezettudatos nevelésre, továbbá felsőfokú szakképzési program át- és kidolgozása történik meg. E szakképzések olyan szakmákra készítettek fel, amelyek képviselői az intézményes nevelés-oktatás folyamatában a pedagógusi tevékenységet kiegészítő-segítő munkakört látnak el.

A tanítóképzés az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) szerint meghatározott – 2015 februárjában az Európai Bizottság által is elfogadott – Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) alapján a felsőfokú végzettségi szintet adó képzés. A tanulási eredményeinek keretrendszer szerinti megfogalmazására 2016-ban – a társadalmi szereplők bevonásával – került sor. A felsőoktatásban szerzhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet a képzettség szintjét az EKKR-MKKR 6. szintjének feleltette meg. A felsőfokú végzettségi szintet adó képzések képzési és kimeneti követelményeinek a keretrendszerekben megfogalmazott leíró jellemzők (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség) szerinti meghatározását a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról a szóló 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet tartalmazza.

A tanító szak a kompetencia alapú nevelésre-oktatásra készít fel, jellegzetességei és értékei: *az alapkészségek fejlesztésére irányuló képzés, a gyermekközpontú szemlélet, osztálytanítói feladatokra való felkészítés, differenciált tanulásirányítási technikák elsajátítása, az elmélet és gyakorlat párhuzamos, egymást erősítő jellege, a képzés integratív jellege, legalább egy műveltségterületen az 1-6. osztályban folyó oktatásra felkészítés.* A program egységben szemléli a kompetenciájába tartozó korosztályok nevelési-oktatási-képzési feladatait. A képzéseket átszövő gyakorlati képzés fokozatosan bővülő módon, a reflektivitást mindvégig előtérbe helyezve teszi lehetővé a hallgatók számára a szakma megismerését és az egyre önállóbb munkavégzést.

A tanítóképzés belső szerkezetét az iskolaszerkezet belső tagolása, az általános iskola alsó tagozatának fejlesztési feladatai, az óvoda és iskola közötti átmeneti feladatok, az új tevékenységi formák az iskolai oktatásba való beépülését határozzák meg. A tanító feladata 1-4. osztályban valamennyi műveltségi terület nevelési-oktatási feladatainak ellátása, ugyanakkor valamennyi jelöltnek képessé kell válnia

legalább egy műveltségterületen az 5-6. osztályban a gyermekek eredményes tanítására. Az 1-4. osztály feladataira és az 5-6. osztály művelődésterületeire való felkészítés egyaránt az alapképzés része (egy széles, azonos tananyag-képzési sáv, és egy mindenki számára kötelezően választott specializálódási irány) a tanítói diploma feltétele.

Az általános iskola 1-4. évfolyamának nevelési-oktatási feladataira való felkészülés keretében a *szaktudományosan megalapozott tantárgy-pedagógiák*: a magyar nyelv és irodalom, a matematika, az ember és társadalom, a természetismeret, az ének-zene, a vizuális nevelés, az informatika, az életvitel és gyakorlat, valamint a testnevelés és sport területén folynak.

A tanító szakhoz tizenegy műveltségterület kapcsolódik a Nemzeti alaptanterv által meghatározott, az iskolai nevelés-oktatás műveltségi területei, illetve tantárgyi struktúrája alapján. Az 1-6. évfolyamának nevelési-oktatási feladataira való felkészülésben a *kötelezően választható műveltségterületek*: a magyar nyelv és irodalom vagy az idegen nyelv vagy a matematika vagy az ember és társadalom vagy a természetismeret vagy az ének-zene vagy a vizuális nevelés, vagy az informatika vagy a technika-életvitel és gyakorlat vagy a testnevelés és sport.

A műveltségterületet a hallgató választhatja meg a felvételt követően az intézményi kínálatból, amely a hagyományos tantárgyi stúdiumok mellett integrált műveltségi blokkokat is tartalmaz. E mellett a továbbképzés rendszerében kell biztosítani a tanítói diploma megszerzését követően a további műveltségi terület bármelyik megszerzésének a lehetőségét. A műveltségterületi tanulmány csak a tanítóképzéssel releváns ismeret.

A tanítóképzés meghatározó értéke a képzést átszövő gyakorlati képzés, amelyik fokozatosan bővülő módon, a reflektivitást mindvégig előtérbe helyezve teszi lehetővé a hallgatók számára a szakma megismerését és egyre önállóbb munkavégzést.

Önálló szakon folyik a *nemzetiségi képzés* azokon a nemzetiségi területeken, amelyeken óvodát vagy iskolát működtet az adott nemzetiség (cigány-roma, horvát, német, román, szerb, szlovák).

A szakmai fejlődés szempontjából biztosított az oklevéllel rendelkezők számára a továbbtanulás lehetősége a második, majd a harmadik képzési ciklusban. A tanító, az óvodapedagógus a felsőfokú tanulmányait a diplomaszerezést követően közvetlenül vagy visszatérve a felsőoktatásba, két irányban folytathatja: mesterképzésben és oklevelet adó szakirányú továbbképzésben. A pedagógusképzési terület szakjairól a második képzési ciklusban *alapvetően a neveléstudomány mesterképzési szakra van továbblépési lehetőség*. A szakirányú továbbképzés specializálódásra, a pedagógus kompetenciáit illetően továbbképzésre, a megszerzett tudás elmélyítésére nyújt lehetőséget. A mesterfokozat megszerzése után doktori tanulmányok folytatására, majd PhD fokozat megszerzésére nyílik lehetőség.

A pedagógus professziók közül a *tanári szakképzettség megszerzése alapvetően pályamódosítást jelent*. E szakok – a pedagógiatanár szakképzettséget kivéve –,

nem alapozzák meg a tanári, a szaktárgy oktatására felkészítő mesterképzési szakot. Ugyanakkor a többciklusú képzési rendszer többirányú mobilitást biztosító elve alapján *ma már az alapfokozattal közvetlenül, vagy további tanulmányok elvégzésével lehetőség nyílt mesterfokozatot eredményező képzési programokba* (a nyelv- és beszédfejlesztő tanári, a kisebbségpolitika, a Kodály-zenepedagógia, a komplex rehabilitáció, közösségi és civiltanulmányok, a kulturális antropológia, a kulturális mediáció, a szociális munka és szociális gazdaság mesterképzési szakokra) *továbblépni. A '80-as évek végén alakuló pályaképhez képest a következők szerint fogalmazza meg a képzés a felkészítés során elérhető szakmai kompetenciákat a képzési és kimeneti követelményekben:*

A tanító tudása:

- Ismeri a tanító munkájának társadalmi-történeti összefüggéseit és jelentőségét, tájékozott az irányadó nemzeti és európai értékek körében.

- Ismeri a 6-12 éves gyerekek személyiségének kibontakoztatását megalapozó tudományos elméleteket, az első hat iskolaévnél a személyiség formálódásában és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben betöltött szerepét.

- Rendelkezik 6-12 éves gyerekek, gyermekcsoportok és környezetük megismerésére, az őket érintő társadalmi folyamatok értelmezésére vonatkozó elméleti és módszertani tudással, gyermek jogi ismerettel.

- Ismeri a tanulás támogatásának, a kulcskompetenciák megalapozásának, kibontakoztatásának tudományos és szakmódszertani alapjait, az első hat iskolaévben alkalmazható korszerű módszereket, eszközöket.

- Tisztában van a nemzetközi összehasonlító mérések eredményeivel összefüggő, rá vonatkozó fejlesztési feladatokkal a szövegértés, a matematikai és a természettudományos nevelés területén.

- Tisztában van az értékelés funkcióival és módszereivel.

- Ismeri a tanulási, nevelési környezet szerepét, tisztában van az inkluzív nevelés lehetőségeivel és módszereivel az első hat iskolaévben.

- Biztos szaktudományos és tantárgy-pedagógiai ismeretekkel rendelkezik az 1-4. évfolyamon valamennyi műveltségi területen, továbbá az 1-6. évfolyamon egy műveltségi területen (vagy a nemzetiségi nevelés szaktudományos és tantárgy-pedagógiai megalapozása terén).

- Ismeri az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának lehetőségeit.

- Ismeri a 6-12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztését célzó iskolai tevékenységek és pedagógiai eljárások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazását.

- Idegen nyelvi műveltségi területen magas szintű (C1) idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkezik.

A tanító képességei:

- A nevelési, fejlesztési célokat, feladatokat, tartalmakat képes a 6-12 éves gye-

rekek személyiségére, szociokulturális környezetének főbb jellemzőire tekintettel differenciáltan tervezni.

- A tanulás sajátosságainak ismerete alapján képes az adott életkori sajátosságok figyelembevételével a célok, tartalmak és tevékenységek, folyamatok, valamint az egyéni tanulási utak tervezésére, megvalósítására.

- Épít a 6-12 éves gyerekek előzetes tapasztalataira, cselekvő részvételére, kreativitására, a közös munkát szakszerűen irányítja, elemzi és értékeli.

- Képes változatos, egyénre szabott értékelési módszereket használni, amelyekkel elősegíti a gyermek önértékelési képessége alakulását.

- Támogató tanulási környezetet biztosít.

- Képes az információs és kommunikációs technológiák célszerű felhasználására.

- Képes közösségi értékek közvetítésére, a gyermekközösség alakítására.

- Az iskolai nevelés módszereit és napirendjét úgy alakítja, hogy azzal a 6-12 éves gyermekek teljes körű egészségfejlesztését valósítja meg. Helyesen alkalmazza a biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó speciális tartáskorrekció gyakorlatanyagát. [18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet]

- A szakmai-tudományos kritériumokat érvényesítve választja meg a szakirodalmi könyvtári és digitális források körét, és a munkájában azokat kreatív módon hasznosítja.

- A gyerekek családjával kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatot alakít ki, szakszerűen, közérthetően és hitelesen kommunikál, képes a nevelést érintő kérdésekben a családokat támogatni.

- Együttműködik a nevelési folyamat többi szereplőjével, képes elgondolásait előadni és megvitatni, eredményeit, javaslatait szóban és írásban hitelesen és szakszerűen közreadni. Képes a pedagógiai tevékenységét tágabb kontextusban is elhelyezni.

- Képes a tanítói munkára irányadó szakmai, etikai és jogi szabályozókhoz igazodni, a szabályozók változtatásához javaslatokat előterjeszteni.

- Tevékenységére szakszerűen reflektál.

A tanító autonómiája és felelőssége:

- A hatáskörébe tartozó területeken felelősséget vállal a 6-12 éves gyerekek fejlődéséért, a kulcskompetenciáik hatékony megalapozásáért, kibontakoztatásáért.

- Hatáskörében felelősséget vállal a 6-12 éves gyerekek teljes körű egészségfejlesztéséért.

- Munkájával összefüggő pedagógiai kérdésekben – a jogszabályok és az intézményi keretek között – önállóan dönt.

- Felelősséggel vesz részt intézményében a harmonikus, támogató légkör kialakításában.

- Hivatása művelése körében felelősséget vállal a társadalmi kohézió erősítéséért.

- A hatáskörébe tartozó területeken felelősséget vállal a kulturális hagyományok ápolásáért, a kultúrák közötti megértés és kommunikáció elősegítéséért.
- Felelősséget vállal intézménye küldetéséért.

Felhasznált irodalom

- Fábián Zoltán: (1989) *Új modellek a pedagógusképzésben.* (A pedagógia időszerű kérdései.)
- Klement Tamás (1973) *A felsőoktatás helyzete.* In: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Szerk.: Kálmán Gyula. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1988): *A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945-1959).* In: A Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, XIX.
- Panyik Ilona (1991): *A Budapesti Tanítóképző főiskola.* (Iskolák a múltból.)
- Papp József (1973): *Az egységes pedagógusképzés tapasztalatai a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán.* In: Az általános iskolai tanárképzés 25 éve. Budapest.
- Quint József (1920): *A tanítóképzés külföldön.* Magyar Tanítóképző, 35. évf.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Budapest
- Szövényi Zsolt (2008): *A tanítóképzők főiskolává válásának körülményeiről.* (Előadás.)
- Laczkóné Riba Magdolna (1984): *A tanítóképzés struktúrájának és tantervének változásai.* In: A Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei. Szerk.: Szekerczés Pál. Debrecen.
- Rádli Katalin (2012): *A pedagógusképzés jogi szabályozása 1990-2010.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ungárné Komoly Judit (1988) *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés – helyzetfeltáró előtanulmány és javaslatok.* (Kézirat.)
- Tanító- és Óvóképzési Bizottság elnökségi ülés,* 1991. (Emlékeztető a képesítési feltételeket kidolgozására alakult bizottság 1991. december 8. üléséről.)
- Hunyadi György (2004, szerk.): *Emlékeztető a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának üléséről.* Budapest.
- HUNYADI GYÖRGY (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai, 2003-2010.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Képesítési követelmények a tanítói és óvodapedagógusi szakokra (1992). Útmutató.* Kiadta: a Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából a Budapesti Tanítóképző Főiskola. Hunyady Györgyné, Bollókné Panyik Ilona (1995, szerk.): *A négyéves „tanító” szak programja.* Kiadta: a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kiadója.
- Kovácsné Bakosi Éva (2004): *Az egységes alapfokú pedagógusképzés.* (Tanulmány.) Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.
- Magyarfalvi Lajos (1988, szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés – helyzetfeltáró előtanulmány és javaslatok I-II.* Kiadja: a Budapesti Tanítóképző Főiskola. Felelős kiadó: Hunyady Györgyné.
- A Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiumának előterjesztése,* 2004. Budapest.
1868. évi XXXVIII. törvény a népoktatásról.
1985. évi I. törvény az oktatásról.
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

Az állami oktatás helyzetéről és a fejlesztésének feladatairól. Az MSZMP KB. 1972. június 15-i határozata.

A tanítóképzés tantervi irányelvei (Művelődési Minisztérium 34.844/1987./XI.).

A tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről szóló 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet

77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.

289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet.

A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet.

A négyéves „tanító” szak programja. Budapest, 1995. Kiadja: a Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.

Német nemzetiségi tanítóképzés Dél-Magyarországon

KLEIN ÁGNES

Ebben a tanulmányban azt tekintjük át, hogy a Ratio Educationis megjelenésétől napjainkig milyen rendeletek és törvények irányították a magyarországi német tanítóképzést a Dél-Dunántúlon. A törvényi rendeletek, tantervek alapján megfigyelhetők az elemi iskolák számára kötelezővé tett módosítások, míg a tankönyvek és a Néptanítók Lapja című folyóirat cikkeiből azzal ismerkedhetünk meg, hogy leginkább mi érdekelte, okozott gondot a tanítóknak, hogyan élték meg az oktatási rendszer változásait, és hogyan kellett hozzá alkalmazkodniuk. A korabeli források áttekintése remek karképet ad a magyarországi nemzetiségi elemi iskolák életében zajló változásokról és a nemzetiségi iskolákban tanító pedagógusok helyzetéről.

Az oktatási rendszer

Iskolaszervezet alatt egy adott ország oktatási intézményeinek rendszerbe szerveződését értjük, azt a bonyolult struktúrát, amit több egymásra épülő és egymástól függő elem együttese alkot. Az ebbe történő tudatos beavatkozást szerkezeti reformnak nevezzük (Halász, 2001). Az is egyértelmű, hogy egy-egy, az oktatási rendszerbe történő beavatkozás a rendszer minden egyes elemének (valamilyen mértékű) változását vonja maga után. Az oktatási rendszer elemei vertikális és horizontális módon is egymásra épülnek, és amennyiben változnak az alapozó szinttel kapcsolatos előírások, úgy ezek megváltoztatják a következő szintek tartalmát. Amennyiben a változtatás csak az egyik szintet érinti, olyan rendszert eredményez, amely nem tudja megfelelően ellátni a feladatát.

Az oktatási rendszernek, mint társadalmi alrendszernek, négy alapvető funkciója van: a reprodukciós, az adaptációs, a célkitűző és az integrációs funkciók (Bihari–Pokol, 1992). A nemzetiségi oktatási rendszerek, mint látni fogjuk, ezeknek a funkcióknak mindegyikét betöltötték az eltelt évszázadok során, ám egyértelmű, hogy az adaptációs és az integrációs funkciók ellátásában hatalmas nyomás nehezedett rájuk, egyfelől a magyar nyelvi nevelés erősítése, másfelől a magyar identitás kialakítása érdekében. Az általunk vizsgált időszak azért is érdekes, mert éppen ebben a fázisban épül ki egy egységes, az állam által irányított oktatási rendszer, amikor is az állam a törvényhozás folyamatán keresztül képes lesz az egyes elemek, alrendszerek vagy az egész rendszer szabályozására. Ezekhez a szabályokhoz kell aztán egyre szorosabban igazodnia minden egyes intézménynek, amik betartását az állam az újonnan kiépített struktúrában számon kéri szakmai ellenőrzések, költségvetési felülvizsgálatok során.

Magyarországi németek sorsa a statisztika tükrében

Magyarországon a középkor óta élnek németek, elsősorban a Szepességben, valamint Erdélyben. Azonban igazán jelentős számban a 18. század elejétől telepedtek le hazánkban. Korabeli statisztikák alapján 1720-ban a teljes népesség (4 millió fő) 10%-át tették ki. Ez a szám 1910-ben 2 037 435 fő, ami az össznépesség (18 millió) arányához képest valamivel több, mint 10%-ot jelentett. 1920-tól a trianoni területvesztés következtében a magyarországi németek aránya az össznépességhez képest 7,2%-ra, azaz fél millió főre csökkent. A legnagyobb veszteséget a 2. világháborút követő retorziók okozták a magyarországi németeknek. A kitelepítések következtében a németek száma felére csökkent, az itt maradtak számára a települési közösségeik felbomlása, az intézményrendszer hiánya, a félelem és bizalmatlanság azt eredményezte, hogy nyelvjárásaik a család színterébe szorultak vissza, ami mára a szinte teljes nyelvvesztés állapotát jelenti. Ezt mutatják a statisztikai adatok is 1941 és 2011 között, amelyek alapján egyértelműen látható, hogy bár a magukat a német nemzetiséghez tartozók száma az utóbbi évtizedekben erőteljesen növekedett, a nyelvet anyanyelvként beszélők száma jelentősen nem emelkedett (*Rutsch-Seewann, 2014*).

Népszámlálás	Össznépesség	Németet anyanyelvként beszélők száma	Német nemzetiséghez tartozók
1941	9316074	477057	303419
1949	9204799	22455	2617
1960	99610044	50765	-
1970	10322099	35594	-
1980	10709463	31231	11310
1990	10374823	37511	30824
2001	10198315	33792	62233
2011	9937628	38248	131951

1. sz. táblázat: *Magyarországi németek számadatai a népszámlálás tükrében (Rutsch-Seewann, 2014. 176. o.)*

Azt, hogy a hatalmas veszteséget követően a magukat a német nemzetiséghez tartozók száma 10 év alatt megduplázódott, sikertörténetként tarthatjuk számon, aminek jelentős előzménye a németek számára egy jól működő és vonzó oktatási háló kiépítése volt. A családi átörökítés megszakadása miatt az óvodák és az iskolák vették át a nyelv átadása feladatát, az identitás kiépítése kezdetét. A nevelés és az oktatás legfontosabb személyi feltétele olyan jól képzett pedagógusok jelenlétét feltételezi az oktatásban, akik ennek a feladatnak eleget tudnak tenni. Egy kisebbségi sorban levő népcsoport számára a nevelés és az oktatás a csoportszintű fennmaradás záloga. Ne felejtsük el, hogy a német nyelv Közép-Európában és Magyarországon nemcsak nemzetiségi nyelvként volt és van jelen, hanem egyben fontos

második idegen nyelvet jelent ebben a régióban, aminek gazdasági-szociális haszna van. Ez a kettősség, és ennek előnyei, valamint hátrányai végigkísérik a német nemzetiségi oktatást a kezdetektől napjainkig. A következő fejezetekben azt tekintjük át, hogyan változott a magyarországi németek számára a tanítóképzés a 18. század végétől napjainkig.

Német nyelvű tanítóképzés a Dél-Dunántúlon

A Dél-Dunántúlon Pécs jelentette a tanítóképzés bölcsőjét és egyik központját 1959-ig. A városban már a 18. században beszélhetünk képzésről, természetesen nem a mai formában, hanem az úgynevezett normális iskolákban (normaiskola). Ezek az iskolák mintát mutattak az oktatás számára. A tanfolyam rövid ideig, 3 vagy 6 hónapi tartott, és általában májusban kezdődött (*Szántó*, 1964. 39. o.). Az I. Ratio Educationis megjelenése után, amely az országot kilenc tankerületre osztotta, ezek székhelyein tanítóképzési céllal iskolákat kellett létrehozni. Pozsonyban létesült 1774-ben az első ilyen típusú normaiskola (*Zalavári*, 1989). 1777-ben Budán és Nagyváradon, majd 1778-ban Kassán, Pécsen, Besztercebányán, Győrben, végül 1779-ben Nagykárolyban alapítanak további iskolákat (*Neszt*, 2014). Az 1831. év jelentős változást hozott a tanítóképzésében Pécs városban, ugyanis elkezdődött az intézményes tanítóképzés a Püspöki Tanítóképző Intézet alapításával, amely Szepesy Ignác püspök nevéhez fűződik. A képzésre jellemzően a Dél-Dunántúl három megyéjéből: Baranyából, Somogyból és Tolnából érkeztek diákok. A képzés 5 hónapig tartott. Az intézet az 1848-as forradalom és szabadságharc következtében kiürült, az oktatás megszűnt, de képesítő vizsgákat lehetett tenni magyar és német nyelven (*Takács*, 2018), a tanítás nyelve szintén a magyar és a német volt, az iratokat és anyakönyveket németül állították ki (*Szántó*, 1964).

1812 és 1847 között 23 tanítóképző működött férfiak számára Magyarország területén. Ezek közül a következő négy képzőben volt a tanítás nyelve német: Brassóban, Besztercén, Nagyszébenben és Segesváron. Az első német nyelvű tanítóképző intézetet a szepesi szászok által lakott Szepesváralján 1819-ben alapította Pyrker János László püspök. Német nyelvű tanítóképzők a szepesi szászok által lakta Felvidék (Beszterce), valamint az erdélyi szászok által lakott településeken működtek. Azért fontos a tanítás nyelve a képzőkben, mert a végzett tanítók ezen a nyelven tanították a gyerekeket. Több két nyelven oktató képző is volt, mint a pécsi a Dél-Dunántúlon, sőt három nyelvet használó képzőt is találunk ebben a korszakban.

Általában elmondhatjuk, hogy a nemzetiségek által lakott vidékeken nem mindenütt tanítottak magyarul, ugyanis kötelezőként a nemzetiségi nyelven kívül a német volt előírva (*Szakál*, 1934). Ami a német, mint hivatalos nyelv jelenlétét illeti, 1860-ban törölték el, ami azonban nem feltétlenül jelentette az oktatási nyelvek helyzete rendezését (*Szántó*, 1864).

Scitovszky János, Szepesy utódja a pécsi püspöki székben, 1851-ben Pécsre tele-

píti a Miasszonyunkról elnevezett kanonokrend apácáit, akik elkezdik a leánynevelést. A képző nyelve magyar és német volt, a képesítés megszerezhető volt mindkét nyelven (Takács, 2018).

Fordulópontot jelentett a népoktatásban és a tanítóképzésben is az 1868. évi 38. tc., amely Eötvös Józsefhez fűződik. A törvény az egyik sarkalatos pontját képezte a nemzetiségek oktatásának, és azon belül nyelvi jogaik megjelenítésének kérdését. Magyarországon a 19. század második felében a lakosok közel kétharmada nem beszélt magyarul, tehát fontos volt a tannyelv kérdése.

év	össznépesség	magyar	%-ban	Más nyelvű	%-ban
1869	15,417.327	6,160.000	39.96	9,257.327	60,04

2. sz. táblázat: *Nemzetiségek és nyelvek Magyarországon 1869-ben (Jászi, 1912)*

A nemzetiségi törvény határozott az oktatás nyelvéről. Az egyházak „iskoláikban az oktatásnak nyelvét tetszés szerint határozhatják meg” (1868.14 §). „Az állam által állított iskolákban a tanítási nyelv meghatározása a miniszter hatáskörébe tartozik, aki azonban köteles az állami tanintézetekben a lehetőségig gondoskodni arról, hogy a hon bármely nemzetiségű nagyobb tömegekben együtt élő polgárai az általuk lakott vidékek közelében anyanyelvükön képezhessék magukat egészen addig, hol a magasabb akadémiai képzés kezdődik” (1868:XLIV §). A nemzetiségi törvény oktatásról szóló cikkei, amelyek alapvető kisebbségpolitikai jelentőségűek voltak, természetesen átkerültek abba az oktatási törvénybe is, amellyel Eötvös a népoktatás átfogó modernizálását tervezte. Különösen fontos az 58. §, amely a következőképpen rendelkezik a tanítási nyelv alkalmazásáról: „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben az a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból olyan tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, a hol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, a mennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak.”

A törvény rendelkezett a tanítóképzésről is. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népoktatásról a VII. fejezetben tárgyalja a tanítóképezdét: „a) Tanítóképezdék: 81. § Az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképezdét állít fel. 82. § A képezdének egy gyakorlóiskolával kell összekötve lenni, melybe a növendék tanítók gyakorlatilag képezthessenek. b) Tanítónőképezdék: 106. § Az állam az ország különböző vidékein tanítónőket képező intézeteket állít föl, a melyekben különösen a felső nép- és polgári iskolákban levő leányosztályok számára tanítónők képezthessenek.” (Kelemen, 2003)

Ez az intézkedés a nemzetiségi tanítóképzés szükségességét is felvetette, megalapozta a nem magyar tannyelvű tanítóképzés elterjedését. A törvény 88.§ f-h, valamint a 111.§ c-e pontjaiban a tanító(nő)képzők tantárgyai felsorolása közt megjelent az anyanyelv, a magyar nyelv és a német nyelv.

A nemzetiségi nyelvek oktatását a természetesség jellemezte, az a módszertani elv érvényesült, hogy a gyerekek anyanyelvükön kapják meg az ismereteket (Nádor, 1998). Az anyanyelv tanítása kapcsán kiemeli a tanterv: „Az anyanyelv tanítására minden tantárgyat fel kell ugyan használni, erre azonban különösen a beszéd- és értelemgyakorlatok, az írás és a szorosabban vett nyelvtan fordítandók.” Az „anyanyelvtanbeli” oktatás célja, hogy „megtanuljon a nép szabatosan beszélni, helyesen írni, a mások beszédét és írását biztosan és tisztán megérteni”. A következő intéssel egészíti ki: „Igen nagyon eltévesztené az olyan tanító célját, ki a szóragozás meddő tanulására” fordítja a tanulók erejét és idejét. A tanuló figyelembe vétele mellett, a tanítási folyamat másik emberi tényezője, a pedagógus önállóságát is hangsúlyozták. „A tanítónak magának kell, belátása, körülményei, s fentebb az általános óraterv cím alatt előadott elvek szerint felosztani. A népiskolai tanítás biztos sikere mindenképp felett a tanító egyéniségétől függ.” (Mészáros, 1996. 50., 104-107. o.)

A törvény megjelenését követően elkezdődik a tanítóképzők alapítása is, mint az oktatás szerves részének fejlesztése. Elsőként Budán (1869), majd ugyanebben az évben további három képző nyitja meg kapuit vidéken is, ezek között az egyik a Dél-Dunántúlon, Csurgón, ahol ekkor két településen látják el a tanítók és a tanítónők képzését. A tanítóképzők alapítása folytatódik a következő években is, ugyanis csak 1870-ben 9 képző nyílik országszerte, melyek közül a modori német nyelven is képez tanítókat. A Dél-Dunántúl kilenc évvel később Csáktornyan kap egy újabb tanítóképzőt (Szakál, 1934; Neszt, 2014).

A magyar nyelv kötelező oktatásának bevezetése

A Tisza-kormány, amelynek a politikusai régóta szóvá tették, hogy a magyar nyelv oktatása a nemzetiségi népiskoláknak nem tárgya, előterjesztette 1879 áprilisában a magyar nyelv kötelező tanítását előíró 18. törvénycikket, amely kimondja a magyar nyelv tantárgyként való kötelező oktatását a nemzetiségi népiskolákban (Kemény, 1946).

Érdeemes megvizsgálni, hogy milyen változásokat jelentett az új törvény, amely alig 10 évvel az eötvösi népoktatási és nemzetiségi törvények után lépett életbe. A legszembetűnőbb eltérést természetesen a magyar nyelv kötelező tanításának bevezetése jelentette. Míg az Eötvös által az oktatást szabályozó törvények a kisebbségek számára az anyanyelvű tanulmányokat az „akadémiai stúdiumig” lehetővé teszik, a Trefort által kiadott népoktatási törvény már előírja az államnyelv ismeretét a középfokú tanulmányok megkezdéséhez. Ez a kisebbségi oktatás visszaszorítását jelentette Eötvös idején a felsőoktatásból, Trefort minisztersége alatt a középfokú oktatásból.

Az állam tovább bővítette beleszólási jogát a felekezetek autonómiája rovására is a következő területeken:

tannyelv választása:

A felekezeti tanítóképzők számára, amelyek eddig maguk választhatták meg tannyelvüket, kötelezővé teszi a magyar nyelv oktatását olyan óraszámban, hogy azt a tanítójelölt szóban és írásban elsajátíthassa. Senki sem alkalmazható ugyanis tanítóként vagy segédtanítóként, aki a magyar nyelvet olyan mértékben el nem sajátította, hogy azt iskolában tanítani ne tudja.

tanítók alkalmazása:

A már végzett tanítókra is vonatkozott a fenti rendelet, de ők türelmi időt kaptak a magyar nyelv elsajátításához. Nyelvi tudásukról vizsgán kellett számot adniuk. A magyar nyelvet bíró tanítók elsőbbséget élveztek az állások elnyerésében még a türelmi idő letelte előtt is (*Tanterv*, 1879).

Ez az utóbbi előírás a kisebbségi tanítókat nehéz helyzetbe hozta, különösen azért, mert az állami intézkedések végrehajtását tanfelügyelők ellenőrizték, akik órákat látogattak, illetve vizsgákat néztek meg, ahol jelen volt „a tanfelügyelőnek, vagy a közoktatási miniszter által kinevezett helyettese”(6§). A kultuszminiszter leiratában, amelyet a tanfelügyelőknek küldött „a már hivatalban levő és a magyar nyelvet nem tudó tanítókra nézve”, a tanfelügyelők feladataként jelöli meg azoknak az iskoláknak a számba vételét, ahol a gyerekek magyarul tudnak, illetve, ahol nem, és ugyanilyen alapon a tanítókét is. Azokról a tanítókról, akik a magyarul nem tud kategóriába kerültek, különböző személyes adatokat kért (életkor, szolgálati idő, oklevél). Őket kötelezte magyar tanfolyam látogatására, majd egy vizsga letételére. A tanfelügyelőket kötelezi az iskolák látogatására évenként legalább egyszer, de ha szükséges, többször is, „a végett, hogy a magyar nyelvbeli tanítást és az abban történő előrehaladást figyelemmel kísérje, itt szerzett tapasztalásairól a közigazgatási bizottságnak évenként többször is jelentést tesz, s általa a feltűnő sikert felmutató tanítókat megjutalmazás végett a vallás- és közoktatásiügyi miniszternek feljeleníti” (*Tanterv*, 1879. 12§).

Az országgyűlés ellenzéki képviselői közül Mocsáry Lajos osztotta a kisebbségek delegáltjainak véleményét. Parlamenti beszédeinek sarkalatos pontja volt az aggodalma a tanítókat ért presszió miatt. Feltételezte, hogy a tanítók nem tudnak megtanulni négy év alatt magyarul olyan szinten, hogy ezen a nyelven a gyerekeket képesek legyenek eredményesen tanítani, tehát vagy az oktatás színvonala csökken az új intézkedések következtében, vagy a tanítók némelyike kerülhet nehéz egzisztenciális körülmények közé. A törvényt elfogadta a képviselőház, rendkívül nehéz helyzetbe hozva a népoktatási intézményeket, amelyek egyébként is tanítóhiánnyal küszködtek (*Hamar*, 1976).

Az 1879. évi XVIII. törvénycikk (*Tanterv*, 1879) az ugyanebben az évben kiadott *Tanterv* a nem magyar ajkú népiskolák számára toldalékként jelent meg. A *tanterv* tárgyai megegyeznek az első magyar állami népiskolai *tanterv* tárgyaival azaz az eltéréssel, hogy új tárgyként jelen van a magyar nyelv is. A *tanterv*ben kijelölik, hogy elsősorban a beszéd- és értelemgyakorlatok tárgyat kell a magyar nyelv tanítására felhasználni. A szükséges tudnivalók címszó alatt az 1. oldalon felhívja

a tanítók és az iskolai hatóság figyelmét arra, hogy a tanítás fő súlyát az „anyai és a magyar nyelv oktatására fektessék”. Megadja a magyar nyelv tanításának helyét is a már említett beszéd- és értelemgyakorlatok és az olvasókönyvek olvasmányain belül. A tanítás központjában az anyanyelv áll, amely segítségével kell a magyar nyelvet a gyerekeknek megtanítani. A nyelvtanítás célja, hogy a tanuló „eredeti gondolatait, tanulás útján szerzett ismereteit tisztán ki tudja fejezni, aztán gondolatait következetesen és szabatosan tudja egymás után előadni, végre azokat tudja leírni”. A magyar nyelv tanításának célja, hogy a 6. év végére a diákok a helyes beszédet és írást elsajátítsák. A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy céljai közé tartozik az iskolába lépő kisgyermek „tanulásra előkészítése”, „a logikai rendben való szabatos beszélésre szoktatása” és a magyar nyelv oktatása. A tanterv részletes módszertani útmutatást tartalmaz a tanítók számára, amely során középpontban állnak a gyermek életkori sajátosságai és az ezeket figyelembe vevő módszerek, mint például szemléltetés, megneveztetés anya- és magyar nyelven, koncentrikusság, a főnevek tanítása a kezdeti időszakban. A tantárgy megszűnik a 3. évfolyam végén a magyar nyelvű népiskolákban, de nem a kisebbségiben, ahol a magyar nyelv tanítása céljából továbbra is létezik. A gyerekek írni és olvasni anyanyelven kezdenek el. A magyar nyelvű olvasás 2. osztálytól kap helyet a tantervben. A tanterv elhívja a tanítók figyelmét arra, hogy az írást a „lehetőségig kapcsolják össze a magyar nyelv tanításával”, csakúgy, mint a számvetési feladatokat. A magyar nyelv tanítására vonatkozó utasítások dőlt betűvel szedettek, és bár a magyar nyelv, mint tantárgy bevezetése jelenik meg a törvényben, a tanterv szinte minden tantárgyán belül megtalálhatóak azok a módszertani elvek, amelyek a magyar nyelv oktatását előírják.

Az V. egyetemes tanítógyűlés is napirendi pontjai közé tűzte a magyar nyelv oktatását, és arra az elvi állásfoglalásra jutottak, hogy a népiskola legfőbb feladata a magyar nyelv gyakoroltatása (*Felkai, 1979*).

Az is egyértelmű, hogy nem elég egy nyelv magas szintű ismerete a fenti feladatok megvalósításához, hanem a magyar és a német nyelvet magas szinten beszélő tanítókra volt szükség. Az állam által fenntartott magyar nyelvű tanítóképzőket a nemzetiségek által lakott peremterületekre, régiókba helyezték, hogy a nemzeti-ségi fiatalok elsajátítsák a magyar nyelvet, megismerjék a magyar kultúrát, s azt a későbbiekben tanítóként a nemzetiségek lakta területeken adják tovább. A Dél-Dunántúlon két állami képző működött: Csurgón és Csáktornyan. A csáktornyai képző nemzetiségi területen állt, ahol a népesség 21,73%-a volt magyar, ám mindegyikükben kizárólag magyar nyelven folyt a képzés (*Neszt, 2014; Szakál, 1934*).

A felekezeti képzők közül 11 képzőben folyt a tanítók képzése nemzetiségi nyelven, illetve hét képzőben vegyes nyelven. Az evangélikus tanítóképzőkben német nyelven, a kassai és a soproni római katolikus női és a felsőlövői evangélikus férfi képzők a német mellett a magyar nyelvet párhuzamosan alkalmazták tanítási nyelvként, valamint az evangélikusok által fenntartott besztecei, brassói, medgyesi, nagyszebeni, és segesvári képzők német nyelven oktattak. A törvényi előírások-

nak megfelelően ezekben a képzőkben is lehetett képesítést és magyar tannyelvi oklevelet szerezni. 1882-ben az evangélikus tanítóképzőkben 26 német nyelvű tanítói oklevelet adtak ki. 1900-ra már csak nyolc tanítóképző nem volt magyar nyelvű (Neszt, 2014).

Az 1884/85. tanévben lejárt a türelmi időszak, ettől az évtől kezdve egyetlen magyarul nem tudó jelölt sem tehetett képesítő vizsgát. Az országban 1268 magyarul alig tudó és 728 magyarul egyáltalán nem tudó tanító tanított, akik számára magyar nyelvű tanfolyamokat szerveztek (Neszt, 2014).

Az 1907. évi népiskolai törvény előkészítése

Az 1890-es évekkel kezdődött a kisebbségi oktatást tovább szűkítő intézkedések megjelenése. Ennek a sorozatnak az első lépését jelentette 1883-ban az érettségi vizsga nyelvének magyar nyelvre történő módosítása, ami maga után vonta a gimnáziumok tannyelvének változását is (Bellér, 1990). A gimnáziumi tannyelvű oktatást behatároló törvényt követte 1891. évi XV. törvénycikk 8. szakasza, amely előírja, hogy a nem magyar nyelvű gyerekekkel az óvodában magyar nyelven is kell foglalkozni. Az óvodák feladata, hogy az államnyelvet olyan szinten elsajátíttassák a gyerekekkel, hogy azok a népiskolában ne egy teljesen idegen nyelvel szembesüljenek.

A Lex Apponyiként elhíresült törvény fokozta a minisztérium ellenőrző szerepét a kisebbségi iskolák fölött. Egyrészt megszigorította az állam által nyújtott segélyek feltételeit. A nem magyar tannyelvű iskolák csak akkor kaphattak támogatást, ha a tankönyveiket, amelyekből tanítottak, a minisztérium megfelelőnek találta, külföldi tankönyvek használatát a törvény tiltotta (1907. XVII). Másrészt meghatározta azt a szintet, amelyet a magyar nyelv tanítása során a tanulóknak el kellett érni. Minden nem magyar nyelvű népiskola tanulóinak a magyar nyelvet úgy kell bírnuk, hogy a tanulmányaik befejeztével gondolataikat akár szóban, akár írásban ki tudják fejezni. Amennyiben a tanító tanítványai nem érik el ezeket a célokat, úgy a tanító ellen fegyelmi eljárás indítható. Az Apponyi-féle rendelkezések hatására jelentősen csökkent a kisebbségi iskolák száma, az 1. világháború kitöréséig az elemi iskolák 80%-a magyar anyanyelvű lett (Szatmáry, 1892).

Az 1907. évi XXVII. törvénycikk 19.§-a alapján megjelent a magyar nyelv tanításának terve a nem magyar tannyelvű népiskolák számára. A tantervet a minisztérium 1908. évi 120.000 rendeletével adta ki. Két évvel később, 1910-ben jelent meg a teljes állami kiadvány: A magyar nyelv, számolás, hazai földrajz, történelem, polgári jogok és kötelességek tanítási terve az államsegélyt élvező nem magyar tannyelvű népiskolák számára és rövid útmutatások a tanterv használatához (1910/80.000). Az új kisebbségi tanterv célként tünteti fel, hogy a tanulóknak olyan szinten kell elsajátítaniuk a magyar nyelvet a 4. évfolyam végére, hogy gondolataikat szóban és írásban közölni tudják (Tanterv, 1908/120.000 sz.). A cél elérése módjával

a direkt módszert javasolja. A módszer alkalmazása során nagy hangsúlyt helyez a gyermek ismeretanyagára, tapasztalatvilágára, a természetre, amelyben a „gyermek él, amelyet ismer és gyönyörködteti őt”, továbbá a „gyermeki lélekre, annak sajátos alkotásaira”.

A tananyag osztályokra bontott felsorolását követi az útmutató, amelynek általános része módszertani tanácsokat ad a magyar nyelv sikeres tanításához. Magát a nyelvtanulás folyamatát szakadatlan ismétlésnek fogja fel, amelynek érdekességét a gyerekek számára a tanítónak kell biztosítania. Kiemeli a gyerekek fejlődéséhez való alkalmazkodás fontosságát, a cselekvő szemléltetést, az érzékek bekapcsolásának hatékonyságot erősítő szerepét a folyamatban. Figyelmeztet arra, hogy „a gondolat és a magyar szó közé odaáll az anyanyelv”, ha a tanító fordít, vagy fordított. A tanterv lépésről lépésre előírja a tanítás módját. A tanító feladatai meghatározását kiterjeszti a felkészülésre, de szól a tanító egyéniségéről, szerepéről az iskolában és a társadalomban, kiemelve a magyar nyelv terjesztése kötelességét az iskolában, de a környezetében is. A tanterv tárgyai oktatásában az anyanyelv, illetve a magyar nyelv arányát tekintve jelentős változás következett be a magyar nyelv javára. A kisebbségi iskolák kisebb órászámmal rendelkeztek a többi tárgy estében, hogy a magyar nyelv elsajátítására több idő jusson. A hiányzó ismeretek megtanítása céljából a tanterv készítői javasolják a tantárgyi koncentrációt. Az anyanyelv nagymértékű visszaszorulása állapítható meg, ezeket a kisebbségi iskolákat már nem nevezhetjük egy tannyelvű iskolának, hanem kétnyelvűnek. Érdeemes az egyes tárgyak tanítási nyelvét megvizsgálni. A készségtárgyak és a hittan nyelve maradt az anyanyelv, míg a „fő” tárgyak nyelvivé a magyar lett. A földrajz a 3., a történelem és a polgári jogok az 5. osztályokban jelennek meg, a tanítás nyelve ezeknél a tárgyaknál a magyar.

Hasonlóan szorult vissza a nemzetiségi nyelvek szerepe a tanítóképző intézetekben. Az állami képzők nyelve a magyar volt, a felekezeti képzők is a magyar nyelvet preferálták. Trianont követően az országban nem maradt nem magyar tanítási nyelvű képző, a határokon kívül maradtak a nemzetiségi képzők, és diákjaik (*Neszt*, 2014), így a német nemzetiség esetében is. Más a képesítő vizsgák kérdése, aminek sikeres letétele után német nyelvű iskolákban lehetett tanítani. Ilyen jellegű képesítést pedig a fent említett képzőkön kívül pl. Baján is lehetett tenni. (*Rác-Fodor*, 1993)

Az 1923. évi tanterv oktatáspolitikai előzményei

A mai nemzetiségi iskolarendszer az 1923. évre nyúlik vissza, amikor is a 4800/1923.számú kormányrendelet 18.§-a és a kultuszminiszter, 110478/1923. számú rendelete a kisebbségi oktatás 3 iskolatípusát határozta meg.

A típus: kisebbségi tannyelvű népiskola, ahol a magyar nyelvet és irodalmat kötelező tárgyként oktatják

B típus: vegyes tannyelvű iskola, amelyben az anyanyelvet, a természeti és gazdasági ismereteket, rajzolást, kézimunkát anyanyelven, a magyar nyelvet, földrajzot, történelmet, polgári jogokat és kötelességeket, testnevelést magyarul, a beszéd- és értelemgyakorlatokat, olvasást-írást, számolást, mérést, éneket magyar és anyanyelven tanítják.

C típus: magyar tannyelvű kisebbségi iskolák, amelyekben a tanuló anyanyelve kötelező tantárgy az oktatásban

A rendelet számolt a magyarországi kisebbségek különböző igényeivel, nyelvtudásával. A döntés a gyerekek iskoláztatását illetően a szülők joga lett, akik a család, a gyerekek nyelvtudása alapján választhattak a 3 típus közül. Az A típusú oktatást, mivel a lakosság nagy hányada kétnyelvű volt, ezen kívül a magyar nyelv az érintkezés és a továbbtanulás nyelve volt, kevesen választották, inkább a B típusú felelt meg az igényeiknek. Kisebbségi iskola 40 fő jelentkezése esetén volt állítható. A liberális, a valóságot alapul vevő törvény kivitelezése során azonban igyekeztek a szülőket a C típusú oktatás irányába befolyásolni. A vallás- és közoktatásügyi miniszter hagyta jóvá, hogy melyik községben milyen típusú iskola működjék. A végeredményt számszerűsítve, Magyarországon a kisebb nemzetiségek iskoláinak több mint 90%-a, a németek esetében pedig több mint 75% -a C típusú volt. (Tilkovszky, 1998; Bellér, 1990).

	A típus	B típus	C típus
német	40	139	263

3. sz. táblázat: *Iskolatípusok (Nagy, 1997. 560. o.)*

Az 1923. év a tanítóképzés reformját is eredményezte, ugyanis a képzés időtartama 5 évre emelkedett. A már 1908-ban elkezdődött reform az 1925/26. tanévtől folytatódik. Célja, hogy a tanítók legyenek képesek az ott élő nemzetiség nyelvén is kapcsolatot tartani a lakossággal, ami miatt kezdetben heti két órában nyelvi tanfolyamokat rendeltek el. Heti 4 óras nemzetiségi tanfolyamokat szerveztek kezdetben 6, majd a harmincas évektől 7-9 tanító, ill. tanítónőképző intézetben. Az első években 150-200, majd afeletti hallgatói létszámmal működő – igencsak eltérő színvonalú – tanfolyamok eredményeként évente 22-90 jelölt képesítőzött a programba bevont intézményekben (1925-1933 között összesen 342 fő). Dr. Lux Gyulát – „a kisebbségi oktatás elméleti pedagógiájának megteremtőjét, gyakorlati pedagógiájának legkiválóbb szakértőjét” – bízták meg, hogy 1928. augusztus 6-18. között szervezzen meg egy kéthetes továbbképző tanfolyamot Baján. Ezt megelőzően a híradások egy 1920. július 28 és augusztus 30-a közötti tanfolyamról is beszámoltak ugyancsak Lux szervezésében Sopronban. „Szépséghibája” az volt, hogy már az első napokban kiderült: a jobb megértés érdekében célszerűbb, ha az előadások zömét magyarul tartják. A következő tanfolyamra – 70 tanító részvételével –, 1929. július 11–24. között került sor, ugyancsak Baján (Donáth, 1998). A le-

morzsolódás igen nagymértékű volt, pl. 1934-ben 78 főből 27-en kapnak oklevelet. (Rácz-Fodor, 1993)

Tanterv a 2. világháború küszöbén

Az 1925-ben bevezetett tanterv 10 évet sem ért meg, és a 11000/1935. számú kormányrendelet a nyelvi kisebbséghez tartozó tankötelesek oktatásában az egységes eljárás mellett döntött. Ennek következtében anyanyelven oktatja a hit- és erkölcs-tant, az anyanyelvi tárgyakat, éneket, számolás és mérést, természeti és gazdasági ismereteket, rajzot és kézimunkát. Magyar nyelven folyik a magyar nyelv és nemzetismeret, testnevelés, és negyedik osztálytól a mennyiségtan, természeti és gazdasági ismeretek, rajz és kézimunka oktatása. A földrajz, történelem és állampolgári tárgyakat anyanyelven kell ismételni (Várady, 1937). A rendelet az 1938/39. tanévben, amikor is az új tanterv megjelent és lépett életbe. A tanterv a fenti kormányrendelet alapján az egységes típusú kisebbségi iskolarendszert veszi alapul. Teleki Pál a magyar, illetve az anyanyelven oktató tárgyakat az azok által közölt ismeretek alapján csoportosítja magyar nyelvi és nemzetismereti, illetve anyanyelvi és szülőföld-ismereti tárgyakra, így dől el a tárgyak oktatási nyelvének kérdése is.

A tanterv a kisebbségi iskolák anyagát jelentősen lecsökkentette a gyerekek leterheltségére való hivatkozással, ami valóban fenn állt, mert két nyelven kellett ismereteket elsajátítaniuk, viszont a másik oldalon a továbbtanulást megnehezítette. A gyerekek életkori sajátosságainak figyelembe vétele határozta meg a tananyag felosztását: „gyermeklélektani szempontból képtelenség volna ugyanis a hat-hét éves gyermektől elvárni, hogy ebben a korban reá nézve ismeretlen nyelven ugyancsak ismeretlen, új fogalmakat szerezzen”. Ezért az óvodai foglalkozások anyagát írta elő az első két osztály számára azzal az indoklással, hogy a játék öröme segíti a gyermekeket a tanulás során. A magyar és az anyanyelvű órák száma ugyanannyi, amiből kitűnik, hogy a kétnyelvűség kialakítása volt a cél. A katolikus népiskolák tanterve, amely egy évre az állami tantervek megjelenése után került az iskolákba, nyíltan célként jelöli meg a kétnyelvűség elérését. A tanítók általában lelkesedéssel fogadták az új tantervet, erre utalnak a Néptanítók Lapjában megjelent cikkek is, amelyek a tanterv megjelenését kommentálják.

Időközben a német kisebbség számára 1937-től egy hónapos tanfolyamokat indítottak, amiket a 18.696/1937. eln. sz. rendelet „az egyéves német nyelvi tanítói továbbképző tanfolyam felállításáról” kibővített. Kardeván Jenő beszámolójából tudjuk, hogy a tananyag négy nagyobb részre tagolódott: 1. kisebbségi ismeretek, 2. népiskolai anyag, 3. nyelvi ismeretek, 4. gyakorlati képzés. Az 1. témakörben a hallgatók a hazai németiség eredetét, történetét, nyelvjárásait, kultúráját, jogait, valamint „a kisebbségi iskola módszertanát” tanulmányozták. A 2. tárgykörben a népiskolai anyag német szókincsét, szakmai terminológiáját sajátították el, míg a 3. típusként említett órák során általános nyelvi ismereteiket bővítették, szóbeli és

írásbeli nyelvkészségüket fejlesztették. A gyakorlati képzés (4.) két teljesen osztott, 6 osztályos népiskolában, a budaörsi r. kat. községi fiúiskolában és az Irgalmas Nővérek leányiskolájában heti egy délelőtti zajlott. Emellett népművelői gyakorlatokon, szemináriumokon és egyházi ének-zenei órákon vettek részt a hallgatók. A jelöltek a 109 629/1938. VKM IX. sz. rendelet értelmében a tanulmányaikat a tanfolyami anyagot summázó írásbeli, gyakorlati és szóbeli vizsgával zárták (*Donáth*, 1998).

A 2. világháború hatása a kisebbségi oktatásra

A kormány azonban újra szabályozta az oktatást, és a 700/1941. számú rendelemben visszaállította a Klebelsberg által kiadott, és 1935-ben megszüntetett 3 típusú kisebbségi oktatást azzal a kiegészítéssel, hogy a tannyelvűt, tehát a megszüntetett A típust javasolják, amelytől csak a szülők kifejezett óhaja esetén lehet eltérni. A magyar iskolapolitika gondoskodik továbbá nyelveket beszélő tanítókról és tanítóképzőkről. A kisebbségeknek szánt tantervek módosítása már 1939-ben elkezdődött, amikor a Hivatalos Közlönyben megjelent a kultuszminiszter 135.311/1939 számú rendelete, amely a kisebbségi népiskolák egyébként is kevesebb anyagát tovább csökkentette. A népiskola 3. és 4. osztályaiban a természetrajz, gazdaság- és háztartástan tárgyakat megszüntette és beolvasztotta ezeket a két nyelven tanítandó beszéd- és értelemgyakorlatok anyagába, növelve ugyanakkor a helyesírás és a nyelvi magyarázatok óraszámát.

Az érdeklődés a magyar, mint idegen nyelv tanítása iránt számos cikket eredményezett, és több tankönyv, jegyzet előszavában is tájékoztatták a tanítókat a legújabb módszerekről, de gyakorló tanítók is praktikus, hasznos ötletei is megfogalmazódtak ezeken a fórumokon.

A bécsi döntések hatására, a Magyarországhoz csatolt új területek lakosságának kisebbségi megoszlására való tekintettel, a Néptanítók Lapjában a kisebbségek anyanyelvének megfelelően nem magyar nyelvű mellékletet indítottak. A legfontosabb magyar nyelvű cikkeket fordították német, szerb, horvát, román, ruszin, szlovák nyelvekre. Ezen kívül 1940-től új rovatot indítottak A magyar nyelv tanítása a nem magyar tannyelvű iskolákban címmel. A világháború ellenére sok magas színvonalú cikk jelent meg ebben a témában. A cikkek szerzői más tudományágak eredményeit is felhasználták, így igyekezve a magyar nyelv tanulását eredményesebbé tenni.

A kultuskormányzat politikai nyomás hatására hosszú évek után megszervezte a budapesti állami német nyelvű tanítóképzőt a budai tanítóképzőben, annak tanári karára, infrastruktúrájára támaszkodva, legalábbis a kezdetekben. Vezetője Lux Gyula lett. Az intézmény 1939-ben kezdte a tanítást, és de jure az 1944/45. tanév végéig működött. Ebben az intézményben helyet kapott a magyar, mint idegen nyelv tanításának folyamata, de igazodva az adott szituációhoz, tájnyelvi, helyis-

mereti és a német kisebbség történelméhez kapcsolódó ismereteket is kaptak a diákok (*Donáth, 1998*).

A 2. világháború után

A háború után több miniszteri rendelet is szabályozza az oktatást. Nemzetiségi oktatás húsz azonos nemzetiséghez tartozó szülő esetén kérhető. Az 1948. évben a nem állami iskolák államosításáról szóló XXXIII. törvényrendelet alapján a pécsi Szent Margit Leánylíceum és Tanítóképző is állami iskolává válik. Az iskola első osztályában óvodapedagógus-képzés indult, így az új intézmény neve Pécsi Állami Leánylíceum, Tanítónő- és Óvónőképző Intézet lett. A következő tanévben a miniszteri rendeletnek megfelelően a Pécsi II. sz. Pedagógiai Gimnáziumban az első évfolyamon kettő tanítónő- és egy óvónőképzős tagozat indult. Az intézet neve 1955-től Állami Teleki Blanka Tanítónőképző, és ettől az évtől indul a német nyelvű tanítónőképzés az intézményben. A beiskolázás országos volt, azonban nem volt könnyű az elbizonytalanított szülőket megnyerni a tervnek, továbbá a megfelelő nyelvtudással rendelkező szaktanárok megtalálása sem volt egyszerű. Ettől függetlenül a képzés immár két osztállyal koedukáltan, és csak lányoknak el tudott indulni. Ezt követően azonban újabb osztályok nem indultak, az 1958-59. tanév volt az utolsó. A tanítóképző tagozat osztályai Kaposvárra kerültek, az ottani felsőfokú tanítóképzőben zárták le a tanulmányaikat. A német nyelvű tagozat két 4. osztálya a Leőwey Klára Gimnázium német tagozatán érettségizett, majd 1961-ben tanítóképesítő vizsgát tettek (*Tibor, 1989*). Képesítést szerezni nemzetiségi iskolában való tanításra 1958-tól lehetett olyan képzőkben, ahol a kiválasztott nyelvet eddig is tanították. A felvételi követelmény a magyar nyelvű oklevél volt (*Rácz-Fodor, 1993*). Ebben az évben felsőfokú tanítóképző intézeteket hoznak létre, amelyek közül a minisztérium által kijelölt intézményekben lehet nemzetiségi nyelvű tanítóképzésben részt venni. 1960-tól a Bajai Felsőfokú Tanítóképző Intézetben délszláv (szerb-horvát) és német nyelvű tanítóképzés indul, kezdetben ugyan csak 2-2 fővel, ám egyre gyarapodó létszámmal ([http://www.ejf.hu/images/ ANDY_MAR-KET/A%20pedagguskpzs%20trnete.pdf](http://www.ejf.hu/images/ANDY_MAR-KET/A%20pedagguskpzs%20trnete.pdf)).

A Dél-Dunántúlon német nemzetiségi tanárképzés Pécsen működik, ám a német nyelvű tanítóképzés több évtizedet várat magára. Kaposvár jelenti 1959-től a tanítóképzés székhelyét a dél-dunántúli régióban. A legjelentősebb szervezeti változást az 1974-ben kihirdetett 13. számú törvényerejű rendelet jelentette a tanítóképzők főiskolává történő átszervezéséről. Ekkor még három éves, majd 20 évvel később (1994) négy évre emelkedik a képzés időtartama.

Ezt követően az országosan jelentkező tanítóhiány, illetve az, hogy Tolna megyének nincs felsőfokú képzése, 1977-ben Szekszárdon elindul a kaposvári főiskola kihelyezett tagozataként a tanítóképzés a Dél-Dunántúl egyik újabb helyszínén. 1985 új, fontos állomását jelentette a német nemzetiségi pedagógusképzésnek

Szekszárdon, a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés indul ebben az évben. 1990-ben Illyés Gyula Tanítóképző Főiskola néven válik önállóvá, és bár nemzeti-ségi képzés tanítóképzés nem folyik a falak között, nagyon népszerű, sok hallgató vonzó képzés a német nyelvoktató tanító szak 1990 és 1997 között. A szak hallgatóinak 1035 német órájuk volt a 8 félév alatt, azaz félévenként kb. 140 a gyakorlati képzést nem számítva. Ez a képzés 1997-ben német műveltségterületté alakult. A műveltségterületen 810 órában tanulták a hallgatók a német nyelv tanításához kapcsolódó ismereteket, azaz 100 óra jutott egy félévre. A képzés két éven keresztül működött, majd 2000-tól a folyamatosan csökkenő hallgatói létszám miatt nem indult. Néhány év szünet után 2007-től immár a Pécsi Tudományegyetembe integrálódott Illyés Gyula Főiskolán indulhatott a német nemzetiségi tanító szakirány. A szakirány 36 kreditet foglal magában, és német nyelvművelési, nyelvészeti, irodalmi, nemzetiségismereti és módszertani stúdiumokat teljesítenek a hallgatók a 8 félév alatt 570 órában, ami egy félévben átlagosan 70 óra elméleti anyagot jelent a gyakorlati képzésen kívül. Sajnálatos az óraszámok csökkenése, hiszen hallgatóinknak szüksége lenne egy megalapozott nyelvi tudásra, amit többen nem érnek el középiskolai tanulmányaik során.

Összefoglalás

A német nemzetiségi tanítóképzés két évszázada létezik Magyarországon. Kezdetben Erdély és a Szepesség jelentette a középpontját. Sokat köszönhetünk az evangélikus egyház iskolafenntartó tevékenységének. Később a képzés hiányát bajjai, soproni tanfolyamokkal igyekeztek pótolni, majd rövid időre Budán kaphatott állandó helyet, immár nemcsak végzett tanítók számára. Nem elfelejtve a kiegészítő német nyelvű képesítés lehetőségét több képzőhelyen (pl. Pécs vagy Baja), megnyugtató megoldás a képzés folyamatos biztosítására, különös tekintettel a Dél-Dunántúlon szinte többen élő német nemzetiségre, nem volt. A 2. világháborút követő, a magyarországi német lakosságot érintő retorziók után az 1950-es évek közepéig kellett várni arra, hogy először Pécsen középokon, majd Baján felsőokon, végül pedig Szekszárdon indulhasson német nemzetiségi tanítóképzés.

Felhasznált irodalom

- Bellér Béla (1990): *Ungarns Nationalitätenpolitik von der Ratio Educationis bis zur Gegenwart*. In: Spiegel-Schmidt, Franz (szerk.): *Suevia Pannonica Archiv der Deutschen aus Ungarn*, München.
- Bihari Mihály – Pokol Béla (1992): *Politológia*. ELTE – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Donáth Péter (1998): *Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919–1944*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből (1868–1958)*. Trezor Kiadó, Budapest.

- Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Göndör Károly – Mihalicicska József – Ripszler R. (1898): *Útmutató a magyar nyelv tanításához a direkt módszer alapján. A beszéd-értelemgyakorlatok feldolgozásával. A nem magyar anyanyelvű népiskolák 1. osztálya számára*. Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hamar Mária (1976): *A magyar nyelv tanításáról szóló 1879. törvényről*. Századok, 1. sz. 84-118. o.
- Jászi Oszkár (1912) (1986): *A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés*. Válogatás. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kakujay Károly (1888): *Magyar nyelvgyakorló- és olvasókönyv. Magyarország nem magyarajkú népiskolái számára*. 8. változatlan kiadás, Budapest.
- Kardeván Jenő (1943): *A német tanítási nyelvű népiskola nyelvi problémái*. Néptanítók Lapja.
- Kelemen Elemér (2003): *Eötvös József gondolatai államról, egyházzal, iskoláról*. Világosság, 3-4. sz. 63-67. o.
- Kemény Gábor (1946): *A magyar nemzetiségi kérdés története. I. Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez a dualizmus korában. 1867-1892*. 1. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klein Ágnes (2004): *Kisebbségi tantervek az alapfokú oktatásban a magyar neveléstörténetben. (1869-től napjainkig): Elméleti alapvetésük és vizsgálatuk*. Kézirat.
- Lang Mihály (1887): *A magyar beszéd gyakorlása és a nem magyar tanyelvű iskolák*. Néptanítók Lapja, 87. o.
- Lux Gyula (1923): *Modern nyelvoktatás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Lux Gyula (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc.
- Lux Gyula: *A magyar nyelv tanítása a nemzeti kisebbségi népiskolában*. Néptanítók Lapja, 65. sz. 13. o.
- Margitai József (1899): *Nem magyar ajkú iskoláink és a magyar nyelv*. Néptanítók Lapja, 16. sz. 4-6. o.
- Mészáros István (1996): *Felekezeti népiskolai tantervek (1868-1948)*. Tantervelmélet forrásai. 18. OKI, Budapest.
- Nádor Orsolya (1998): *A magyar nyelv és a nyelvi jogok az anyanyelvi oktatás összefüggésében*. Regio, 1 sz. 51-65. o.
- Nagy Péter Tibor (1993): *Nemzetiség és oktatás a dualizmuskori Magyarországon*. Educatio, 2. sz. 253-269. o.
- Nagy Péter Tibor (1997): *Neveléstörténeti előadások*. OKI, Budapest.
- Neszt Judit (2014): *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig*. Kézirat.
- Rácz-Fodor Sándor (1993): *A nemzetiségi tanítóképzés története. (1870-1970)*. Tudományos Közlemények. Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja.
- Rutsch Nóra–Sewann, Gerhard (2014): *Geschichte der Deutschen in Ungarn für die 9-12 Klasse*. Pécs.
- Szabó Endre (1906): *A nemzetiségi törekvésekről népoktatásügyi szempontból*. Néptanítók Lapja, 26. sz. 1-3. o.
- Szakai János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.
- Szántó Károly (1964): *Adalékok a tanítóképzés történetéhez Pécsen, a 18. és 19. században*. Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs.
- Szatmáry György (1892): *Nemzeti állam és Népoktatás*. Lampel Róbert Nyomdája, Budapest.
- Szirmai József (1882): *Vezérkönyv a magyar nyelvnek a német ajkú népiskolában való módszeres oktatásához segédkönyvként a Szirmai-Kún-féle „Magyar nyelvkepzőiskolához”*. Tanítók és tanítójelöltek számára. Nagyszombat.

- Takács Zsuzsanna Mária: *Tanítóképzés Baranyában a 20. század első felében*. Letöltve: 2018. 10. 01. file:///C:/Users/klein/Downloads/12944-Article%20Text-13367-1-10-20180629%20(2).pdf
- Tanterv a kisebbségi népiskolák számára*. (1938) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv a nem magyar ajkú népiskolák számára*. (1879) Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomda, Budapest.
- Tanterv a népiskolák számára az 1868-dik törvénycikk értelmében*. Magyar Királyi és Közoktatásügyi Minister, Buda.
- Tibor Istvánné Ispánky Emília (1989): *Emlékezés a Pécsi Állami Teleki Blanka Tanítóképzőre*. In: Sándor László: *Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Tilkovszky Lóránt (1998): *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Vámos Ágnes (1994): *Magyar és nemzetiségi tannyelvek*. Iskolakultúra, 21. sz.
- Várady József (1937): *A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük*. Nevelésügyi Szemle, 2. sz.
- Zalavári Katalin (1989): *A Pécsi Királyi Nemzeti Főbb Iskolák hónapi szorgalmatossági jegyzékeinek elemzése 1843-1848*. In: Sándor László: *Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- www.ejf.hu/images/ ANDY_MARKET/A%20pedagoguskpz%20trnete.pdf letöltve: 2016. 10. 27.

„A tanítók testülete hazánkban az igazi felsőház”

FÁYNE DOMBI ALICE

A pedagógiai professzió tartalma, a tanítói pályával kapcsolatos elvárások megfogalmazása, az annak való megfelelés, a nevelői szerepfeladatok tartalmának változásai egyaránt régóta foglalkoztatják a neveléstörténet kutatóit és a társszakmák szakembereit. (Németh, 2011; Pukánszky, 2008; Kelemen, 2007) A pedagógiai professzió tartalmának változásai legfőképpen a társadalmi–gazdasági körülmények, szakmai elvárások és a „célközönség” szükségleteinek függvényei. (László, 1999)

E tanulmány a 19. század tanítóképének differenciáltabb megfogalmazását tűzte ki feladatul, célunk az volt, hogy felderítsük, a nevelői identitás szociális reprezentációja hogyan jelenik meg a különböző műfajú 19. századi források textusaiban, és ez milyen területen járul hozzá a nevelői professzionalizálódás folyamatához.

Elsősorban 19. századi neveléstan könyvek, korabeli neveléstan folyóiratok és népkönyvek nevelővel kapcsolatos szövegeit vizsgáltuk meg a nevelői szerepfeladatok változása és a nevelői identitás szempontjából. Két tartalmi szempont szerint dolgoztuk fel a szöveget: a pedagógiai szakmai professzió tartalmi egységesülése és differenciálódása, továbbá a nevelői szerep változó és állandó elemei, értékvonzatai szempontjából.

A kutatásaink során a történettudomány és a neveléstudomány módszereire alapoztunk. Forrás-együttesünket kvalitatív és kvantitatív módon vizsgáltuk a forráskritika szempontjait szem előtt tartva. (Szabolcs, 1990, 2000; Kéri, 2001)

A kutatás a narratív tartalomelemzés módszerére épül, amely segítségével kívánjuk mutatni a 19. századi pedagógiai textusok elemzésével, hogy a nevelői szerepstruktúra elemei hogyan örökíthetők át a variábilis szöveg segítségével. Ez lehetőséget nyújt az adott korszak mentalitásának, pedagógia közgondolkodásának feltárásához, segítségül szolgál a pedagógiai gondolatok továbbélési formái feltárásához.

Forrásainkat úgy választottuk ki, hogy reprezentálják a korszak nevelőképének feltételezhető variánsait. Egyrészt a korabeli neveléstani munkák tanítóképe jellemzőinek feltárására törekedtünk, másrészt pedig a pedagógiai folyóiratok segítségével kívántunk nyomába eredni annak, hogy mi a „tanítómester” fogalom tartalma, és a mesterséget mintegy művészi szinten művelő tanító tekinthető-e mestertanítónak. További forrásaink a tanítókép cizellált megfogalmazásának újabb lehetőségeit adták. Feldolgoztuk a népszerűsítő irodalomban megjelenő pedagógus életút bemutatásokat, kitekintettünk a szépirodalom felé, belepillantottunk az élcsepok iskolai élettel kapcsolatos írásaiba, önéletrajzok és utazási beszámolók, továbbá a levéltári kéziratos anyagok tükrözött tanítókép jellemzőibe. Igyekeztünk elsődleges forrásokat megszólaltatni, de a korabeli elemző művek szempontjait, megközelítésmódjait is figyelembe vettük. (Orbók, 1887-1888; Kőrösi-Szabó, 1915)

A kiválasztott források a 19. századi pedagógiai professzionalizáció szempontjából kulcsfontosságúak. Szerzőik a professzió és progresszió szellemében fogalmazták meg a gondolataikat. Részben citálták korábbi szerzők művei narratíváit, esetenként replikálva, másrészt diszkurzív módon vitték tovább. (Kovács, 2014)

A kiválasztott személyiségeket összeköti, hogy a 19. századi pedagógiai szakma alakulása szempontjából saját korukban jelentőset, előrevivőt alkottak a szakmai kánon kialakulásának meghatározó egyéniségei. Munkásságuk a korszak változó pedagógiai professziójának esszenciális komponenseit képviseli.

A pedagógus-professzió kutatásával foglalkozó kutatók egy része a professzionalizálódás mentén írja le a nevelői hivatással való azonosulás folyamatát. (Nagy, 2011; Baska, 2011; Dombi, 2016; Dombi M., 2017) A szakmai szerepfeladatok felőli megközelítés a szakmai tudáskonstrukciós folyamatokat értelmezi, a szakmásodás kifejezést használja. (Németh, 2005; Kovács, Dombi, 2019)

A pedagógus pályakép differenciálódása is megfigyelhető, különösen a dualizmus korában, amikor a tanítói szakma, a felsőbb iskolák és az egyetemek nevelői szinte teljesen különböző pedagógiai kultúrát és szaktudást képviselnek. (Németh, 2007) A kutatásokban három alapvető irány jelenik meg:

- a néptanítók professzionalizációs folyamatának vizsgálata (Baska–Nagy–Szabolcs, 2001; Dombi, 2003; Nóbik, 2006; Donáth, 2008; Baska, 2011; Dombi, 2012, 2016; Dombi M., 2015);
- a középiskolai tanári munka szakmai tartalmi (Németh, 2003; Mann, 2004.);
- egyetemi szakmai professzió (Pukánszky, 2002; Brezsnýánszky, 2002; Németh, 2005).

A 19. századi nevelők esetében pontosan, nyomon követhetően ki tudtuk mutatni, hogy a hivatással való azonosulás emblemikus formákban jelenik meg. A pedagógiai kulturális diskurzusban pl. igen erőteljes metafora a nevelő személyiségének gyermekre való hatása, amely pl. a tanítói szerepkört a harmattal azonosítja, amely megtermékenyíti a földet. Megjelenik a mintakép-, modell szerep, amely mértéket ad, irányvonalat jelöl, sok esetben szabály, norma megjelenítője. Ugyanakkor olvashatunk a mindennapok feladataival megküzdő nevelő alakjáról is. A narratív életút-leírások az iskolarendszer fejlődése során átlényegülnek a közoktatás terheit vállukon cipelő nevelői szerepkör bemutatásává, egy csoport szerepvállalásának körvonalazásává, de a fejlődési folyamat eredményeképpen megjelenik az elvonatkoztatás, az elvárt pedagógus szerep-repertoár kidolgozása. Így követhetők nyomon azok az elemek, amelyek narratívumai a nevelői csoport identitásának megőrzői, átörökítői, hordozói, egyszersmind a csoportidentitás jellemzőinek kifejezői is.

A neveléstan könyvek, pedagógiai folyóiratok és népkönyvek a pedagógiai professzió tartalmát, változását rögzítik. Ezek adnak leghitelesebben képet az értékek, a nevelői szakmai professzió tartalmának változásáról. A neveléstörténetek tartósan fontos identitásmintázatot nyújtanak. Olyan azonosulási mintákat biztosítanak, amelyek hozzásegítenek a pozitív nevelői identitás kialakításához és megőrzéséhez.

A neveléstanok a pedagógus szakma számára készülnek, oktató jellegűek is lehetnek, a folyóiratok a gyakorlatban működő nevelők számára nyújtanak befogadható pedagógiai ismereteket, a népkönyvek pedig a laikus közönség, a szülők és az érdeklődő polgárok számára íródtak.

A neveléstan könyvekben található a szakmai professzió legmagasabb elvi szintű megfogalmazásai, a pedagógia folyóiratokban a szakmaiság elvi kérdései a gyakorlatiasság szempontjával egészülnek ki, a népkönyvek pedig a pedagógiai professzió laikus változatát tartalmazzák. A különböző műfajú és célközönséget megcélzó művek a pedagógiai professzió „rituális forgatókönyvének” különböző aspektusú mintázatait tárják elének, amelynek segítségével árnyalt képet kaphatunk a nevelői szakma mintaértékeinek működési mechanizmusairól.

A korszak neveléstan könyveinek pedagógussal kapcsolatos diskurzusaiból a korabeli pedagógus szerepstruktúrát teljes egészében megismerhetjük. A narrációk elsősorban arról szólnak, hogyan lehet eredményes a nevelő, de korszak- és szerző-függő, hogy az eredményességnek mely területeit emelik ki. Nem mindegy tehát, hogy a mű a reformkorban vagy a dualizmus korában készült, s melyek azok a szellemi hatások, amelyek a szerző gondolkodásmódját alakítják. A reformkorban készült neveléstanok főként a nevelői ideáltípust írják le, részletesen foglalkoznak a fegyelem kérdéseivel, az erkölcsi nevelés feladatai a szerzők gondolkodásnak középpontjában állnak. (pl. *Beély*, 1848) A dualizmus korabeli neveléstanok már szinte egybefüggő, jól felépített pedagógiai rendszert tartalmaznak, a nevelői szerepstruktúra teljes arzenálját felvonultatva. (Pl. *Kiss-Öreg*, 1887.)

A 19. századi pedagógiai professzió értékeinek legfontosabb jellemzői, hogy az érték és a kanonizált nevelési tartalom úgy viszonyul egymáshoz, mint érték és zsinórmérték. A korabeli értékhierarchia rendszer egyik legfontosabb eleme az a minta, amely az értéktudat és az értékelő magatartás összhangját mutatja. Az érték és a kanonizált nevelési tartalom valamennyi tárgyalt műben az értéktudat és értékeknek megfelelő magatartás egységét hangsúlyozza. A nevelői szerephez kívánatos tulajdonságok felsorolásában a pedagógus-szerep klasszikus érték kategóriái jelennek meg, amelyet meghatároznak a korabeli világkép mintázatai, az emberkép mintázatai, és a pedagógiai mintázatok is megjelennek. A pedagógus-szerepek narrációiban megjelenik a nevelési kánonok és rituálék szabályrendszere.

A pedagógiai narráció sikeres interpretációja maga is interperszonális cselekvést jelent. A szöveg transzformálásával megragadhatóvá válik a benne megjelenített világról és a benne lévő személyközi viszonyokról való tapasztalat. A gyermek mintadó, érték közvetítő személyiségekkel találkozik, akiknek a magatartása leegyszerűsített formájában segítségére van a világban való eligazodásban, a viszonyulások kialakításában. Mindez utánzási, szereptanulási és identifikációs alkalmat jelent a szöveg olvasója, befogadója számára. A gyermek, aki a nevelő által képessé válik saját érzéseinek megértésére és feldolgozására, a másik ember érzelmi közléseit is könnyebben és pontosabban érzékeli, és késztetést érezhet a változtatásra.

Az első magyar nyelvű, Tóth Pápai Mihály által írt neveléstan könyvünkben az általános emberi értékek és a professzionális értékek összeszövődnek. Tóth Pápai részletesen értekezik a nevelőről: „*A jó tanítónak istenfélőnek, tanítványait szeretőnek, jókedvűnek, békességtűrőnek, soldjával megelégedőnek, nem csak elegendő tudományúnak, hanem a tanításra is alkalmasnak kell lennie.*” (Tóth Pápai, 1797. 25. o.) Minden tekintetben döntő jelentőségű a tanító saját példája az iskolai nevelésben. Még a külleme is szerepet játszik ebben: „*a tanító öltözetibe nem bujálkodó de tisztességes és tsinos légyen, hogy így a gyermekek ebben is példát vehessenek róla, s még gyermekkorukban a tsinosságra szokjanak.*” (Tóth Pápai, 1797. 27. o.) Mindezek mellett fontosnak tartja többek között az erkölcsösséget, a kötelességtudást, az ügybuzgalmat és a tisztességes magaviseletet.

Beély Fidel nevelői hitvallásának alapja a nevelői alkalmasság kérdése. „*Ki a nevelői s tanítói pályára szánja magát [...] szükséges mindenek előtt, hogy jeles sajátosságokkal bírjon, s magát mielőtt e szent küszöböt meglépné, legszigorúbban vizsgálja meg, vajon e fölséges hivatalra alkalmas-e?*” (Beély, 1848. 56. o.) A nevelői szerep érték kategóriái között az ideális nevelő úgy jelenik meg, mint hivatásszemélyiség. „*Maga a hivatal fönsége követeli a nevelőtől, hogy e korrallal együtt haladjon, [...] napról napra önmagát tökéletesítse, merített észrevételeit s tapasztalatait folyton nevendékeinek üdvére fordítsa.*” (Beély, 1848. 75. o.)

A nevelői szerepfeladatok sorában megjelenik a tudás, a logika, erkölcsstan, antropológia, pszichológia, neveléstan ismerete, s természetesen a tanítónak biztos tudással kell rendelkeznie azon tárgyakkal, melyeket tanítani fog. Tudnia és szeretnie kell anyanyelvét, s fáradhatatlanul „*a gondjaira bízott vagy bízandó nevendékeit is szinte példájával e nemzeti kincs legtisztább szeretetére, lankadhatatlan megtanulására, s terjesztésére buzdítsa, s lelkesítse.*” (Beély, 1848. 45. o.) Mindezek mellett megjelennek azok a nevelői feladatkörök, amelyek módszertani aprólékosan írják le a hivatástudattal végzett munka lényegét. „*A nevelő a nevendék természetéhez alkalmazza magát, s mindeneket e szerint neveljen.*” „*A nevelés során az egyes gyermekek egyéniségében mutatkozó különbségeket figyelembe kell venni.*” (Beély, 1848. 52. o.)

Kiss Áron és Öreg János neveléstanában a nevelői szerepfeladatok differenciálódását is megfigyelhetjük. Az ismeretátadó-nevelői szerepkör mellett megjelenik az iskolatanító – tudós tanár kettőssége, amely itt már különböző szerepfeladatokat jelent. A tankönyvíró szerepkör a század elejétől kezdve jelen van, de a deklarált tanácsadói szerepkör és a felnőtt-nevelési szerepek megjelenése az 1870-es évektől számítható.

Kiss Áron neveléstanában a tanító hivatástudattal végzett munkájáról szól. Nagyon reálisan látja a tanítói hivatás egészét a szépségeivel és a nehézségeivel. Ezért figyelmeztet a következőképpen: „*A kit a tanítói hivatallal együttjáró anyagilag nyomorító helyzet a szülők és gyermekek néha tapasztalható hálátlansága elkese- rít, a kit nem lelkesít a gyermekek olyan szeretete, mely minden örömét a minden-*

nél nemesb emberi lélek eszményi kialakításában találja: annak jobb, ha e tövissekkal rakott, de azért a hivatottak előtt vonzó pályát gyönyörűségessebbel cseréli fel.” (Kiss-Öreg, 1887. 5. § 12. o.)

Az erkölcsi belátás kialakítása tehát a nevelő igazi feladata, de ezt mindig a gyermek életkorának megfelelően kell megvalósítania. Úgy vélik, hogy mindig olyan nevelő környezetet kell a gyermeknek teremteni, amely mintát, példát ad számára. (Kiss-Öreg, 1887. 74. § 131.)

E forrásokban a tanítói szerepleírásokban megjelenő pedagógiai gondolatok bölcséleti, filozófiai megalapozottságúak. A pedagógus szerepstruktúra teljes eszköztárát adják. Körvonalazódnak a pedagógiai szakértelem területei. A megfogalmazás elősegíti a rendszerben látást. Kontemplatív, elméleti eszmefuttatások jellemzik ezeket a szövegeket. A szerzők objektíven, realizisztikusan fogalmazznak. A tanítóval kapcsolatos elvárások nyelvileg letisztult formában jelennek meg a korabeli nyelvi normarendszer szintjén.

Az érték és a minta összefüggései leghatározottabban a tanítói életutak bemutatásakor kerülnek elemzésre. A nevelői életutak értékeiről korrekt leírásokat találunk a neveléstani folyóiratokban, amelyek a tanító, mint ember és szakember tulajdonságait sorakoztatják fel kerek egészként. A pedagógiai folyóiratok egy-egy területre koncentrálnak mutatják be a követendő életutakat: pl. a tankönyvíró, a mérész, a módszertani újító. A narrációkban megjelenik a kanonizált tartalom és a hétköznapi mintaadó személyiség jellemzése is. E folyóiratok különböző szakmai színvonalúak attól függően, hogy milyen célközönségnek szánták őket: a pedagógiai szakmai professziót magas szinten művelő nevelőknek vagy a közoktatásban dolgozó tanítóknak. E forrásokban más-más nyelvi megformálásban a tanítói ideálkép tényeken alapuló idol szintű megjelenítését találjuk, a „nevelői világ” értelmezésének alapja az identitás, a hivatással, a „tanítói hivatallal” való azonosulás.

A népszerűsítő irodalomban a nevelő egyértelműen pedagógiai mítoszként jelenik meg, akinek erkölcsisége, tudása, hivatás iránti elkötelezettsége mintaadó. A deskriptív, laikusoknak szánt források érzelmi töltetűek, sok metaforikus képet használnak, ideálképet közvetítenek. A komputáló, összevető leírások a tanítói szerepről a mintaértékek hangsúlyozására törekszenek. A szakmaiság értékei konkrét élethelyzetekben jelennek meg

A mintaadó szerep minden forrásban megtalálható, kiemelt nevelői szerepfeladat, a nevelő személyiségével szemben támasztott követelmények szerepszférában: „*A nevelőnek szava mellett főként példája vonz.*” (Kiss-Öreg, 1887. 57. o.)

A neveléstan könyvekben az érték kanonizált formában jelenik meg a rejtett értékeket is felszínre hozva, addig a pedagógiai folyóiratok sok esetben a – nem kevésbé fontos – felszíni, könnyen látható, értelmezhető értékeket emelik ki. A laikus források pedig a küldetéses szerepvállalás életút meghatározó szerepét hangsúlyozzák. Az említett forrásokra a rituális koherencia és a textuális koherencia különböző súllyal való jelenléte jellemző. Előfordul azonban a kettő kontaminációja

is: Kiss Áron a Neveléstanában a következőt írja: „...*kit nem lelkesít a gyermekek olyan szeretete, mely minden örömét a mindennél nemesb emberi lélek eszményi kialakításában találja: annak jobb, ha e tövisekkel rakott, de azért a hivatottak előtt vonzó pályáját valami más hasznosabbal, gyönyörűsegebbel cseréli fel*”. (Kiss-Öreg, 1887. 75. o.)

A század vége felé tovább erősödik a referencialitás (küldetéses szerepvállalás – mintaadás összhangja) és a konstitutív interpretáció (az értékmezőknek megfelelő – elvárt – sajátos elrendezésű interpretáció). Múlt és jelen együtt él a 19. század nevelői szakmaiságának tartalmában: míg a század első felében az érzelemgazdag megfogalmazások dominálnak, a korszak második felében a realisztikus-naturalisztikus megközelítésmódok jelennek meg.

A nevelői szerepelemek kanonizálódásának folyamatában fokozatosan megjelenik a szakmaiság komplexitásának etalonja. A forrásokban tetten érhető a tudatos vagy nem tudatos konstitutív interpretáció mint sajátos elrendezésű narráció. Önértelmezési, szerepértelmezési recepciós klisék jelennek meg.

A kiválasztott források szövegüzeneteiben felfedezhető a korabeli neveléstani irodalom hatása (pl. *Niemeyer*, 1822), ugyanakkor az egyes szerzők műveiben a tanítóra vonatkozó szövegegységek a szerzőre jellemző gondolkodásmódot, egységes célt tükröznek. A művekben a társadalom preferenciái megjelennek, de a textus a forrásszöveg (német szerzők művei, korábban megjelent hasonló műfajú munkák) sajátosságait is hordozza. Az interpretációban azonban megjelenik az író a maga sajátos kommunikációs eszköztárával, narratív és beszélgető technikáival.

A tanítókép descriptív szinten tartalmazza az elvárásokat, egyes művekben átfogó módon, összegezve, illetve esetenként egyes kérdéseket aprólékosan részletezve. Megjelenik a computáló, összevető jellegű leírás, amelyben az elvárt, az elvárható és a hiányjelenségként megjelenő tanítói attitűd körvonalazódik (gyermekre figyelő tanító – munkáját favágásszerűen végző tanító).

A reformkor szellemisége meghatározó, a korabeli nevelési koncepciókban összeforr az egyes ember, a haza és az emberiség jövőképe, a nevelő hazaszeretetet nevelő feladata. A dualizmus korának műgonddal összeállított nevelési munkáiban körvonalazódik az autoritásként elfogadott nevelőkép, amelyet fogalmi realizmussal írnak le, és a folyóiratok „pedagógiai arczélei”-nek bemutatásában pedig megjelenik a társadalom perifériájára szorult, a hivatások ranglétráján eléggé alacsony fokozaton álló tanítói munka. A tanítóság szociális reprezentációja a Kiegyezés után jelenik meg, ekkor kezdenek a tanítók testületéről beszélni, amely megjelenik Jókai Mór megfogalmazásában is: „A tanítók testülete az igazi felsőház”. Ezzel ki nyilatkoztatja, hogy a tanítóság a társadalom leghasznosabb csoportja, amelynek maga is részévé kíván válni: „...fogadjatok be kollégátoknak”. (*Magyar Paedagogiai Szemle*, 1880.)

Összegezve:

A pedagógiai professzió tartalma a programadó nevelőegyeniségek tevékenységén keresztül érhető nyomon. A pedagógiai narráció lényegi elemei megragadhatók a vizsgált textusokban, de a forrástípustól függően különböző mélységben és hangsúlyokkal.

A pedagógiai szövegeknek kanonikus funkciói vannak, meghatározzák a célzott embercsoport identitásvállalását. A kiválasztott forrásanyag elemzése áttekinthető képet ad a korszak pedagógusképének identitásmintázatairól. Megfigyelhető a pedagógiai szakmai professzió egységesülése és differenciálódása. A pedagógiai szakmunkák pedagógiai szerepelemei tartósan fontos identitás-mintázatot nyújtanak.

A mestertanító fogalma valamennyi forrásban megjelenik, de más megfogalmazásban. A nevelői szerepek differenciálódnak, a pedagógiai professzió különböző szintjei jelennek meg. Az önértelmezési, a szerepértelmezési recepciók klisék megjelenése valamennyi forrásra jellemző elvont vagy konkretizált formában. A tanítóalakok jellemzőit narratív eszközökkel teszik hangsúlyossá, amelyek egyúttal körvonalazzák az ideális és a hétköznapi nevelő jellemzőit.

A korszak eredményei nem vitathatók: a pedagógiai–pszichológiai látásmód megújulása, a pedagógusszakmai kánon tartalmi vonulatainak megerősödése, a pedagógusszerepek differenciálódása azok a tényezők, amelyek mind-mind erjesztő erővel hatnak a gyermekközpontú nevelői szerepfeladat-struktúra alakulására.

Felhasznált irodalom

- Baska Gabriella, Nagy Mária, Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító 1901*. Iskolakultúra, Pécs.
- Baska Gabriella (2008): *Metaforák egy városi néptanítóról*. Neveléstörténet, 1-2. sz. 12–26. o.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Beély Fidel (1848): *Alapnézetek a nevelés s leendő nevelő s tanítóról*. Schmied és Bush, Pozsony.
- Brezsnyánszky László (2002): *A Herbart paradigma magyar neveléstani recepciója*. Iskolakultúra, 12. 5. sz. 38-43.
- Dombi Alice (szerk.) (2003): *A 19. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula.
- Dombi Alice – Oláh János (szerk.) (2002): *Párhuzamok a XIX. és XX. század pedagógiai törekvéseiben*. APC-Stúdió, Gyula.
- Dombi Alice (2015): *Zsinórmérték és útmutatás. Tankönyvek és tankönyvírók a 19. században Magyarországon*. Universitas Kiadó, Szeged.
- Dombi Alice, Krisztina Kovács, Dombi Mária (2016): *History of Pedagogical profession in the 19th Century*. Univerzita Konstantina Filozofa Nitra, Nyitra.
- Dombi Mária (2017): *Párhuzamos és eltérő nevelői életutak a 19. században*. In: *Érték, minőség, versenyképesség – a 21. század kihívásai*. Selye János Egyetem, Komarno, 37-48.
- Dombi Mária (2015): *Nevelői szerepstruktúra változás a történeti forráskutatás tükrében*. In: *Torgyik J. szerk.: Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komarno.

- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868-1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (2004): *A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon*. Iskolakultúra, 6-7. sz. 145.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Áron – Öreg János (1887): *Nevelés- és oktatástan*. Dobrowsky és Francke Könyvkereskedése, Budapest.
- Kovács Krisztina (2014): *Dualizmus kori szakmai orgánumok, mint a kommunikáció forrásai*. In.: Dombi A., Dombi M.: *Pedagógikum és kommunikáció*. Universitas Kiadó, Szeged, 279-293.
- Kovács Krisztina, Dombi Alice (2019): *Chapters from the history of educational professionalization*. SZTE JGYPK Kiadó, Szeged. 129-145.
- Kőrösi Henrik – Szabó László (szerk.) (1915): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Franklin Társulat, Budapest.
- Mann Miklós (2004): *Középiszkolai tanárok és képzésük a 19. század második felében*. Iskolakultúra, 14. 6-7. sz. 166–171.
- Nagy Péter Tibor (2011): *A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években*. Iskolakultúra, 21. 1. sz. 3-8.
- Németh András ((2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzetközi sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2007): *A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 13-53.
- Niemeyer, August Hermann (1822): *Nevelés és tanítás tudomány a szülék, a házi és iskolai tanítók számára*. Petrózai Trattner János Tamás betűivel, Pest.
- Nóvik Attila (2006): *Népiszkolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében*. Iskolakultúra, 16. 4. sz. 41-48.
- Orbók Mór (szerk.) (1887–88): *Paedagogiai plutarch*. Heckenast G. utóda Drottletff Rudolf, Budapest-Pozsony, 1., 2. kötet.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2008): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2003): *Néptanítói álláshirdetések 1901-ben*. Iskolakultúra, 13. 3. sz. 39–41.
- Szabolcs Éva (2011): *Az iskolás gyermek 1868–1906*. Gondolat, Budapest.
- Szinnyei József (1893-1905): *Magyar írók élete és munkái*. Hornyánszky, Buda
- Tóth Pápai Mihály (1797): *Gyermek nevelésre vezető út-mutatás* S. Pataki Helvetica Confessiót tartó collegiumban Tanító Ifjúság számára. Ellinger János könyvnyomdája, Kassa.

Újító szellemű pedagógusok üzenetei

K. FARKAS CLAUDIA

A módszertan világa folyamatosan változik, gazdagodik a pedagógusokat ért kihívások révén. Írásom olasz pedagógusnőkre fókuszál, akik elégedetlenek voltak a saját tanítási tapasztalataikkal, és a negatív élményeik pedagógiai újítások irányába mozdították őket. Giuseppina Pizzigoni és Maria Boschetti Alberti pedagógiai elképzelései és megvalósított modelljei érdekesek az utókor figyelmére, elemek átültethetőek napjaink pedagógiai gyakorlatába. Színtereiket úgy alakították ki, hogy azokat derű hassa át. Szemléletük modern és magkapó: a szakértők hangsúlyozzák a gyermekkorban megtapasztalt örömteli pedagógiai közeg és nevelés jelentőségét a boldog emberi életút kialakítására (*Varga, 2018*).

Giuseppina Pizzigoni a színház világáról álmódott, nem akart pedagógus lenni. Pályája a nehéz indulást követően érdekesen formálódott: nevéhez fűződik a „La Rinnovata”, azaz a „Megújított Iskola”, amely 1911-ben Milánóban nyitotta meg kapuit, s ma is elismert és népszerű. Pizzigoni 1889-ben került a Milánói Önkormányzat alkalmazásába. Akkor úgy érezte, ennél nagyobb „sorscsapás” nem is érhetne volna. Különleges iskolájának létrehozásáig hosszú utat tett meg Giuseppina (*Pizzigoni, 1946*).

A kezdő tanítónő nem tartotta megfelelőnek a korszak olasz iskoláit. Tapasztalatai szerint a hagyományos iskola csak az értelmi fejlesztéssel törődött, hiányzott belőle a világra nyitottság, a kíváncsiság, a kísérletező szellem, nyomait sem mutatta békének és derűnek. Meghatározó eleme volt a száraz lexikalizálás, figyelmen kívül maradtak a diákok egyéni különbségei, művészi hajlamai. Személyes élményei ébresztették rá arra, hogy az akkoriban hagyományos tanítási módszerek nem elégségesek. Úgy vélte, hogy az iskolában megcsontosodott módszertan, a dogmatizmusra épülő tudásátadás nem lehet eredményes. Komoly hibának tartotta, hogy az iskola nem tette lehetővé a diákok számára az önkifejezést, és nem adta meg a számukra a legfontosabbat, a tanulás örömét (*Burza, 1999; Pizzigoni, 1946*).

Az orosz-lánkörmeit hamar megmutatta: a merész elképzelése az volt, hogy megváltoztassa az olasz iskolát. Bizonyos volt abban, hogy a „régimódszerekkel” nem tud eredményesen működni az iskola. Kezdő pedagógusként elvetette a korszakban jól bevált ortodox elemeket, az éneket, a táncot emelte be az oktatásba, közzé adott egy ábécéskönyvet is. Giuseppina Pizzigoni legszembetűnőbb tulajdonságai közé tartozott a tenni akarás, és az, hogy az akadályok nem szegték kedvét, inkább erőt merített belőlük. Fél Európát beutazta, hogy tanulmányozza és közelről is láthassa a reformpedagógiák valóságát, a forradalmian új tanítási módszereket. Ezek szó szerint elvárásolták. Németországi és svájci oktatási intézményeket keresett fel, visszaemlékezéseket, programokat, iskolai tanterveket gyűjtött. Új megközelítésben látta az iskolai világot (*Metodo, 2019*).

A reformpedagógiák sokszínűsége ösztönzőleg hatott rá. Nem „másolni” akart, hanem „teljesen olasz” megoldásban gondolkodott. Ebben a szellemben dolgozta ki a pedagógiáját. Fáradhatatlanul dolgozott, támogatókat keresett, akiket érdekelt a filantróp törekvések, a gyermeknevelés kérdésköre, hogy módszerét kipróbálhassa.

1911-ben a Milánói Önkormányzat támogatásával a „La Ghisolfa” negyedben létrejött az iskola, amely eredetileg a „Tapasztalati módszer alapján működő Megújított Iskola” nevet viselte. Luigi Credaro minisztériuma hagyta jóvá a programját. Kikötés volt, hogy legalább 1917-ig működni kell. Indulásként hatvannégy diák tanulhatott a „La Rinnovata”-ban. Az egyik osztályt Giuseppina Pizzigoni tanította, a másikat kolléganője, Maria Levi. A következő években bővült a diáklétszám, és úgy az elméleti pedagógia művelői körében, mint a gyakorló pedagógusok között Itália-szerte megnőtt az érdeklődés a módszerei iránt (*Scarzella Mazzocchi*, 1998; *Musella*, 2008).

Giuseppina Pizzigoni iskolájának a neve később „Megújított Iskola” lett. A „tapasztalati, kísérleti módszer” jelentette az új alapokat. Pizzigoni a Galilei-féle kísérletező megközelítést akarta bevezetni a tanításba, amire olasz kulturális örökségként tekintett. Innen vette át, hogy a „törvények tényeken alapulnak”. Törekedett rá, hogy az elvont fogalmak, üres absztrakció helyett megfigyelésekből és felismert tényekből építkezzen a gyermekek tudása. Rousseau-i örökségként tisztelte a gyermek természetes fejlődési folyamatát. Gyakorlattá tette, hogy a tényleges tanítás ne az első osztályban kezdődjön, hanem egy esztendővel később, mondván, érettebben nagyobb sikerrel sajátíthatja el a kisgyermek az írást, az olvasást és a gyakorlati ismereteket, mint például a varrást. Az első, iskolában töltött évet tehát előkészítő évnak szánta, amikor a gyermekek sok mindent megtanulnak a környezetükről. Pizzigoni azt a fajta aktivitást értékelte, amelynek során személyes tapasztalatok alapján a „valóságot” keresik a gyerekek és maguk tárják fel az összefüggéseket (*Pizzigoni*, 1946; *Metodo*, 2019).

A művészeti nevelés a pizzigoniánus gondolatrendszerben kiemelt szereppel bírt. Sajátos álláspontot képviselt a „duális neveléssel” kapcsolatban is. Meggyőződéssel állította, hogy a művészeti, a testi nevelést, az idegen nyelv tanítását nem osztálytanítókra kell bízni, hanem az adott terület szaktanáraitra. Az osztályfőnök, más szóval a „patrónus” vezette be a gyerekeket az anyanyelv szépségébe és a matematika rejtelmeibe, pedagógiai felelősséget viselt az osztályért, a gyerekek állandóan érezték jelenlétét, akkor is, ha „specialistákhoz”, azaz szaktanárokhoz mentek. Ez biztosította a nevelés folyamatosságát, a szükséges figyelmet a harmonikus fejlődésükhöz. A szakrendszerű tanítást pedig a minőség zálogának vélte.

A tapasztalati módszer alkalmazása sajátos környezeti és építészeti kialakításokat igényelt. Az iskolát kezdetben két szoba, mosókonyha, mellékhelyiség és egy széles folyosó alkotta. Az önkormányzattól felszereléseket, táblákat, padokat, szekrényeket kaptak. A terület mezőgazdasági munka végzésére is alkalmas volt, méhészet és baromfiudvar kapott benne helyet, játék- és sportlehetőséget biztosított. 1927-ben

új iskolaépületet emeltek. Az építészeti kialakítás magán viselte az iskolaalapító elképzeléseit. A gondosan kialakított környezet (ügyelve a többcélú megfelelésnek, úgy, mint esztétikum, használhatóság, tágas terek, fényáradat stb.) a tanulási folyamat pizzigoniánus értelmezésében kulcselem volt. Az osztályok a földszinten kaptak elhelyezést, melyekhez külön gardrób is tartozott. Speciális nyílászárókat építettek be, melyek ablakként és ajtóként is funkcionáltak, hogy a gyerekek ezen keresztül könnyen ki tudjanak jutni a kertbe. Pizzigoni olyan iskolát akart és valósított meg, ahol rengeteg tanórát tartanak a szabadban. Általában csak akkor voltak a gyerekek az osztályteremben, ha az időjárás nem engedte, hogy odakint tartózkodjanak. A kertet úgy alakították ki, hogy a gyerekeknek megfigyelésekre biztosítson lehetőséget. A „La Rinnovata” kertjében a legkülönbélebb fák, színes növények voltak. A virágágysók geometriai formákat követtek, hogy a kicsik „nagyban” is találkozzanak a mértannel. A kertben megcsodálhatták az állatvilág szépségét. Voltak itt üvegház és kis parcellák, ahol a gyerekek a földműveléssel ismerkedtek. Az iskola kiegészítéseként egy további épület agrárrészlegként funkcionált. A testmozgásra is gondolva uszoda, futballpálya és kosárlabdapálya várta a kicsiket. Ez a környezet sokkal több, mint a szokványos iskolai környezet (Pizzigoni, 1946., 2018).

Pizzigoninál az „iskolai tér” sajátos értelmezést kapott: ha arra volt szükség, asztalosműhelyként, pékségként stb. szolgálta a tanítást. Környezete pedig segített megérteni, mit jelent a síkság, a hegy, a folyó, a völgy, a híd fogalma, a táj sokszínűsége. Pizzigoni azt akarta, hogy iskolájában a gyerekek közvetlenül figyeljék meg a világot, és ne csupán „steril” ismereteik legyenek róla, melyek kizárólag könyvekből származnak. A milánói reformiskola az ismeretek tapasztalati úton történő átadására koncentrált.

Pizzigoni „La Rinnovata”-ja az első iskola volt Olaszországban, amely egésznapos rendszerrel működött. Bevezetésére az iskolaalapítót az a felismerés ösztönözte, hogy majdnem minden iskola szükségét érezte, hogy tanítás utáni foglalkozásokat szervezzen. A tanítónő határozottan állította, hogy az egésznapos iskola rendszere a gyermek érdekét szolgálja. Délelőtt két óra pihenést biztosított a gyerekeknek, akik ezalatt sokféle játékkal játszhattak. Délután pedig lehetőség nyílt arra, hogy a kertben dolgozzanak, zenét tanuljanak, tornázzanak, vagy éppen sétáljanak az árnyas fák alatt. Lényeges, hogy otthonra már nem maradtak feladatok, így amikor a kicsik hazamentek, az ő munkanapjuk ténylegesen is véget ért. Az iskolában a gyermek a „szabadban” élt, a tanórák közti szünetekben sokféle játékkal szórakozhatott és tanulhatott, amit séta, úszás egészített ki.

A Pizzigoni-módszer a gyerekek közvetlen, élő részvételére épített, a megértés forrása a tapasztalat, az aktív közreműködés volt. A közvetlen tapasztalatnak és az interaktív tanulási folyamatnak köszönhetően egy világra nyitott, kísérletező, tapasztalati iskolát hozott létre. Pizzigoninál a gyermek állt a tanítás középpontjában, a tanárok facilitátorok voltak, akik nem csupán ismereteket, szabályokat adtak át, hanem mindenekelőtt ösztönözték a diákokat. A megértés, a tanulás alapját a meg-

figyelés jelentette, amit hipotézisalkotás, kutatás, és próba követett. Pizzigoni a felfedezési tanulás megszállottjaként úgy gondolta, hogy a megoldást a diáknak kell felfedeznie a tanár irányítása mellett. A „Rinnovata”-ban a tejről például úgy tanultak, hogy megnéztek egy istállót, a kenyérről, hogy tanulmányozták a magvakat, a történelmet pedig múzeumok segítettek megérteni (*Metodo*, 2018; *Pizzigoni*, 2018).

Giuseppina Pizzigoni az iskolát széleskörű érzékenységgel bővítette. Fontos szerepet kapott nála a játék, mint sajátos megismerési forma. Arra törekedett, hogy iskolája békés és derűs legyen, mert a „lecsendesített, megbékített” környezet jó hatással a kreatív szféra kitágítására. Giuseppina Pizzigoni iskoláját a gyermekek iránti tisztelet és szeretet hatotta át. Sikerült egy különleges helyet teremtenie, ahol nem csak az intelligenciával törődnek, hanem az érzelmi fejlesztéssel is. Munkájának köszönhetően Itália-szerte pizzigoníanus módszertant követő iskolák nyitották meg kapuikat. Giuseppina Pizzigoni közzé adta óraterveit, konferencia-előadásait, gyűjtötte a módszere alkalmazásával kapcsolatos cikkeket, írásokat. Az elemi iskolai tanárok számára megírta a Pizzigoni-módszer kézikönyvét (*Chistolini*, 2007; *Vigilante*, 2018a). Pizzigoni iskolájába a gyerekek szívesen jöttek, kísérleteztek, felfedezéseket tettek, mindezt játékosan és kreatívan.

Az olasz pedagógiai horizontot további kiemelkedő pedagógusnője volt Maria Boschetti Alberti, az ún. „scuola serena” („derűs iskola”) módszertanának kikísérletezője (*Boschetti Alberti*, 2004; *Scaglia*, 2018). Maria az „Istituto Santa Caterina di Locarno”-ban szerzett tanítói végzettséget. 1910-ben érkezett Muzzano-ba, ahol 1917-ben véglegesítették (*Boschetti Alberti*, 2004). 1924-ig ezen a településen, majd 1925 és 1951 között Agno-ban tanított, és jelentős változtatásokat vitt véghez. Neve hamarosan Itália-szerte ismert lett. Adolphe Ferriére úgy vélte, hogy Maria Boschetti Alberti iskolája a „scuola nuova” („éducation nouvelle”, „új iskola”) mintaszerű megvalósulása (*Boschetti Alberti*, 2004; *Vico*, 2007; *Ceriani-Nigro*, 2006; *Scaglia*, 2018; *Saltini*, 2004).

Maria Boschetti Alberti szegény környezetben kezdett tanítani. A diákok mezíteláb jöttek az iskolába, sokan megszólalni is alig tudtak. Pedagógusi tevékenységének sikerét azonban ez nem akadályozta, bizonyítva ezzel, hogy bármilyen iskolai közegben lehetséges eredményes a tanítás, az átlagosból is lehet különlegeset várásolni. Adaptálta és továbbfejlesztette jeles szerzők ötleteit (például Maria Montessoriét), hogy aztán kidolgozzon és alkalmazzon egy teljesen egyedi módszertant (*Boschetti Alberti*, 2004; *Vigilante*, 2018b; *Kurucz*, 2015).

Módszertanában és pedagógusi attitűdjében kezdetben az akkoriban szokásos irányzatok tükröződtek: tekintélyelv, verbalizmus, intellektualizmus, a diákok egyéni érdeklődése iránti tökéletes érzéketlenség, tapasztalataik figyelmen kívül hagyása jellemezték. „Felületes”, „kedvetlen” tanítónőnek látszott, akit nem túlzottan érdekelt a munkája. Maga úgy emlékezett ezekre az időkre, hogy közte és tanítványai között valóságos „üvegfal” húzódott, és csak a havi javadalmazásért végezte a munkáját. Naplójában így írt erről: „Ekkor nem szerettem a diákjaimat. Ellensége-

im voltak. Én az egyik oldalon, a katedrán, mereven, komolyan, akár egy megközelíthetetlen ókori isten: ők a másik oldalon, egy üvegfallal elválasztva tőlem. [...] Mivel nem tudtam szeretni a tanítványaimat, nem tudtam megszeretni az iskolát sem. El lehet képzelni, milyenek voltak az óráim. [...] Bevallom azt is (pironkodva), ha a regény, amit éppen olvastam, nagyon érdekes volt, elvittem magammal az iskolába, majd miután befejeztem, elrejtettem a tanári asztal félig nyitott fiókjába. Isten bocsássa meg nekem mindazt a rosszat, amit ezekben az években a gyerekekkel szemben elkövettem” (*Boschetti Alberti, 2004, 27.*)

Nagybátyja, „Zio Pep”, gyakran ostromozta a tanítókat. Maria Boschetti Alberti naplójában felidéz egy köztük lezajlott beszélgetést: „*A tanítónő! Íme, a 'tanítónő'!* (És milyen becsmérő hangnemben!). [...] *Menjetez csak be egy iskolába; mindenki feláll, mintha marionett bábok lennének. [...] Mindenkinek ugyanaz a semmitmondó kifejezés az arcán, megfélemlítve a tanítójától*” (*Boschetti Alberti, 2004, 25.*). Ezt a gondolatmenetet órákig tudta folytatni. Maria ráébredt arra, hogy a nagybátyja közel jár az igazsághoz. Megfigyelte a tanítványait, hogy miközben játszottak, mindenki vidám volt, majd kiugrott a bőréből, bezzeg amikor megszólalt a csengő és az osztályterembe értek! „*Amikor átlépték az osztály küszöbét, más gyerekek voltak: szüntelen hang (még a hang is megváltozott!), kifejezés nélküli tekintet, lélek nélküli maszk...*” (*Boschetti Alberti, 2004, 26.*).

Rendkívüli elégedetlenséget érzett a pedagógiai élményeivel kapcsolatban, így azt kérdezte magától: „*De miért, [...] miért változnak meg? Tényleg mi tanítók vagyunk azok, akik 'elbutítjuk' őket?*” (*Boschetti Alberti, 2004, 26.*). Boschetti Alberti mind sürgetőbbnek érezte, hogy ezeken változtasson. Elhatározta, hogy utánajár, vajon minden iskolában megtörténik-e a diákok e sajnálatos metamorfózisa. Olvasa, hogy a „Società Demopedeutica” támogatja azokat a tanítókat, akik hajlandók külföldre menni, hogy tanulmányozzák a fogyatékkal élő gyermekek fejlesztésében alkalmazott módszereket. Jelentkezett. „Nagyon boldog voltam, amikor megkaptam a támogatást. [...] nagyon boldog, mert azt gondoltam: Megtanulom, miként lehet fejleszteni a fogyatékkal élőket; egyidejűleg azonban sok normál iskolát is felkeresek, és talán megtalálom a gyógyírt arra a problémára, amely engem érdekel” (*Boschetti Alberti, 2004, 26.*). 1916-ban útra kelt „Canton Ticino-ból [...] Itáliába” (*Boschetti Alberti, 2004, 27.*). Végigutazott a félszigeten, „titkos” szándéka azonban az volt, hogy találjon „egy olyan iskolát, amely jobban megfelel a kor követelményeinek, ...emberibb” (*Boschetti Alberti, 2004, 28.*).

Milánóban talált rá arra, amit keresett, az „igazi iskolára”: ez a „Scuola dell' Umánitaria” volt, egy, a Maria Montessori módszerét követő elemi iskola. Maria Boschetti Albertit elbűvölte, ami itt fogadta: „Íme, az igazi iskola. A gyerekek lassan, nyugodt légkörben szeretnek dolgozni: ösztönösen utasítják el a sietséget, a nyers, szidalmazó hangot, a szüntelen nógatást. A gyerekek a mosolygós arcokat szeretik, a nyugodt beszédet. Itt minden a természetes rend szerint zajlik. Ezek az 'iga-

zi” gyerekek’ ’a világ virágai” (Boschetti Alberti, 2004, 30.). Anna Fedeli megismertette vele az új pedagógiai módszer alapelveit.

Kudarcai és a látott forradalmi nevelési tapasztalatok a változtatások irányába vitték. Az „itáliai pedagógiai utazások” hatására Maria újragondolta addigi nevelési és oktatási tevékenységét. A „scuola serena” („derűs iskola”) első kísérlete a Muzzano-i elemi iskolában valósult meg a Montessori módszer alkalmazásával, illetve személyre adaptálásával. Kezdetben félt, hogy a módszertannal a szabadság útjára lépjen, Montessori könyvét gyakran hívta segítségül (Kurucz, 2015). Később azonban fokozatosan eltávolodott Montessori „ortodox” értelmezésétől és alkalmazásától, és rálelt a sajátjára. Reflektív tanár lett. Mindent szisztematikusan leírt, ami a diákjaival történt, emellett saját oktatási tevékenységét is megfigyelte, dokumentálta, amit elemzés követett.

Az iskolájában alapszabály volt a rend és a szabadság, ahol tisztelték az egyént és a közösséget. Az első iskolai naptól kezdve a „kis iskolai eseményeknek” is figyelmet szentelt, megfogadva Anna Fedeli tanácsát: az első tíz perc minden tanóra elején azzal telt el, hogy a diákok rendet raktak a helyükön az iskolai felszerelések között, és beszélgettek az őket aktuálisan foglalkoztató kérdésekről, kívánságokról. A diákok egy Montessori-modellt alapul vevő, még kialakulófélben lévő, töredékes eszközkészlettel találkoztak. A tanításhoz Maria geometriai formákat, csiszolt számokat, betűket használt, melyeken a kicsik végigvezették az ujjukat, és megtanulták leírni azokat. Montessoritól vette át a csendtartást („silenzio”), és próbálta a „halk beszéd erejét”. Újítás volt az ún. osztályfüzet bevezetése, amelyben a gyerekek a személyes megjegyzéseiket, élményeiket rögzítették (Boschetti Alberti, 2004; Scaglia, 2018).

Maria Boschetti Alberti engedte, hogy a gyerekek szabadon fejezzék ki magukat, nem javítgatta folyton a hibákat. Ő a dicséret, az ösztönzés erejében hitt, nem akadályozta a gyermekek bizonytalan lépéseit (Boschetti Alberti, 2004). A gyerekek ismételték a szavakat, hogy a helyes beszéd rögzülni tudjon az önnevelés révén. Az osztály méhkasszerű volt, intenzív kapcsolatban álltak egymással a gyerekek és a tanítónő. Büszke volt népi származására, úgy vélte, hozzá kell járulnia ahhoz, hogy felemelje ezt a réteget, és jobb élethez segítse őket a nevelés révén. „A nép gyermekei a nép lelkét hordozzák” – mondta (Scaglia, 2018, 3.). Meglátása szerint a népi kultúra eredeti és spontán, ezt az iskolának tisztelnie kell, nem pedig elfojtani és helyettesíteni, vagy vegyíteni a „mechanikus kultúrával”.

A gyerekek a vizsgákon eleinte nem szerepeltek jól, de győzködtek a tanítónőt, hogy ne térjenek vissza a „régis iskolához”. A Muzzano-i iskolakísérlet 1924-ben hirtelen félbeszakadt, eredményei és olyan nemzetközi hírű pedagógus támogatásának ellenére, mint Adolphe Ferrière, vagy a kimagasló olasz nevelő, Giuseppe Lombardo Radice. A Muzzano-i tapasztalatról Lombardo Radice azt írta: „Muzzano neve már több, mint egy kis hegyi falu: az olasz iskola reformjának zászlóvivője” (Boschetti Alberti, 2004, 19.).

A fenntartó és a gyermekek családjai úgy vélték, az iskola túlzottan is „forradalmi” lett, nem értették a módszereit (*Scaglia*, 2018; *Saltini*, 2004; *Boschetti Alberti*, 2004). A meg nem értettség arra kényszerítette őt, hogy elhagyja Muzzano-t. Ezt követően Maria Boschetti Alberti Gravesano-ban tanított, majd 1925-ben Agno-ba költözött. Folytatta iskolakísérletét a Muzzano-i tapasztalatokra építve az 1951-ben bekövetkezett haláláig.

Agno-i iskolájában különös jelentősége volt a nyelvnek és a szabad rajzolásnak, a gyermeki önkifejezés előmozdításának. Egy tipikus nap a következő volt: a „reggeli akadémia” elnevezésű foglalkozással indítottak, amit úgy is hívtak, hogy az „imádság, a szépség, a jóság órája”. Érdekes tevékenységszervezés volt, hasonlós, mint egy „kis színház”. A gyerekek szemben álltak az osztállyal, mondókáztak, verset szavaltak, dalocskát énekeltek, vagy bemutatták egy rajzukat. Ezt a lecké ellenőrzése követte, majd a tanítónő felolvasása. „Szabad munka” következett ezután. Délután rendszerint egy diák beszélt egy választott témáról, majd ismét a „szabad munka” ideje érkezett el (*Scaglia*, 2018).

Maria Boschetti Alberti szerint az ismeretek akkor válnak élővé, amikor a diák a saját életében is alkalmazza azokat. Az ő iskolájában, a „scuola serena”-ban a pedagógus feladata az volt, hogy ismereteket közvetítsen, de jó értelemben magára is hagyta a diákokat a tanulási folyamatban abban a meggyőződésben, hogy a gyermek lépcsőről lépcsőre maga építi fel a saját tudását (*Boschetti Alberti*, 2004; *Varga*, 2011).

Maria Boschetti Alberti olyan iskolát kísérletezett ki, ahol a szabadság, az önnevelés, a személyiség tisztelete, a béke, a derű, és a harmónia kitüntetett szerepű. A tanító a gyermek ösztönzőjeként, jutalmazójaként és bátorítójaként volt jelen. Boschetti Alberti vallotta, hogy a hagyományos iskolákat „scuola serena”-vá lehet változtatni, vagyis olyan környezeté, ahol a gyermekek nem húznak „maszkot” magukra, ellenben tele vannak étellel. Mindezt könnyen megvalósíthatónak vélte bármely környezetben (*Boschetti Alberti*, 2004).

A „scuola serena” (derűs iskola) különleges pedagógiai modell, középpontban a gyermek természetes fejlődése ritmusával és aktivitásával. A „scuola serena” kifejezéssel kívánta iskoláját megkülönböztetni a hagyományosaktól és az „új iskolák” egyéb válfajaitól (például Alice Franchetti „La Montesca”-jától, vagy Giuseppina Pizzigoni „La Rinnovata”-jától) (*Saltini*, 2004; *Vigilante*, 2018b; *K. Farkas*, 2016).

Maria Boschetti Alberti nevelési színterén a gyerekeket az önnevelésre bíztatták, nagyfokú szabadságot kaptak és örömmel tanultak. A „scuola serena” léggömbre felszabadítóan hatott rájuk, előhívta és sokszorozta a bennük rejlő képességeket (*Boschetti Alberti*, 2004; *Scaglia*, 2018).

Giuseppina Pizzigoni és Maria Boschetti Alberti sikeres pedagóguspályát építettek fel a nehéz indulást követően. Pedagógiai igényességük és szakmai elégedetlenségük szolgáltak motivációs bázisként a továbbfejlődésükhöz. Pedagógusi erőnyeiket hosszan sorolhatnánk: felismerték a folyamatos önművelés fontosságát, pedagógiai

utazásokra adták a fejüket, hogy megismerjenek és okuljanak más pedagógiai tapasztalatból, eközben folyamatosan keresték a saját útjukat, és kísérletező szellem fűtötte őket. Ráébredtek, hogy a gyermekek számára ösztönző környezetet kell teremteniük a tanuláshoz, ahol a tanulás, a világ felfedezése örömteli tevékenységként is megszervezhető, sőt, csak így érdemes kialakítani. Arra törekedtek, hogy a gyermekeknek hasznosítható tudást adjanak át, amely illeszkedik élethelyzetükhöz, céljaikhoz, így segítve a boldogulást. A legfontosabb üzenetüket abban látom, hogy rávilágítottak a pedagógus kulcsszerepére a módszertani újítások és az örömteli pedagógiai színterek megszervezése terén.

Felhasznált irodalom

- Boschetti Alberti, M. (2004): *Il diario di Muzzano*. Bellinzona, Salvioni Edizioni.
- Burza, V. (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Roma, Armando Editore.
- Centri Ricreativi Educativi e Scolastici (s.a.): *Metodo Pizzigoni. Giuseppina Pizzigoni ed il sogno di una scuola rinnovata* http://www.crescocoop.it/cresco.it/presupposti_teorici.html (2019.01.21.)
- Ceriani, A. – Nigro, V. (2006): *Dai sensi un apprendere*. Milano, Franco Angeli.
- Chistolini, S. (2007): Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni pioniere di una pedagogia e di una educazione al femminile. *Il Nodo- Scuole in rete*, 10 (31), 41-46.
- K. Farkas Claudia (2016): Alice Hallgarten Franchetti bárónő, Maria Montessori elfeledett támogatója. *Fejlesztő Pedagógia*, 27 (4-6), 32-36.
- Kurucz Rózsa (2015): *A Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi kitekintéssel*. Szekszárd, PTE Illyés Gyula Kar.
- Musella, D. (2008): Giuseppina Pizzigoni e La Scuola „Rinnovata” di Milano. *Infanzia*, 46 (6), 407-411.
- Pizzigoni, G. (1946): *La storia della mia esperienza*. www.operapizzigoni.org (2018.11.06.)
- Pizzigoni, G.: Cos'è la Rinnovata? In: Vigilante, A. (s.a.): Maria Montessori e l'attivismo italiano. http://keiron.altervista.org/pdf/Keiron_vol3_Montessori.pdf, pp. 28-30. (2018.03.03.)
- Saltini, L. (2004): *Maria Boschetti Alberti e il mondo culturale ticinese*. Bellinzona, Salvioni Edizioni.
- Scaglia, E. (s.a.): *La „scuola serena” come scuola per la persona*. <http://www.unibg.it/dati/bachecca/682/35847.pdf> (2018.11.20.)
- Scarzella Mazzocchi, E. (1998): *Percorso d' amore*. Firenze, Giunti Editore.
- Vico, G. (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Milano, Vita e Pensiero.
- Varga László (2011): A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. *Magiszter*, 9 (4), 5-20. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tel/1.pdf> (2018.01.07.)
- Varga László (2018): Előszó. *Képzés és Gyakorlat*, 16 (3), 7-11. <http://real.mtak.hu/89903/1/01-el-oszo-FSA-2018-03.pdf> (2019.03.16.)
- Vigilante, A. (s.a.-a): *Giuseppina Pizzigoni*. In: Maria Montessori e l' attivismo italiano http://keiron.altervista.org/pdf/Keiron_vol3_Montessori.pdf, pp. 12-14. (2018.03.03.)
- Vigilante, A. (s.a.-b): *Maria Boschetti Alberti*. In: Maria Montessori e l' attivismo italiano http://keiron.altervista.org/pdf/Keiron_vol3_Montessori.pdf, pp. 14-16. (2018.03.03.)

Egy jelképes olvasás- és írástanítási eljárás a múlt századból. Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai módszere

TAN CZ TÜNDE

A magyar oktatásügy jelentős fordulópontja volt az Eötvös nevéhez fűződő népoktatási törvény (1868. évi XXXVIII. tc.) megjelenése, mely elindította az iskolaügy korszerűsítését, tartalmi és szervezeti modernizálását. Bevezette a 6-12 éves fiú- és lánygyermek tankötelezettségét, továbbá a 12-15 éves korig tartó ismétlő iskoláztatást. Létrehozta a hatosztályos népiskolát és az erre épülő felsőbb népiskolákat, a négyosztályos polgári iskolákat, a tanító- és tanítónőképző intézeteket. Fenntartók szerinti csoportosításban részletezte az egyes népoktatási tanintézetek működési feltételeit és szakmai szabályait, ezeket kiegészítette a tanítóképezdekre vonatkozó szabályokkal. Meghatározta a népiskolai hatósági szervezet rendjét (iskolaszék, tankerületi felügyelő, tankerületi iskolatanács) és az egyes szervek eljárási szabályait. Az ellenőrzést állami hatáskörébe utalta. A tanügyi törvények hatálya kiterjedt az egyházi iskolákra is, ez biztosította a legfontosabb tanügyi vonatkozásokban az ország iskolarendszere egységét (Kelemen, 2019). A népoktatási törvény hatására megindult a modern magyarországi tanítótársadalom formálódása, amelyben két kulcsfontosságú folyamat zajlott: a szakmások és a feminizáció (Nóvik, 2019).

A taneszköz-ellátás korszerűsítése

Eötvös felkutatatta, és a népoktatás élére állította a korszak legkiválóbb pedagógusait. Olyan munkatársai voltak, mint Gönczy Pál, Gáspár János, Molnár Aladár és sokan mások. Közülük többen a népiskolai tanítás haladó, a Comenius – Pestalozzi – Diesterweg – Dittes nevével fémjelzett irányzatát képviselték hazánkban (Adamikné, 2016). Minisztersége alatt nagyszabású népiskolai tankönyvprogram indult, amely nyomán értékes népiskolai tankönyvek és tanítói segédkönyvek készültek. Ezek többségét az 1910-es évekig használták (Mészáros, 1989). A tanügyi hatóságok az 1868-as népoktatási törvény idején erősen szorgalmazták az iskolák taneszközökkel való felszerelését. Eötvös 1868 augusztusában összehívott egy tankönyvi szakbizottságot „a népiskolai olvasókönyvek, tankönyvek és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában”. Az erről szóló jegyzőkönyvet a Néptanítók Lapja 1868. évi 41-42. száma közölte. Célja az volt, hogy „a népiskolai könyvek készítésére nézve javaslatot s illetőleg tervet adjon”. A tankönyvbizottság tagjai egyetértettek abban, hogy „a népiskolai tanítás sikere mindenek felett a tanító egyéniségétől függ”, de abban is, hogy tankönyvet kell adni a tanulónak, és „metodikus vezérkönyveket” a tanítóknak. Ezért állami költségen, jelentős anyagi támogatással, olyan tankönyvek és vezérkönyvek megjelentetését szorgalmazták, amelyek egyaránt megfele-

nek a kor oktatási-nevelési színvonalának és elvárásainak, valamint a hazai népnevelés igényeinek. A bizottság a tankönyvírás terén „szabad versenyt” teremtett: ismert szakembereket kért fel tankönyvírásra (akár ugyanazon könyv írására többet is), de mellettük bárki szabadon pályázhatott (*Mészáros, 1989*).

A népiskolai törvény liberális szellemiségéből, és az iskolafenntartók változottságából adódóan különböző műfajú olvasókönyvek és tankönyvek sokasága készült, külön állami, községi és felekezeti, budapesti, városi és falusi, osztott és osztatlan, fiú- és leányiskolák számára. A tankönyveket nemzetiségi nyelvekre is lefordították, így a tankönyvprogram megalapozta a nemzetiségi népoktatást is (*Mann, 1993*).

Az állami iskolai tankönyveket a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hagyta jóvá a keretében működő Tanügyi Bizottság ellenőrzése és bírálata nyomán. A felekezeti iskolák tankönyveit az illetékes egyházi főhatóságok engedélyezték (*Szebenyi, 1994*). Az elfogadott (ajánlott vagy megengedett) tankönyvek listáját a minisztérium a hivatalos közlönyében rendszeresen közzétette, közülük választhattak az iskolák. A taneszközök kiadásáról is gondoskodtak, ezek listáját az árjegyzékkel együtt megküldték az iskoláknak. A tankönyvkiadók köre a századelőn népes és vegyes összetételű volt. Számos nagy kiadóvállalat – például Luther-Társaság, Franklin-Kiadó, Atheneum, Lampel, Singer és Wolfner, Szent István Társulat, Révai stb. – és számos más magánkiadó adott ki tankönyveket (*Mészáros, 1989*). A szabad verseny, az engedélyezés nem mindig átgondolt volta,¹ és a kiadók haszonelvősége szinte átláthatatlan helyzetet teremtett a tankönyvpiacra. A gazdag kínálat nem minden esetben járt együtt a magas színvonallal. A tankönyvek használata meglehetősen liberális volt: az iskolaigazgató döntése alapján állami intézetek is bevezettek egyházi tankönyveket, de a fordítottjára is akadt példa.

A korszak tankönyvszerzői főként férfiak voltak, de néhány női szerző is alkotott, például *Scwarczel Adél*, *Tóthné Moravcsik Erika*, a férfiakhoz hasonló szimbolikus hatalommal ugyanakkor nem rendelkeztek, szinte egyetlen kivétel közülük *Tomcsányiné Czukrász Róza* (*Nóvik, 2019*).

Általános alfabetizáció

A népiskolai oktatás egyik legfontosabb törekvése az analfabétizmus felszámolása, az általános alfabetizáció elérése volt. Eötvös felismerte, hogy az analfabétizmus akadályozza a társadalom és a nemzetgazdaság fejlődését, és kedvezőtlenül hat a társadalom demokratizálódására is. A statisztikai adatok szerint 1870-ben a történeti Magyarországon a hat éven felüli lakosság 68,7 %-a sem írni, sem olvasni nem tudott. 1880-ban ez 56,5%-ra, 1890-ben 46,8%-ra 1910-ben 31,3% -ra

1 Az engedélyezési rendszert többször átalakították. 1871-től két évtizeden át az Országos Közoktatási Tanács végezte, nem sok sikerrel, ezért feloszlatták. 1895-ben átmenetileg újra életre hívták, majd a minisztérium hivatalos tankönyvbíráói végezték ezt a munkát.

mérséklődött. (T. Kiss, 2012). Az analfabétizmus mértékét és felszámolását az iskolahálózat nagysága és sűrűsége, továbbá az egyes tájak gazdasági, valamint társadalmi viszonyai határozták meg (Dányi, 1964). A népoktatási törvény nyomán létrejött tantervek² nagy hangsúlyt helyeztek az olvasás és az írás megtanítására, e készségek elsajátítását a művelődés eszközeként tekintették, és kiemelten kezelték. A tanítás eljárásai erőteljesen kötődtek az oktatásban felhasznált taneszközökhöz (tan- és gyakorlókönyvekhez), segédletekhez, és ezek mediális, történeti beágyazottságához (Balogh, 2017). Az ábécéskönyvek az olvasás elsajátítását, míg az olvasókönyvek az értő olvasás megalapozását támogatták. A szakirodalom mintegy félszáz ábécéskönyv megjelenéséről tud (Adamikné, 2006), de a nyelvtankönyvek száma ezen is túltett.

A pedagógusoknak nehéz feladatot jelentett az olvasástanítási módszerhez igazodó taneszközök kiválasztása, ebben a tantervek mutattak irányt. Kijelölték a tanítás alapelveit, és leszögezték, hogy az írás és az olvasás tanítása csak a beszéd- és értelemgyakorlatokban foglalt írási-rajzoló és hangoztatási előgyakorlatok után kezdődhet meg. A beszéd- és értelemgyakorlatok³ előkészítő tantárgy volt: megkönnyítette a kisgyermek alkalmazkodását az iskolai élethez, fejlesztette a nyelvi képességeit, támogatta az írás- és olvasástanulást, végső soron pedig a nyelvtan és a retorika tanítását készítette elő. Az előgyakorlatokat a beszéd- és értelemgyakorlatokhoz kapcsolták. Ezekben az íráshoz elengedhetetlen finommotoros mozgás, a szóalakokat analizáló-szintetizáló, és egyúttal az artikulációs bázist is formáló hangoztatás együttesen alakították ki a hang és a betű kapcsolatát már azelőtt, hogy a tényleges oktatásuk tantárgyi szinten megkezdődött volna (Balogh, 2017).

1868 után alkalmazott olvasástanítási módszerek

Az olvasás és az írás tanítására ebben az időszakban számos – olykor erősen egymásnak feszülő – módszer létezett, de összességében mind az értelmetlen silabizálás felszámolására törekedett. 1868 után a következő módszerek alapján tanítottak az iskolákban: 1. globális módszer; 2. Gönczy-féle hangoztató analitikus-szintetikus, vagy ismertebb néven írva-olvasztató módszer; 3. jelképes módszerek, melyek közül a leghatékonyabb a fonomimika. A három fő irányzaton kívül sok átmenetről, kísérletről tudunk (Adamikné, 1990).

1. A globális módszert a 19. század elején *Jacotot–Vogel-módszer*nek hívták. Az egészből való kiindulás elve a módszertani szakirodalom szerint *Friedrich Gedike* munkásságához köthető. A köztudatba a francia *Jean Joseph Jacotot* terjesztette

² A vizsgált időszakban három népiskolai tanterv jelent meg: 1869-ben, 1877-ben és 1905-ben. Ezek figyelembevételével készítették el a tantervüket a felekezetek is.

³ A beszéd- és értelemgyakorlatok 1925-ig a népiskola első két, attól fogva pedig az első négy évének központi tantárgya volt. Hosszú ideig, 1869-től egészen 1963-ig helyt kapott az alsó fokú képzés tantárgyi struktúráiban.

el, és *Karl Vogel* ültette át a gyakorlatba. A globális módszernek két formája terjedt el az iskolákban: a Normalsatz Methode vagy normálmondatos módszer, illetve a Normalwort Methode vagy normálszavas módszer. Magyarországi képviselői *Farkas Dezső, Márki József és Erdélyi Indali Péter* voltak. (*Adamikné*, 2006). A globális módszer a hang-betű megfelelések előzetes megtanítása nélkül kívánta meg a mondatok, illetve a szavak olvasását. Bizonyos szó- vagy mondatmennyiség analízis nélküli megtanítása után vagy hozzáfogott a szavak felbontásához, vagy megvárta, hogy a gyermek maga fedezze fel, érezze meg a kisebb egységeket, a hang-betű megfeleléseket. A gyermek a szót mint egészet olvasta és írta, azután felbontotta szótagokra és hangokra, majd a hangokból új szavakat alkotott. Fokozatosan sajátította el az egyes jelek szerepét előolvasás és utánmondás segítségével. A módszer szerint az olvasást és az írást párhuzamosan tanították. Összeolvasást nem tanítottak, mondván, hogy az látens, a szóképek nézegetése hatására magától kialakul. A globális módszer alkalmazása nehéznek bizonyult, ezért fokozatosan egyszerűsítették és közelítették a szintetikus hangoztató módszerekhez.

2. Az írva-olvasztató (Schreiblesemethode) módszer kidolgozója és elterjesztője *Johann Baptist Graser* volt. Az elnevezés arra utal, hogy előbb az írott és a nyomtatott betűformát tanították, utána olvastattak, ezért nevezték a kortársak ezt az eljárást írva-olvasztató módszernek. E szerint minden leírt betűt és szót azonnal hangosan felolvastak, majd később minden hangosan olvasott betűt és szót rögtön leírtak, rögzítettek. A gyakorlatokat minden esetben megelőzte a hangoztatás. A részeket tanították meg először, és ezekből építkeztek. A részek vagy a betűk, vagy a hangok, vagy a szótagok, vagyis a jelentés nélküli egységek voltak. Megfigyeltették a részeket, mindig szótagoltattak, és gondosan tanították a kapcsolást (*Adamikné*, 2006).

A népoktatási törvény szellemében 1869-ben kiadott első népiskolai tanterv rögzítette a hangoztatás elsőbbségét, valamint a párhuzamos írástanítást. Ebben a szelvényben készítette el *Gönczy Pál*⁴ *korszakos hatású ábécéskönyvét*⁵ és *vezérkönyvét*⁶, és ekkor alakult ki a tanítási órák felépítésében a *hangtanítás–betűtanítás sorrendje* (*Adamikné*, 1990). Az olvasás-írás tanításának megkezdése előtt volt egy hat hetes előkészítő szakasz, amelyet „előgyakorlatok”-nak neveztek.⁷ Ezt követte a tulajdonképeni olvasástanítás. Előbb a kisbetűket tanították, majd a nagybetűket; egyenként. Minden betűre külön órát szántak. A hang- és betűtanítás menete a következő volt. „*Beszélgetéssel, mesével kezdték; a gyerekek figyelmét fokozatosan egy kiszemelt szóra terelték, mely az új hangot tartalmazza. Kiemelték a szó-*

⁴ Gönczy Pál számos tankönyvet, pedagógiai szakkönyvet írt, szemléltető képeket és taneszközöket tervezett. A tankönyvbizottság elnökeként kiemelt szerepet játszott a tankönyv-, valamint a taneszközellátás kialakításában.

⁵ Gönczy Pál: *Magyar ABC és elemi olvasókönyv*. Buda, 1869.

⁶ Gönczy Pál: *Vezérkönyv a magyar A-B-C és elemi olvasókönyv tanításához tanítók számára*, M. Kir. Egyetemi Nyomda, Buda, 1869.

⁷ Anyagát Gyertyánffy István dolgozta ki magyar módszertani hagyományokra támaszkodva és a jövőbeliek számára mintát szolgáltatva.

ból az új hangot — a többi ismert volt —, hangoztatták, összevonták a már tanult hangokkal. Ezután bemutatták az írott betűt, kapcsolták, a leírt szót olvasták, majd bemutatták a hang nyomtatott képét, a betűt, kapcsolták a már tanult betűkkel, olvastattak. Az új és a már tanult betűkből értelmes szavakat, később történetet formáltak.” (Adamikné, 2006. 87.o.) A tanításban az analitikus-szintetikus menetet követték, tehát az értelmes egészből indultak ki, és ehhez tértek vissza. Ezzel biztosították az értelmes egész és az értelem nélküli rész egyensúlyát. Az ábécék anyagát a szóstruktúra szempontjából gondosan megtervezték, és ügyeltek a szótagolásra is. Az írástanításban a német *Taktischreiben* kifejezés mintájára az *ütem (ütem)* írást alkalmazták. A módszer szerint a diákoknak a tanító által vezényszavakkal megadott közepes ritmusban kellett írniuk. Az „ütemezést” kitűnő fegyvermezőeszköznek tartották, amely ösztönözte a resteket, kordában tartotta a kapkodókat, és foglalkoztatta az egész osztályt. Az írás dőlt betűs volt, felfelé tartó vékony hajszávonalat, és lefelé húzott vastag árnyékvonalat alkalmazott (Adamikné, 1990).

Az írva olvastató módszert a századfordulón számos bíráló érte. Kifogásolták, hogy a gyermek számára nehezebb tevékenységet, az írást vette előre. Kritizálták a módszer szárazságát is, főként a gyermektanulmányi mozgalom elterjedése után. A bírálókat eredményeként megfordították a sorrendet, az ábécéskönyvekbe bekerültek a hívóképek, és visszatértek az illusztrációk, valamint elterjedtek a jelképes módszerek is.

3. A jelképes módszerek az olvasástanítás két kritikus pontjára, a hang-betű kapcsolat kialakítására és rögzítésére, valamint a hangösszevonásra, kerestek és dolgoztak ki hatékony módszereket. A Gönczy-féle módszerben ugyan mindkettőt kidolgozták, de kevésbé érzékletes módon, és csupán a logikára támaszkodva, így a tanítás nem volt eléggé eredményes. Ezen igyekeztek segíteni a jelképes módszerek: tökéletesítették a hangtanítást, és arra törekedtek, hogy minél érzékletesebben, gyorsabban és tartósabban tanítsák meg a betűket. Az elvont hangot és betűt tapasztalati tényekhez, érzékelhető dolgokhoz kötötték. A hangot hangutánzás segítségével próbálták felfogadni a gyermekkel, és ennek érdekében nagyon sok ötletes hanghasonlatot találtak ki. A szemléltetés módszereiben is találékonyak voltak, használtak például tárgy- és hanghasonlatokat; hívóképeket, tárgyképeket; hangmeséket, testhelyzeteket, mozdulatokat, kézjeleket stb. Hatásos taneszközöket is kifejlesztettek, például olvasógép; betűmozi, betűkerék és hangkerék, betűpatron, betűsín, betűszekrény, betűkocka stb.

A fonomimikai olvasástanítási módszer

A Gönczy Pál által kidolgozott módszert Tomcsányiné Czukrász Róza újította meg a saját módszerével és eszközeivel. Tapasztalta és felismerte, hogy az olvasástanulásban a hang-betű megfeleltetése és az összeolvasás a legnehezebb a gyermek számára. Az 1899-ben megjelent *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és*

írás tanításához c. munkájában egy olyan egyedi oktatási módszer alapjait rakta le, amely a századfordulótól uralkodó metódussá vált az iskolákban.

A fonomimika jellemzőit a következőkben jelölte meg: 1. Az első időszakban szétválasztotta az olvasást és az írást. 2. Hangutánzással kezdte a hangoztatási gyakorlatokat, s ehhez kézmozdulatokat kapcsolt. 3. Az elemző és összetevő hangoztatáskor is kézjeleket alkalmazott. 4. A betű alakját egy hasonló tárgyhoz kapcsolta. 5. A nyomtatott betűből vezette le az írottat, tehát olvastatva íratott. 6. A betűtanítás sorrendjében nem a hasonló, hanem az ellentétes alakú betűk követték egymást. 7. Az egyjegyű betűk után olvastatatta és íratatta a kétjegyű betűket. 8. A tananyag beosztásában a fokozatos haladást követte (*Tomcsányiné*, 1899. 41-42. o.).

A fonomimikai előgyakorlatok tisztán szintetikus szakaszt képeztek az egyébként analitikus-szintetikus menetű ábécé előtt. Az előgyakorlatok két részből álltak: 1. hangoztatási, 2. írási (látási és kézgyesítő) előgyakorlatok. A hangoztatási előgyakorlatok feloszlottak: a) hangutánzás útján való hangoztatásra, b) hangösszefoglalásra, c) betűismertetésre. Az írási előgyakorlatok részei: a) rajzolási előgyakorlatok, b) írási előgyakorlatok, c) elemző hangoztatás, amely megalapozta az írást.

A szemléltetésbe bevonta a mozgást, a cselekvést. Az elvont hanghoz konkrét mozgulatot, kézjelet kapcsolt. A tanító a jelzést balkézrel végezte, hogy a gyermekek jobb kézzel utánozni tudják.

[...] minden egyes hangot olyan kézmozdulattal kötünk össze, mely azzal bizonyos eszmekepcsolatban áll s mely mozdulat rögtön a rávonatkozó hangra emlékeztet. Pl.: az n hangoztatásakor a dongó hangját utánozzuk. Ezt a dongást mindig olyan mozdulattal kísérjük, mely a dongónak fülünk körül ide-oda való repülését jelképezi. Ha tehát az n hangját akarom a gyermekekkel hangoztatni, csak a szokott mozdulatot jelzem s ez azonnal emlékezetükbe idézi a kívánt hangot. Rendkívül nagy mértékben támogatják e jelek az emlékeztetést. Ha a hang kimondása csak egy pillanatig késnék, eszmetársítás útján a mozdulat rögtön segítségre siet, mert itt a hallás és látás emlékeztetéhez a cselekvés emlékeztete is hozzájárul.

Olyanok ezen phonomimikai gyakorlatok, mint egy kis testgyakorlat s az utánzás ellenállhatatlan ösztöne, a játékkedv vonzza a gyermeket, hogy abban társai-val együtt részt vegyen. Legfőbb értéke és elvitathatatlan pedagógiai becse pedig abban rejlik, hogy nemcsak kizárólag az értelmet foglalkoztatja, de a gyermeknek minden érzékét, minden irányú cselekvőképességét igénybe veszi s ezért figyelmük nem lankad, a munka sem fáradságot, sem elviselhetetlen unalmat nem okoz, hanem csakis élvezetet szerez.” (*Tomcsányiné*, 1899. 11-13. o.)

Az összeolvasást Czukrász szerint megnehezíti, ha a tanító elszigetelve tanítja a hangokat. A beszédben vagy olvasáskor nincsenek elszigetelt (lekerékített) képzési mozzanatok, egy hang képzésének utolsó fázisa egybeolvad a következő hang képzésének első fázisával, ezért nem volna szabad leállnia. A fonomimikai kézjeleket ezért összeolvasáskor is alkalmazta. A kézjeleknek a hangösszevonásban len-

dító szerepe volt. A gyermek a kézmozdulatot látva és végezve beszédszerveit már a következő hangra készítette elő, nem állt meg, összeolvasott.

„Hozzá kell szoktatnunk a gyermeket, hogy az első jelre, mely rendszerint egy mássalhangzót képvisel, ne mondja ki a hangot, csak a beszédszervét igyekezzék olyan alkalmas helyzetbe hozni, vagyis előkészíteni, hogy az utána következő jelre, mely valamely magánhangzónak felel meg, mindkettőt szótaggá válva kiejthesse. Vegyük pl. e szót: só. Itt a tanítónak nem kell megneveznie az összefoglalandó hangokat, csak jelzi előbb azon mozdulatot, mely a gyermeket az s hangjára emlékezteti. A gyermekek utánozzák a mozdulatot, de nem mondják ki az s hangját, hanem előkészítik a kimondásra a szájukat, s csak mikor a tanító a második mozdulattal az ó jelét mutatja, mondják ki ügyesen a kettőt együtt szótaggá foglalva.

A két mozdulat természetesen észrevehető megszakítás nélkül követi egymást, mindazáltal úgy, hogy egyik a másiktól jól megkülönböztethető legyen.[...] határozottan észrevehető, hogy az egymást követő két mozdulat az összevonást elősegíti, s ezáltal az agy működését mintegy megkönnyíti.

Ezzel tehát az olvasástanítás legnagyobb nehézségének, a szintetikai hangoztatásnak rejtélye, melynek megoldási módját eddig, bátran merem állítani, mi még nem ismertük, meg van fejtve.” (Tomcsányiné, 1899. 14-15. o.)

A tanítás során mind a hang, mind a kézmozdulat funkcióban volt: kapcsolatban állt egy történettel, természetesen következett a meséből, sőt még a betű formája is kapcsolódott a meséhez. A gyermek a mese hatása alatt egész lélekkel figyelt. Könnyebb volt neki a fölfogás, a kifejezés, hiszen szellemi munkája közben cselekvési vágyát és utánzási ösztönét is kielégíthette. A hangok és a betűk tanításában Czukrasz efféle meséket alkalmazott: „Volt nekem egy kis kutyám, ha az ölembe vettem, s valaki meghúzta a ruhámat szörnyen haragudott s így tett rrr... De, hogy eszünkbe jusson, miért tesz a kiskutya így, amikor hangoztatjuk, huzogassuk mi is a ruháinkat. (A gyermek a mellén a ruháját könnyedén megrángatja, mintha a kutyát akarná haragra ingerelni.)”

A betű magyarázat: Ha van egy álló vonal és felül hozzá van kapcsolva egy kis pont, mely úgy néz ki, mint a kis kutyának a füle azt úgy híjják...hogy is tesz a kiskutya?– igen rrr...” (Tomcsányiné, 1899. 20. o)

A betűtanításban arra a tapasztalatra támaszkodott, hogy a gyermek könnyebben olvas, míg az írás nehezebb számára. Ezért megfordította a tanítás sorrendjét, és az olvasás után íratott. A betűk sorrendjét nem az írás könnyebbsége, hanem a hangoztathatóság határozta meg. Az írott betűk alakját a nyomtatottból vezette le.

„Az írott betű ismertetése úgy történik, hogy az egyszerűbb nyomtatott betűből néhány vonás hozzáadásával vagy törlésével leszarmaztatjuk a gyermek szeme előtt az összetettebb írott alakot. Így a leírás is több kedvvel és nagyobb biztonsággal történik, mert az utánozandó jól ismert betűalak képe tisztábban áll a gyermek lelki szemei előtt, mintha csak a vezényszavak irányát követve, öntudatlanul, előtte még bizonytalan alakok gépies előállítására szorítjuk.” (Tomcsányiné, 1899. 24. o.)

A betűtanítás sorrendjében szem előtt tartotta a hasonlósági (homogén) gátlás valamint a fokozatosság elvét. A könnyebbtől haladt a nehezebb felé: a hangokat tekintve a kiejthetőség, a betűket tekintve a leírhatóság szempontját figyelembe véve. A gyermek eleinte jobban megjegyzi az éles kontrasztokat, a túlságosan hasonló hangok és betűk zavarják az érzékelést és a felismerését, ezért ajánlatosnak tartotta őket egymástól távol tanítani.

„A betűk sorrendjének megállapításánál a gyermek természetét kell figyelembe vennünk és olyan eljárást kell követnünk, melyre a lélektani tapasztalat tanít. Újabb abc-inken mostani alakjuk és rendszerük mellett is meglátszik a törekvés, hogy ne azokat a betűket állítsák kezdetben a gyermek elé, amelyek alul vagy felül összekapcsolt elemekből állnak, s egymástól éppen hasonlóságuknál fogva nehezen megkülönböztethetők, milyen az i, u, m, n, ü, hanem veszik az i után az r-t, vagy a t-t.

Nézetük helyes, mert minél ellentétesebb alakokat állítunk a gyermekek elé, annál könnyebben tudják azokat megkülönböztetni s minél kisebb az eltérés két tárgy között, annál nehezebben történik a megkülönböztetés” (Tomcsányiné, 1899. 30. o.)

Nagy hangsúlyt fektetett az írás előkészítésére. Rajzolási és írási előgyakorlatokat tanított, például a betűket kavicsokból kirakatta, anyagból formáztatta, fövenybe rajzoltatta stb.

„Itt, hogy az óvó és iskola között nagy űrt betöltsem, s egyiket a másikhoz közelebb hozzam, szintén némi csekély változtatást eszközöltem. E változtatás pedig abban áll, hogy növendékeimnek szemmértékét s az arányosság és szabályosság iránti érzéket fejlesszem, mielőtt a tulajdonképpeni rajzgyakorlatokra térnék, a Fröbel-féle fűcskákkal a lerajzolandó alakokat kirakatom. Különböztetést a rajzolás tárgyaláskor kezdjük, s azokból vesszük az írásbeli gyakorlatokhoz szükséges készleteket” (Tomcsányiné, 1899. 24. o.)

A hang- és betűismertetés időszakában a helyes tolltartáshoz és írásbeli készség elsajátításához szükséges ujj- és kézgyakorlatokat végeztetett. Az első négy héten kizárólag csak kezűgyesítő gyakorlatokat tartott, és az ötödik héten kezdte meg az írási előgyakorlatokat. Az írási előgyakorlatok befejezésével, a hatodik héten kezdődhetett a tulajdonképpeni írás.

A fonomimika alkalmazásának időbeosztása a következő volt:

1. hét: Nyolc negyedórán megismertette az összes hangot, és a mimikai jelek segítségével rögzítette ezeket.

2. hét: Hangok összefoglalása: a hangok összevonásának gyakorlása.

3. hét: A betűismertetés elemző hangoztatással: a magánhangzókat jelölő nyomtatott kisbetűk ismertetése jelképek segítségével.

4. hét: A betűismertetés elemző hangoztatással: a mássalhangzókat jelölő nyomtatott kisbetűk ismertetése jelképek segítségével.

5. hét: A betűismertetés befejezése.

6. hét: Egyszerűbb hangösszevonási és összeolvasási gyakorlatok.

7. hét: Nehezebb hangösszevonási és összeolvasási gyakorlatok.

8. hét: Olvasás- és írástanítás az olvasókönyv alapján. A jelekkel való olvasásról kb. karácsonyig leszoktak a gyerekek.

A fonomimika rendkívül hatékony olvasás- és írástanítási eljárásnak bizonyult. Megalkotója a következőképpen foglalta össze az ezzel kapcsolatos tapasztalatait:

„A fonomimika a szók hangzó elemeit megszemélyesíti, lerombolja a rideg betűtanulást, csupa élet, csupa érzés, csupa kép. Megszeretteti az olvasást a gyermekekkel, kik tanulás közben sem unalmat, sem fáradságot nem éreznek, s megszeretteti a foglalkozást a tanítóval, aki eddig e munkát, amennyiben hatalmában állott, a legtöbb esetben másnak szívesen átengedte. [...]

Azt a játékedvet, azt a gyermeki mozgékonyt, kíváncsiságot, utánzási, cselekvési vágyat, mely eddig komoly munkánkban lépten-nyomon akadályozott, s melyet eddig (legtöbbször eredménytelenül) csak fékezni, korlátozni igyekeztünk, ma a fonomimikával üdvös munkára használhatjuk.

Azzal a napsugaras derült hangulattal, mely az egész oktatást átlengi, a legkedvesebb viszony jó létre tanító és tanítvány között, teljesen megszűnik az a korlát, mely eddig a szülei házat vagy óvodát az iskolától elválasztá. Gyakorlati eredménye: a bukások %-a e tárgyból teljesen elenyészik.” (Tomcsányiné, 1899. 41. o.)

Olvasókönyvének – *A magyar gyermek első könyve (Magyar ABC és Olvasókönyv) Az el. népisk. I. osztálya számára* (1903) – szerkesztése és tipográfiája az olvasás elsajátítását és gyakorlását segítette. Az ABC betűit kétféle betűtípussal és fokozatosan csökkenő méretben ismertette. Az első kiadásban Tull Ödön festőművész rajzai ábrázolták a kézjeleket. A kép mellett a betűk nyomtatott és írott alakját is feltüntette. Alatta egy sorban két vonal között írott betűs szavakat, lejjebb több sornyi nyomtatott betűs szót közölt. Az egyjegyű betűk után néhány oldalnyi gyakorlószöveg következett, melyben a nyomtatott betűs szöveget szótagolva, az írott betűs szöveget folyamatában közölte. A kétjegyű betűktől már folyamatos volt a szavak szedése.

Az ábécé-részben sok versikét, népi mondókát, szólást és közmondást közölt. Az olvasókönyvi részben már kevesebb vers, és több prózai szöveg szerepelt. Az olvasmányok témája, terjedelme illeszkedett a gyermekek ismereteihez, előzetes tapasztalataikhoz, érdeklődéséhez és életkori sajátosságaihoz. Az olvasmányok között a magyar nemzeti irodalom néhány klasszikusa mellett főként a korabeli gyermekirodalom sikeres meséi, történetei, versei kaptak helyet, például *Gárdonyi Géza*, *Gyulai Pál*, *Benedek Elek*, *Herczeg Ferenc*, *Pósa Lajos*, *Papp-Váry Elemérné Sziklay Szeréna* alkotásai. Nem feledkezett meg az értelmi, erkölcsi és érzelmi fejlettségről sem. A gyermekek erkölcsi intelmeket tartalmazó történeteket olvastak, például a megbocsájtásról, az állatok szeretetéről, a szófogadásról, az önzetlenségről, a figyelmességről, mások munkája megbecsüléséről, az öregek segítéséről, a haza szeretetéről. Az olvasmányok közel fele speciálisan az olvasástanítás céljára létrehozott szöveg volt, amelyek gyakorló tanítók – *Moravcsik Gyuláné*, *Schwarzczel*

Adél, Gáspár János, Gegus Ida – alkotásai. A beszéd- és értelemgyakorlatokhoz kapcsolódó szövegek java részét maga írta.

A fonomimika célszerű, látványos és gyermekközpontú módszer volt (*Adamik-né, 2006*). A graféma materialitását állította előtérbe, az alfabetikus rendszer technikai normáját emelte az olvasás és írás feltételévé, a fonéma elvonásának folyamatát pedig hangutánzással cserélte fel. Abból az elvből indult ki, hogy minden verbális megértést és rögzítést segít a gesztusnyelv. A fonéma-graféma kapcsolat stabilizálásában, majd a betűk szeriális sorának egyre gördülékenyebb olvasásában rendkívüli hatása van a kapcsolódó motoros jelrendszer alkalmazásának (*Nagy-Fenyvesi, 2018*). A játékoság rögzítette a hang-betű kapcsolatot, a folyamatosan alkalmazott kézmozdulat (együttmozgás) pedig támogatta az összeolvasást. További törekvése a komplex asszociáció megvalósítása volt: a hívókép szimbóluma hangjával reprezentálta a tanult hangot, és vizuális alakjából a betű alakja levezethetővé vált. A fonomimikai gesztus a hang materialitásához kapcsolódva segítette a hang és a betű felismerését és rögzítését. Az írás és az olvasás elsajátításában a kézmozdulatok révén a testet magát is médiumként igénybe vevő gyakorlatokra épített. A módszert ezért ma a kinesztetikus eljárások között tartjuk számon. Az eljárás több érzékszervet mozgatót meg, ezáltal többféle gyerektípusnak volt megfelelő. A módszeresség mellett a játékoságra is figyelmet fordított, így módon megfelelt a nagyobb mozgásigényű, egy helyben nehezen ülő kisgyerekeknek is.

A fonomimikai olvasástanítási módszer megalkotója

Tomcsányiné Czukrász Róza 1863. február 8-án született Kolozsváron. A kolozsvári leányiskola tanítójához, Münszter Edénéhez öt éves korában került, ekkor már folyékonyan olvasott, de az írást nehezebben sajátította el. Hétévesen Bukarestbe költözött nagynénjéhez, itt az angolkisasszonyok elemi iskolájába járt. 12 évesen visszatért Kolozsvárra és a felső leányiskolában elvégezte a 6. és 7. osztályt. Ezt követően felvételt kapott a Kolozsvári Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézetbe, ahol Erdélyi Indalai Péter is tanította. Az oktatás német nyelven folyt, de az apácákkal anyanyelvén is beszélhetett. 1880-ban, 17 éves korában végezte el a hároméves tanítói képezési tanfolyamot és képesítő vizsgát tett, de az oklevelét csak később, a 18. életéve betöltésekor kapta meg.

Kitűnő oklevéllel zárta a tanulmányait, mégsem kapott állást Kolozsváron, ezért házitanítónőnek szegődött, és a Jakobi-család nevelője volt Páncélcsehin 4 évig. Házitanítónőként elvállalta a kolozsvári református kollégium diákjai felkészítését és korrepetálását. Tanítványai magánvizsgái kiemelkedően sikerültek. A Kolozs megyei tanítóegylet is felfigyelt lelkiismeretes felkészítő munkájára, és ajánlásukkal 1884-ben állást kapott a kolozsvári elemi iskolában (*Iván, 1993*).

Pályája kezdetén a szépírástanítás népiskolai oktatása reformját vizsgálta, de érdeklődése hamarosan az írás-olvasás tanításának módszertana felé fordult. Első

osztályban kezdett tanítani, így elevenen szembesült az olvasástanítás nehézségeivel. Magánszorgalomból megtanult franciául, és egy könyvkereskedőtől beszerezte a Franciaországban legerjedtebb tankönyvek jegyzékét. Itt találkozott August Grosselin⁸ *Pape Carpentier: Enseignement de la lecture à l'aide du procédé phonomimique de M. Grosselin* (Olvasástanítás a Grosselin-féle fonomimikai eljárás segítségével) művével. A könyvet megrendelte és behatóan tanulmányozta. A Grosselin alap gondolatára épített, de eljárásában a normál fejlődésű gyermekek oktatására koncentrált, megtartotta a magyar olvasástanítás vívmányait, és eredeti kézjeleket dolgozott ki. Ismerte a 20. század eleji reformpedagógia törekvéseit, és tagja volt a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak*. Műveltsége mellett megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodott, és az osztályában már az 1890-es évek elején kísérletezett a fonomimika módszerével. Lecketervet készített, hogy teljes felkészültséggel fogjon a tanításhoz. Kísérlete nem várt eredménnyel járt, kartársnői már 1894-től titokban az ő módszerével tanítottak (Iván, 1999).

Munkásságára és szakmai fejlődésére nagy hatással volt a környezete. A Kolozs-Doboka megyei Néptanítók Egyletében pezsgő szakmai élet folyt, a kötelező évi rendes körű gyűléseken túl felállítottak egy nevelésügyi és könyvbíráló bizottságot, amelynek az önkéntes tagjai hetenként felváltva tartották üléseiket. Az egylet célul tűzte ki a nevelés-oktatás fontos kérdései tisztázását, elemzését, és magasabb szakmai színvonalra emelését. Lehetőséget kívánt teremteni az ifjú nemzedék művelődésére és szárnypróbálgatásra, valamint szellemi táplálékot kívánt nyújtani a tanítóegylet lapjának, a Család és Iskolának (Iván, 1999). Czukrász Rózára az egyesületi szakmai diskurzus inspiráló erővel hatott. A bizottság felkérésére tartotta első előadását *A szépírás tanítása a népiskolában* címmel. Fonomimikai módszerének nyilvános ismertetése is ebben a bizottságban történt, és a *Család és Iskola* c. lapban *Test-gyakorlatokkal egybekötött olvasástanítás* címmel jelent meg 1896-ban. Az újságcikk hatására Czukrász Róza meghívást kapott bemutatók és ismeretők tartására (Iván, 1993).

1899-ben kinevezték a mátyásfüldei elemi iskola tanítójának. Ettől kezdve még aktívabban ismertette új módszerét. Január 28-án nagy hatású bemutató órát tartott, melyen többek között részt vett Lakits Vendel, a pszichológus Nagy László, az eperjesi Láng Mihály, az egri Scossa Dezső, Ember János, Peres Sándor, Budinszka Károly. A bemutatóra Tomcsányi János – a *Magyar Pestalozzi* egyik szerkesztője, akivel később házasságot is kötött –, saját osztályát ajánlotta fel. (Adamikné, 1990). A látottak kivívták a szakemberek elismerését. Ebben az évben férjhez ment Tomcsányi Jánoshoz, aki a kezdetektől támogatta a fonomimikai módszert. Férje

⁸ August Grosslin (1800-1870) francia ügyvéd és pedagógus, először gyermekeit és unokáit tanította a fonomimika módszerével. Később a kézjeleket a süketnéma gyermekek tanításában is alkalmazta. E gyermekek a segélyezésére és iparosokká váló képzésére 1866-ban megalapította a ma is működő egyesületet Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants néven a hallók és siketek együttes oktatására.

segítségével ez évben kiadta összefoglaló, rendszerező vezérkönyvét *Fonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához* (1899) címmel. (Korábban csak részleteket adott közre.) Ezt a munkát *A magyar gyermek első könyve* (1903) követte. Fáradhatatlanul járta az országot és nyilvános tanításokkal egybekötött felolvasásokat tartott, ahol ismertette az új módszerét. Megfordult többek között pl. Aranyosmáron, Szegeden, Kolozsváron, Újpesten, Léván, Debrecenben, Besztercén, Mátyásföldön, Baján, Budapesten, Szabadkán, Csáktornyan. Módszeréről rendszeresen tudósítottak az országos és a helyi tanügyi lapok, pl. *Népnevelők Lapja*, *Néptanoda*, *Népoktatás*, *Magyar Pestalozzi* stb. Eljárását sok iskola átvette. A fonomimika meghonosítása után egy újabb anyanyelvi tárggyal kezdett behatóan foglalkozni. Munkájának eredményekét jelent meg a *Nyelvgyakorló vezérkönyv* című munkája 1908-ban.

Tomcsányiné Czukrász Róza művelt, okos, és jó stílusú író volt: románból, lengyelből és franciából pedagógiai és szépirodalmi műveket fordított. Munkatársa volt a *Család és Iskola*, valamint a *Néptanoda* című lapoknak, a *Jó Pajtás* gyermeklapban pedig Róza néni néven publikált meséket. Kiváló tanítói munkájáért 1901-ben a Société pour l' Instruction et la Protection des Enfants Sourds et Muets ou Arriérés bronz, 1927-ben aranyérmét kapta. 1906-ban a Magyar Tudományos Akadémia Wodianer-díjjal jutalmazta. A vallás- és közoktatásügyi miniszter pedig tiszteletbeli igazgató-tanítónőnek léptette elő. 1909-ben ment nyugdíjba, és ettől kezdve férje műfordítói munkáját segítette. A '30-as évek elején az MTA megbízta a magyar fonomimika története megírásával, amelyet *A fonomimikai módszer Magyarországon* címmel jelentettek meg 1934-ben. Ebben az évtizedben felolvasásokat tartott francia és lengyel nyelvről fordított kortárs írók elbeszéléseiből a Magyar Rádióban. 1942-ben Érdre költözött, és itt érte a halál 1945 november elsején (Iván, 1993; 1999)

A fonomimika fogadtatása

A fonomimika térhódítása nem volt zökkenőmentes, eleinte sok támadás érte. Főként a férfi tanítók fejezték ki ellenérzésüket. A módszert komolytalannak, mesterkéltnek és bonyolultnak tartották, mert úgy vélték, hátráltatja az olvasást, és nehéz leszokni róla. 1900-ban átmenetileg ki is tiltották a fővárosból (Adamikné, 1990).

A század elején nagy pedagógiai vita tört ki a fonomimika hívei és ellenzői között, például a *Népnevelők Lapjában*, a *Néptanodában* és a *Népoktatásban*. A Szabolcs megyei Általános Tanító Egyesület közlönyében, a Nyírvidék 1901-1902. évi számaiban szintén heves összecsapás zajlott az ellenzők és a pártolók között. A vita a személyeskedő véleményről sem volt mentes. Fazekas János vitaindító cikkében így vélekedett: „'Phonomimika' az olvasás tanításánál soha nem fogja azt a helyet betölteni, melyet a hangoztató módszer természetes jellegénél fogva immár a maga

részére lefoglalt a tanítás methodusának történetében. Miért? Mert a phonomimika csak bizonytalan vergődés és kínos feltűnési viszketegség, még azok kezében is részben, kik ezt utánozni megkísérlik[...] semmiféle phonomimikai, idegességet okozó kabát rángatásra, szemforgatásra, arczorításra, lábrugásra, ökölszorításra, kéz különböző mozdulataira, szájcucsorításra, nyakkificzamodásra és általában bohóczkodásra nincs szükség, csak türelemre, mely rózsát terem.[...] Lassan járj, tovább érsz. Hogy Szabó Antal kartársam és barátom is szerelmes lett a phonomimikába, azon épen nem csodálkozom, mivel ő is az egészen nem nehéz, csak rettenetes unalmas és feledte sok türelmet igénylő írva-olvasás mesterségével foglalkozik. De másrésről biztosítom őt, miszerint én fáradságomnak gyümölcsét hűsvét után bizonyára élvezni fogom, de ő még akkor is phonomimikázni fog. Ez lesz aztán az írva-olvasás és phonomimika közti különbség!” (Fazekas, 1901. 3-4. o.)

A cikkekre reagálva a következő lapszámokban többen pártfogásukba vették a módszert. Nemes József saját tapasztalataival érvelt. „Több évi praksziszból szereztem meg azon tapasztalatomat s meggyőződésemet, hogy a hangutánzási gyakorlatok eredményesebben eszközlik a hangoztatást; ezen-kívül könnyebb munkája van úgy a tanítónak, mint a tanulónak! a tanulók égnék a vágytól, hogy kedves, naiv tempókkal utánozhassák mind azt, a mit az életből oly könnyű ellesni: t. i. az alakot, mozdulatot, hangot. Ezen kívül milyen szép az átmenet, melylyel a gyermeket a játszi otthonból, a komoly tanulásba vezetjük, úgy szólván játszva, a gyermek értelmi fejlettségéhez mért modorban, fokról-fokra vezetjük be: a nehéz írva olvasásba. [...] Ezen hangutánzások könnyedségüknél, játszi modoruknál fogva a leggyengébb tehetségűt, a legbátortalanabb gyermeket is serkentik, ösztönzik a hangoztatásban való részvételre, ezeket a tömeg úgyszólván magával ragadja s közülök egy sem lesz, aki a hangoztatási gyakorlatok alatt unottságot, fáradságot, közönyt mutatna, sőt ellenkezőleg alig várják a következő órát, égnék a vágytól, hogy mindig csak feleljenek [...] A phonomimika ezen kézjelek segítségével bámulatos könnyedséggel köti össze a hangokat, sőt azt is tapasztaltam és sikerrel próbáltam, hogy már az az első héten is, mihelyt a gyermekek az összes magánhangzókat megtanulták hangoztatni, az első mássalhangzó hangoztatása után, azt, a már előbb hangoztatott magánhangzó bármelyikével a legbiztosabban tudták összekötni. Ennek magyarázatát abban találjuk, hogy a hangot a hozzá fűzött s vele bizonyos eszmei kapcsolatban álló kézjel támogatja a gyermeket, úgy annyira, hogy a kézjel megmutatása őt az illető hangra emlékezteti.[...] El hát még a létező közönnyel, a kétes mosolylyal, a tudákos nagyképüsködéssel s a magyar tanítótság mind-egyike a phonomimikát gyakorlatilag próbálja meg, jól tudom megbánni soha sem fogja!” (Nemes, 1901. 2-3. o.)

A kialakult polémia a nyíregyházi járásköri elnök, Kubacska István figyelmét is felkeltette. „Hogy a járásköri tagok szeretnek munkálkodni, mutatják a Nyírvidék december és januári számai, a melyekben Görgey, Szabó, Fazekas, Nemes kartársaink szép jelét adták munkálkodásuknak. Felköltötték érdeklődésüket a 'Pho-

nomimika' iránt. Hálásak lennénk, ha tavaszi gyűlésünkön azon kartársaink, a kik a 'Phonomimika' tanulmányozásával, vagy gyakorlati kivitelével foglalkoznak, ebből egy előadást tartanának” (Kubacska, 1902. 4. o.).

A pszichológus Nagy László a kezdetektől ismerte és támogatta a fonomimika bevezetését, Urhegyi Alajossal közösen egy fonomimikai ábécés- és vezérkönyvet is publikált 1910-ben. A módszer tudományos megalapozottsága mellett a következőképpen foglalt állást: „*A fonomimikai jelek alkalmazásának célja főleg az, hogy a hangoknak szótagokká való összefűzését megkönnyítse. A jeleknek ez a hatása azon törvényen alapul, hogy a belső képzetkapcsolatokat bizonyos külső mozgások megkönnyítik. Ezeket a mozgásokat, melyeket a lélektanban együttmozgásoknak nevezünk, s rendes beszéd vagy a szónoklás közben is használjuk s nem csupán azon célból, hogy hangulatainkat, gondolatainkat ezekkel a gesztusokkal is kifejezzük, hanem hogy gondolatkapcsolódásunkat elősegítsük. Ez a hatás kitűnik azon kísérletből is, hogy ha gesztusainkat nem végezzük vagy nem végezhetjük, gondolatfolyamatunk is megnehezül. A kisgyermekben az élettani és a lélektani folyamatok sokkal kevésbé vannak egymástól elkülönülve, mint a felnőttben. A kisgyermekben sokkal inkább megvan az az ösztönszerű törekvés, hogy képzetkapcsolódásait külső mozgásokkal kísérje s viszont, mint a felnőttben. Ebből magyarázható, hogy a fonomimikai jelek használata tetemesen megkönnyíti a gyermeknek azt a fáradságos munkáját, amely a hangok összefűzésével, vagyis az agycentrumok rendkívül bonyolult asszociálásával jár. Ebből a hatásból s a gyermek jelzett alaptulajdonságából érthető, hogy a gyermek a fonomimikai jeleket kedvvel alkalmazza, azokhoz ragaszkodik, s az olvasáskészség előrehaladottabb fokán is, valahányszor nehézség merül fel, a jelekre vissza-visszatér. A fonomimikai jeleknek memotechnikai hatásuk is van, azaz erősítik a hang és a betű közötti kapcsolatot. Ez azonban nem célja a fonomimikai jeleknek, ez csak mellékes hatása. Ez a kapcsolat az olvasás tanításában sokkal természetesebb eszközökkel, különösen magának a hangot adó tárgynak a képzetével érhető el. A fonomimikai mozdulatok alkalmazásának a hangok összetűzésében van a különleges és pótolhatatlan szerepe.” (Nagy, 1910. 8-9. o.)*

A fonomimika alkalmazhatóságát a gyakorlat elementáris erővel igazolta. Vidéken futótűzként terjedt el a tanítók körében. 1905-ben már a fővárosi iskolák felében ezzel az olvasástanítási módszerrel tanítottak. Az 1925-ös tanterv pedig kifejezetten javasolta a használatát (Adamikné, 1990). A fonomimika sikeres eljárás volt 1950-ig, de ekkor egy tollvonással eltörölték. Politikumként kezelték, és az 1951-ben név nélkül megjelent Módszertani kézikönyvben leszögezték, hogy „*játékos jellegében a burzsoá pedagógia szelleme tükröződik*”, és hogy „*a fonomimikai módszert a primitív ember ösztönös mozdulatára alapozták*”.⁹ Az olvasástanításban a szovjet mintát kellett követni, de ez szerencsére alapjaiban megegyezett Gön-

⁹ E módszertani kézikönyv szerzője feltehetően az a négy tanítónő – Danis Imréné, Gerlóczy Lajosné, Kovács Dezsőné és Magyar Ilona –, akik 1952-ben megosztva megkapták a Kossuth-díj ezüst fokozatát.

czy Pál analitikus-szintetikus módszerével. Az orosz olvasástanítás atyja, Usinszkij ugyanott szerzett tapasztalatokat, ahol Gönczy, és ugyanolyan analitikus-szintetikus módszert fejlesztett ki (Adamiké, 2006), csak az elnevezés lett más: hangoztató-elemző-összetevő módszer.

Összegzés

Napjainkban az olvasás „*a személyiség és a társadalom működésének, fejlődésnek minden emberre kiterjedő alapvető eszközévé válik*” (Nagy, 2004. 3. o.). Hatással van az egyéni életpálya alakulására, az esélyegyenlőségre, az informáltság és műveltség szintjére, valamint elérésének, megtartásának és fejlesztésének képességére is (Steklács-Molnár-Csapó, 2015). Az olvasás központi jelentősége egyre inkább érzékelhető a kutatásban, a fejlesztésben és az oktatáspolitikában. A funkciójával, színvonalával szemben támasztott igények is növekednek. Az olvasásra ma már kritikus képességként tekintünk, így az életkortól függetlenül mindaddig fejleszteni kell, amíg az optimális szintű elsajátítást el nem éri a tanuló. A kutatások és a hétköznapi tanítói tapasztalatok egyaránt azt mutatják, az olvasás elsajátítása ma sem problémamentes. Nyolc év tanulás ellenére az iskolából kilépő tanulók jelentős része – a különböző becslések szerint ötöde-harmada – funkcionális analfabéta marad (Nagy-Fazekasné, 2018). Az iskolában eredménytelen tanulók egyre kevésbé képesek a társadalomba beilleszkedni, és perifériára szorulnak.

A fonomimika hosszú időn át olvasástanításunk jellegzetessége volt. A tömegoktatásban csak hazánkban alkalmazták, és minden korábbi olvasástanítási módszernél célravezetőbbnek bizonyult (Adamikné, 2006). Főként a vidéki, írni-olvasni nem tudó emberek által lakott, hátrányosabb helyzetű településeken ért el látványos eredményeket. Erdemben növelte a lakosság írni-olvasni tudását abban a közegben, ahol a korábbi módszerek csődöt mondtak. Jelentősen szélesítette a 20. század első évtizedeinek lehetséges olvasóközönségét, „*a rendelkezésre álló nyelvi modellek és olvasási stratégiák tekintetében pedig pluralizálta is azt*” (Balogh, 2017. 266. o.). A fonomimikát évtizedekig mellőzték, napjainkban viszont újra felismerik az eredményeit. Létjogosultságát a nevelélméleti, pszichológiai és nyelvészeti érvek egyaránt alátámasztják, a történeti és gyakorlati tanulságok pedig egyértelműen mellette szólnak. A fonomimikát a tanítóknak ma is érdemes feleleveníteni, alkalmazni és továbbfejleszteni, mert segítséget nyújthat az olvasás-írás elsajátítása folyamatában, valamennyi tanulási nehézség, zavar, vagy értelmi fogyatékoság megsegítésében.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasástanítás múltja és jelene*. Trezor, Budapest.
Adamikné Jászó Anna (2016): *A mondattani elv és a kisnyelvtanok: az anyanyelvi tárgyak tanítása*.

- sa a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 183. Tinta, Budapest.
- Balogh Gergő (2017): *Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban 1869-1925*. Irodalomtörténet, 98. évf., 2. sz. 252-276. o.
- Dányi Dezső (1964): *Az írás-olvasás elterjedése Magyarországon*. Demográfia, 7. évf., 2. szám. 310-313. o.
- Fazekas János (1901): *Írva olvasás és phonomimika*. Nyírvidék. 22. évf. 50. sz. 3-4. o.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): *A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, 50. évf., 7-8. sz. 279-284. o.
- Iván László (1993): *130 éve született a magyar fonomimika megteremtője*. Iskolakultúra, 3. évf., 17. sz. 81-82. o.
- Iván László (1999): *Tomcsányiné Czukrász Róza a magyar fonomimika megteremtője*. Könyv és Nevelés, 1. évf., 2. sz. 17-21. o.
- Kelemen Elemér (2019): *Eötvös népoktatási törvénye*. Új Pedagógiai Szemle. 69. évf. 5-6. sz. 5-24-1.o.
- Kubacska István (1902): *Felhívás a Szabolcsmegyei Tanítóegylet nyíregyházi járáskörének tagjaihoz*. Nyírvidék. 23. évf. 3. sz. 4. o.
- Mann Miklós (1993): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus első évtizedeiben*. Iskolakultúra, 3. évf. 15-16. sz.78-86. o.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. Iskolakultúra, 14. évf., 3. sz. 3-26. o.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit (2018): *A beszédhangképzés és a betűolvasó készség optimális elsajátításának segítése*. In: Nagy József (szerk.): *Funkcionális analfabetizmus. Megelőzési lehetőségek*. Mozaik Kiadó, Szeged, 67-94. o.
- Nagy László, Urhegyi Alajos (1910): *Vezérkönyv az új ábécé használatához*. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.
- Nemes József (1901): *Phonomimikai előgyakorlatokról*. Nyírvidék. 22. évf. 52. sz. 2-3. o.
- Név nélküli szerző (1951): *Módszertani kézikönyv az általános iskola I. osztályának olvasás-írás tanításához*. Budapest.
- Nóvik Attila (2019): *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Steklács János; Molnár Gyöngyvér; Csapó Benő (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere*. In: *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 15-31.o.
- Szebenyi Péter (1994): *Fejezetek a tankönyvjóváhagyás történetéből*. Educatio, 3. évf. 4. sz. 599-622.o.
- T. Kiss Tamás (2012): *A dualizmuskori Magyarország kultúr/politikai problémája: az analfabétizmus*. Szín, 17. évf. 2. sz. 25-44. o.
- Tomcsányiné Czukrász Rózsa (1899): *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Ifjabb Nagel Ottó, Budapest.
- Tomcsányiné Czukrász Rózsa (1903): *A magyar gyermek első könyve (Magyar ABC és Olvasókönyv) Az elemi népiskola I. osztálya számára*. Lampel, Budapest.

A tanítóképzés tartalmi megújulását segítő szakszolgálatok fejlődése, különös tekintettel a Dél-Dunántúlra

KIRÁLY GABRIELLA

Előzmények

A nevelő-oktató munkát segítő szolgáltatások iránti igény minden bizonnyal egyidős az iskoláztatás, illetve az intézményes nevelés általánossá válásával. Európában ez a folyamat az angol és francia forradalmakat követő időszakra tehető, amikor elkészültek az első átfogó iskolatörvény-tervezetek. Ez idő tájt a cél a tanuláshoz való jog mindenkire való kiterjesztése, tehát az általános, ingyenes, kötelező alapfokú iskoláztatás megvalósítása volt. A haladó irányú reformgondolat teljes körű kivitelezése azonban a 18. és a 19. században még nem valósult meg, mert a jelzett iskolatörvények szinte kivétel nélkül deklarálták, hogy kik azok, akikre nem vonatkozik a törvény hatálya, tehát tartalmaztak az arra való utalást, hogy kik a felmentettek, hovatovább, a kizártak.

Magyarországon az Eötvös József nevéhez fűződő, tankötelezettségről szóló első népoktatási törvény (1868. évi XXXVIII. törvény) általánosan a 6-15 éves korosztályra terjesztette ki az iskoláztatási kötelezettséget. Mindemellett a jogszabály 2-3. §-a egyértelműen kinyilatkoztatta, hogy a testileg és szellemileg elmaradottak felmentést kapnak, míg az elmebetegségben szenvedők, vagy „taníthatatlan tompaelméjűek” egyenesen „kizáratnak” a nyilvános intézményekből (Gordosné, 2004).

Európában a hagyományos, többnyire poroszos jellegű, felmenő osztályrendszerrel működő iskolákat mindazonáltal – a felmentések és kizárások ellenére – a kezdetektől fogva igen heterogén tanulói összetétel jellemezte. A gyermekek intellektuális és extraintellektuális képességeik, szociokulturális hátterük, mentálhigiénés állapotuk, továbbá neveltségi szintjük tekintetében is meglehetősen különböző adottságokkal és kvalitásokkal rendelkeztek. A különböző országokban a helyi közoktatás-politikai sajátosságoknak megfelelően más-más módon keresték a problémák megoldási lehetőségeit, s ez tulajdonképpen napjainkra sem mutat egységesen elfogadott struktúrát. A szervezett korrepetálások, helyenként az egész tanéven át működő pótosztályok bevezetése ellenére, mindig is akadtak tanulók, akik nem voltak képesek felzárkózni a kortársaikhoz. Ha a nehézségeik ellenére nem kerülhettek a felmentettek listájára, akkor továbbra is az elemi iskola pedagógusainak kellett megküzdeni a fejlesztésük, a felzárkóztatásuk nehézségeivel (Gordosné, 2004).

Miután a pedagógusképző intézetek hagyományosan az átlagos gyermekekkel való foglalkozásra készítettek fel a növendékeiket, ezért a gyakorló pedagógusok többnyire számukra ismeretlen területtel találták szemben magukat. A megoldási stratégiák keresése közepette fokozatosan bontakozott ki az igény a nevelő-oktató munkát segítő szolgáltatások, az ún. *pedagógiai szakszolgálatok* kialakítása

íránt, bár a fogalom a magyar közoktatásban csak a legutóbbi időkben vált általánosan elfogadottá.

A kezdetek

Az intézményes keretek kialakulásának kezdetén Magyarországon elsőként talán Roboz József írt 1898-ban azokról a gyenge tehetségű gyermekekről, „*akik normális értelmű iskolatársaikkal együtt haladni nem tudnak, és a kiket a számpadban néhány éven át való ülés után mint oktatásra alkalmatlanokat eltávolítanak vagy pedig, a kik a tankötelezettség egész ideje alatt az iskolában megtűrvén, semmire sem mennek*” (idézi Volentics, 1987, 11. o.).

Az első gyermeklélektani laboratórium Ranschburg Pál vezetésével 1899-ben Psychophysikai Laboratórium elnevezéssel alakult Budapesten. Az intézmény 1906-tól a Magyar Királyi Gyógypedagógiai Psychológiai Laboratórium nevet viselte. A laboratórium a normális, illetve az ettől eltérő értelmi és erkölcsi fejlődésű gyermekek vizsgálatával foglalkozott, valamint tanulmányozta az írás-, olvasás- és számolási képességek zavarait. A pályaválasztás és a tehetségek kiválasztásának kérdéskörén túl, munkatársai különböző pszichológiai vizsgáló eljárások kidolgozásáról is gondoskodtak (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991).

A laboratórium munkatársai között több olyan tekintélyes, nagynevű szakembert is találunk, akiknek a munkássága a későbbiekben jelentős mértékben befolyásolta a magyar gyermeklélektan fejlődési irányát.

1906-ban Nagy László vezetésével megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, amelynek a célja a gyermektanulmányozás tudományos művelése volt. A társulat a pedagógusok, a szülők, s nem utolsósorban az egész magyar társadalom érdeklődésének felkeltését tűzte zászlajára a gyermekek fejlődési sajátosságainak megismerése, valamint eredményes nevelésük, oktatásuk megvalósítása érdekében (*Báthory – Falus*, 1997).

Vértés O. József pályakezdő pszichológusként Ranschburg Pál asszisztenseként dolgozott, majd ő lett az Ideges Gyermekek Alsó- és Középfokú Állami Intézetének vezetője. Az intézet 1909 és 1920 között biztosította az elemi iskolában nehezen képezhető neurotikus és pszichopata gyermekek segítő-fejlesztő nevelését (*Volentics*, 1996).

A 20. század elején Ganyó Vilmos az ideges gyermekek nevelésének kérdéskörét, s intézményes oktatásuk megvalósításának lehetőségeit kutatta. Az 1906-ban közreadott tanulmányában a népiskola és a gyógypedagógia kapcsolatát elemezve megállapította, hogy „*a normálpedagógia és a gyógyító pedagógia között nem áll fenn a kívánatos természetes kapcsolat*”, melynek „*az egyik oka, hogy a pedagógusok nem ismerik eléggé a gyermekkori idegességet*” (idézi Volentics, 1987, 12. o.).

Éltes Mátyás 1929-ben, már „*az erkölcsükben veszélyeztetett*” gyermekek iskoláinak megszervezését sürgette. Az „*ideges (psychopatha), beszédhibás, nagyot-*

halló, rövidlátó, ... morális tekintetben hibás ... nehezen nevelhető” gyermekek részére a családban tartás mellett gyógyítva-nevelő iskolák, illetve osztályok létrehozását kezdeményezte (idézi *Volentics*, 1987, 12. o.).

1926-ban, Ranschburg Pál vezetői tisztségéről való lemondását követően, a fentiekben jelzett Magyar Királyi Gyógypedagógiai Psychológiai Laboratórium kettévált. Egyik ágából dr. Szondi Lipót vezetésével megalakult a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kórtani és Gyógypedagógiai Laboratóriuma, míg a másik ágából dr. Schnell János vezetésével az Állami Gyógypedagógiai Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó állomás (1934-től Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézet) szerveződött. A tanácsadóban orvosi, gyermekorvosi, pszichológiai, pályaaalkalmassági, pszichoterápiás és beszédterápiás osztály működött, továbbá gyermekjátsszó és anya-tanácsadó részleg tartozott hozzá. Schnell János szerint hazánkban ez volt az első oktatási támogatással létesült, intézményes keretek között szervezett gyermekpszichiátriai szakrendelés. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium támogatásával a későbbiekben pszichológus, gyógypedagógus, pedagógus és szakorvos státuszok létesítésével bővült az intézet, s 1936-ban már 25 szakember dolgozott az ambulancián. Vizsgálatokat az iskolák és a szülők kezdeményezésére végeztek, jellemzően tanulási nehézségek (iskolaérettség, iskolaváltoztatás), pályaválasztás, fejlődési zavarok (retardált, hirtelen hanyatló, serdülőkori zavarokban szenvedő gyerekek), beszéd- és mozgászavarok, magatartási rendellenességek (nehezen nevelhetőség, nyugtalanság, félnkség, agresszivitás, idegesség, dac), erkölcsi hibák (hazudozás, lopás, csavargás, iskolakerülés) problémakörben. A vizsgálatok mellett az intézet munkatársai tanácsadást folytattak, s szükség esetén terápiás tevékenységet (orvosi, pszichológiai, pedagógiai) végeztek. Az intézmény szervezeti felépítés szempontjából diagnosztikai és terápiás osztályra tagozódott. A diagnosztikai osztályon belül felvételi, orvosi, pszichológiai és megfigyelő részleg működött, míg a terápiás osztály tanácsadási, orvosi, lelki, tanulási terápiás, valamint beszéd- és mozgásterápiás részleggel funkcionált. A korabeli beszámolók alapján az intézményt tömegesen keresték fel tanácstalan szülők a gyermekeikkel, tanárok, tanítók és iskolaorvosok a növendékeikkel útbaigazításért a gyógyulás, illetve a sikeres gyógyítás reményében (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991).

Schnell János 1933-ban közreadott írásában az intézmény legfőbb hatását a megelőzésben látta, *„vagyis éppen abban, hogy a lelki rendellenességeket minél korábbi stádiumban karolja fel, amikor a baj még könnyen gyógyítható”* (idézi *Volentics*, 1987, 12-13. o.).

A harmincas évektől jellemzően a különböző klinikákon alakultak nevelési tanácsadók. Nevelési tanácsadó működött még a Gyermekvédő Liga keretében (1928), a Charité Poliklinikán (1931), az Aponyi Poliklinikán (1930) és a budapesti Orvostudományi Egyetem Gyermekklinikáján (1938). 1940-44 között György Júlia vezetett tanácsadót az Országos Patronázs Egyesület szervezésében. Nagy László 1925-től haláláig, 1931-ig vezette a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium keretében működő

Lélektani Laboratóriumot, mely 1941-ben Székesfővárosi Pályaválasztási Tanácsadó és Képességvizsgáló Intézet alakult. Az intézet 1945-ben a Fővárosi Lélektani Intézet elnevezést kapta, mely 1947-ig Mérei Ferenc, 1948-tól pedig Radnai Béla vezetése alatt működött (Horányi-Hoffmann-Kósáné, 1991).

Nevelési tanácsadás a szocializmusban

A második világháborút követően élénk szellemi élet bontakozott ki a pszichológia, a mentálhigiéné és a pedagógia területén. Nevelés-lélektani és mentálhigiénés tanfolyamok szervezésével több száz pedagógus szakember kiképzése valósult meg annak érdekében, hogy az országos szinten alakuló gyermeklélektani állomások szakképzett munkaerővel indulhassanak. Később közülük kerültek ki ezen intézmények első vezetői. 1945-1948 között kezdtek megalakulni a vidéki gyermeklélektani állomások Eger, Győr, Szombathely, Pécs, Kaposvár, Szeged, Miskolc, Debrecen, Sátoraljaújhely, Hatvan, Kalocsa városokban (Volentics, 1987).

1947-ben Schnell János a vidéki állomások vezetőivel országos értekezletet tartott, amely során országos munkaprogram kidolgozásáról döntöttek. Ez idő tájt a gyermeklélektanhoz tartozó részterületek közül – az aktuális társadalompolitikai elvárások mentén – a tehetségkutatás, a nevelés-lélektan és a pályaválasztási tanácsadás kaptak prioritást, így elsősorban e területek kutatására és fejlesztésére helyeződött hangsúly.

A gyermeklélektani állomások 1947-48. évi munkaterve értelmében az egyes állomások a következő osztályokkal működtek:

- kutató (tudományos) osztály
- diagnosztikai és nevelési tanácsadó osztály
- iskolai és pályaválasztási osztály
- tudomány-népszerűsítési osztály
- orvos-pszichológiai és terápiás osztály
- szervező és továbbképző osztály
- gyermekfoglalkoztató osztály
- technikai (tanszer) osztály (Horányi, 1985).

A Fővárosi Gyermekek- és Nevelés-lélektani Intézet vezetője 1945-1948 között Noszlopi László lett, akit később – vallásossága és szellemi önállósága miatt – kirekesztettek a hazai szellemi életből. Noszlopi mindennapi gyakorlati munkája során tanácsadói tevékenységet folytatott szülők, pedagógusok és fiatalok számára, végezte a nevelési és a pályaválasztási tanácsadáson résztvevő gyermekek pszichológiai vizsgálatát, továbbá kutató-, továbbképző és oktatómunkával is foglalatalkozott (Báthory – Falus, 1997).

A '40-es évek vége felé, miután ténnyé vált a kommunista párt hatalomátvétele, a pedagógia és a pszichológia tudományos helyzetét mindinkább a Szovjetunió tudománypolitikája kezdte meghatározni. A pszichológiát, mint tudományt, burzsoá

elhajlásnak minősítették, a neveléslektan területén pedig harcot indítottak a pedológia (gyermektanulmányozás) ellen. A Magyar Pszichológiai Társaságot 1948-ban feloszlatták, s megszűnt tudományos folyóirata, a Magyar Pszichológiai Szemle is, amelynek a kiadása egészen az 1960-as évek elejéig szünetelt.

Az MDP Központi Vezetősége által 1950-ben a közoktatás kérdéseivel kapcsolatban közzétett párthatározat az oktatásügyben jelentkező problémákért egyértelműen a pedológiát tette felelőssé. A Magyar Pedagógiai Társaságot szintúgy felszámolták, s tudományos lapját, a Magyar Paedagógiát beszüntették. A pszichológiai intézményeket bezárták, az egyetemi pszichológusképzést felszámolták. A pszichológiát a szocialista eszmerendszerű pedagógia segédtudományaként kívánták meghatározni (URL₁).

1949-50-ben a pszichológia hazai fejlődése a gyermeklektan tekintetében is megtorpant. A Gyermeklektani Állomásokat bezárták, munkatársaikat elbocsajtották, s a teszt módszerek áltudományos voltát vizsgálatokkal bizonyították. Az addig alkalmazott vizsgáló eljárások létjogosultságát elvetették, a pszichodiagnosztikai munkát felszámolták, s új, szovjet módszerek alkalmazását sürgették. Ekkortájt a szocialista jellemnevelés, az ateista világnézeti nevelés, a szocialista erkölcs formálása, s a fegyelmezett magatartás lélektani alapjainak megteremtése vált a szakemberek elsőrendű feladatává (Horányi-Hoffmann-Kósáné, 1991).

A pszichológia újjászerveződése – a Szovjetunióban a Sztálin halálát követő változások következtében – hazánkban az ötvenes évek végére, a hatvanas évek elejére tehető. Az ötvenes évek végén az egészségügy és az oktatásügy részéről egyaránt megfogalmazódott az igény a személyiségfejlődésükben megzavart gyermekek pszichológiai-pedagógiai ellátásának megszervezése iránt. 1957-ben a Fővárosi Tanács egészségügyi és művelődésügyi osztálya is kezdeményezéseket tett a hatékony feladatellátás megvalósítása érdekében. Az egészségügyi osztály Schnell Jánost bízta meg a gyermek-ideggondozó hálózat megszervezésével, a művelődésügy pedig megkezdte az országos *ifjúságvédelmi felügyelői hálózat* kiépítését. Az ifjúsági felügyelők 1959-ben kiadott működési szabályzata önálló pontban hangsúlyozta a nevelési tanácsadásra, a megfelelő szakrendelésre való irányítás feladatát. A kerületi nevelési tanácsadók megalakítása tulajdonképpen az ifjúsági felügyelők kezdeményezésére történt, noha kezdetben ezek még csak társadalmi munkásokkal működtek. Eleinte a Nőtanács és a Hazafiás Népfront által biztosított helyiségekben biztosítottak tanácsadást pedagógusok, pszichológusok és ifjúsági felügyelők heti 2-4 óra időtartamban (Horányi-Hoffmann-Kósáné, 1991).

Az egészségügy részéről az országos gyermek-ideggondozó hálózat kiépítése az ötvenes évek végére megvalósult, azonban az oktatásügy oldaláról a nevelési tanácsadói hálózat megszervezése még váratott magára, s – az erőteljes társadalmi igény ellenére –, továbbra is társadalmi munkásokkal működött a feladatellátás.

Schnell János és munkatársai 1963-ban kaptak megbízást egy egységes modell tervezete kidolgozására. Az általuk elképzelt szolgáltatói hálózat három intéz-

ménytípus kiépítésével biztosította volna a szakszerű mentálhigiénés ellátás széles körű megvalósítását. A gyermek-ideggondozók országosan kialakított rendszere mellett a nevelési tanácsadók és a szakszűrő állomások országos hálózata kialakításával tervezték a feladatellátás megszervezését. Az ún. szakszűrő állomások feladata a diagnosztikai munka lett volna, amely azt a szakszerű döntést hivatott volna meghozni, hogy egy adott gyermek ellátása a nevelési tanácsadó, vagy a gyermek-ideggondozó kompetenciakörébe tartozik-e. A Schnell-féle intézményi modellnek mindazonáltal csak két eleme valósult meg, nevezetesen gyermek-ideggondozó és a nevelési tanácsadó hálózat, míg a szakszűrő állomások megalakítása feledésbe merült (*Volentics*, 1987).

A hatvanas évek elején már a főváros tizenegy kerületében működött nevelési tanácsadó. A Fővárosi Tanács oktatási főosztálya 1963-ban P. Liebermann Lucyt, az I. sz. Gyermekklinika Nevelési Tanácsadójának vezetőjét bízta meg az országban működő nevelési tanácsadók helyzete, szakmai színvonala és működési feltételrendszere átvilágításával. Liebermann (1964) a Magyar Pszichológiai Szemle hasábjain az alábbiaknak megfelelően summázta az intézményrendszer működését: „Az ország különböző vidékein és a főváros különböző kerületeiben sorra létesülnek nevelési tanácsadó rendelések, amelyekben nagyrészt jóindulatú, de dilettáns társadalmi munkával igyekeznek a rájuk háruló feladatokat elvégezni.” (idézett mű 583. o.).

Az idézett tanulmány és a fokozódó társadalmi igény sürgette nyomás hatására a központi irányítás hamarosan komolyabban kezdett foglalkozni a nevelési tanácsadói hálózat kiépítése gondolatával. Az ifjúsági felügyelők munkáját szabályozó dokumentum 1967-ben már külön fejezetben szabályozta a nevelési tanácsadók feladatait, s még ugyanebben az évben a Fővárosi Tanács oktatási főosztálya megállapította, hogy a nevelési tanácsadók munkája nélkülözhetetlen a preventív célú gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok szakszerű végzéséhez. 1968-ban a Fővárosi Tanács VB elnökhelyettese utasításban engedélyezte minden kerületben nevelési tanácsadó létesítését, így 1968-at tekintjük a nevelési tanácsadók megalakulása évének (*Szakács*, 2008).

Az oktatási főosztály által 1967-ben kiadott Útmutató volt az első dokumentum, amely Popper Péter szakmai irányításával fektette le a nevelési tanácsadás kardinális feladatait. A tájékoztató kiadvány a pszichoterápiás és a pedagógiai foglalkoztatási formák mellett írásba foglalta a team-munka szükségességét, valamint a diagnosztikus tevékenység lényegét. Támponot adott a partnerintézményekkel való kapcsolattartás formái kidolgozásához, a nevelés-lélektani ismeretterjesztő foglalkozások és a pedagógusok számára folytatott eszmegbeszélő csoportok szervezéséhez. A pályaválasztási tanácsadás feladatai részletezése mellett útbaigazítást adott a gyámhatósággal és a gyermek-ideggondozóval kialakítandó együttműködéshez, továbbá részletezte az anamnézis-felvétel, valamint a pszichológiai vélemény készítése szempontrendszerét. A Fővárosi Tanács VB elnökhelyettese 1968-ban rendelkezést adott ki a kerületi nevelési tanácsadók iskolaérettségi vizs-

gálatokba történő bevonásáról, ily módon a tanácsadók, gyakorlatilag a megalakulásuktól kezdődően, részt vállaltak a beiskolázási vizsgálatok végzésében (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991).

1968-ban a Faludi utcában György Júlia vezetésével megalakult a Fővárosi Gyermekpszichológiai Rendelőintézet, amely alapfeladata, a gyermekkori személyiségzavarok kezelése mellett, kardinális szerepet vállalt a nevelési tanácsadók szakemberei továbbképzésében. Népszerű szemináriumok keretében foglalkoztak a gyermekek pszichés fejlődését tanulmányozó legkorszerűbb elméletek bemutatásával, s a terápiás segítségnyújtás lehetséges változataival (*Gerő*, 1993).

A Fővárosi Tanács művelődésügyi főosztálya 1972-ben újabb Útmutatót adott ki, amelyben szabályozta a nevelési tanácsadók feladatait, az általuk végezhető tevékenység jellegét, továbbá meghatározta az intézmények szervezeti felépítését. Egyebek mellett rögzítette az oktatási és az egészségügyi társintézményekkel való kapcsolattartás alapelveit, valamint az intézményvezetői megbízás képesítési feltételeit. A pszichológiai gondozás mellett a pedagógiai gondozást, a családgondozást, az iskolaérettségi vizsgálatok elvégzését, a korrekciós osztályokban folyó pedagógiai munka segítségét és a pszichológiai ismeretterjesztést is a nevelési tanácsadók feladatköréhez rendelte (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991).

A művelődésügyi miniszter 1972-ben utasításba foglalta a nevelési tanácsadók működési irányelveit, s egyúttal a megyei és a megyei jogú városi tanácsok számára is ajánlott lehetőségként fogalmazta meg nevelési tanácsadók létrehozását. Az intézményalapítás céljaként a családban nevelkedő 3-18 éves korú gyermekek egészséges személyiségfejlődése segítését, a veszélyeztetettségük megelőzését, a nevelésükkel kapcsolatos problémák megoldását határozta meg. A tanácsadók feladataként a gyermekek komplex módszerekkel történő személyiségvizsgálatát, a szülők és az oktatási intézmények részére nyújtott nevelési tanácsadást, a gyermekekkel való közvetlen foglalkozást, továbbá nevelési propagandatevékenység szervezését, a gyámhatóságok részére történő szaktanácsadást jelölte ki. A tanácsadóit gyermekvédelmi intézményként deklarálta, és a munkatársi létszáma meghatározásához, a szervezeti és működési szabályzat megalkotásához konkrét irányelveket fogalmazott meg [148/1972. (M.K.19.) MM számú utasítás].

A nevelési tanácsadók országos szerveződése, a hálózat megerősödése és a tartalmi munka fejlődése 1972-től töretlenül zajlott. A gyermekvédelmi rendszer 1972-ben végrehajtott átszervezése következtében az addig ifjúságvédelmi felügyelői munkakörben dolgozó szakemberek a gyámhatósági rendszerből a nevelési tanácsadói hálózatba kerültek. Családgondozói feladatokkal bízták meg őket, és ennek eredményeként kialakult a nevelési tanácsadók családgondozói hálózata, mely egészen a nyolcvanas évek közepéig, a kilencvenes évek elejéig, azaz a családsegítő központok és családsegítő szolgálatok országos szintű szerveződéséig működött.

A Művelődésügyi Minisztérium főként a vidéki tanácsadók szakmai segítése és érdekképviselete céljából működtette 1978-tól 1984-ig a Nevelési Tanácsadók Or-

szágos Munkaközösségét, amely keretében vidéki látogatásokkal, szakmai anyagok készítésével, továbbképzések szervezésével támogatta a hálózat munkatársait (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991).

Az Országos Pedagógiai Intézet 1982-ben tájékoztató kiadványt jelentetett meg a nevelési tanácsadók működéséről, amelyben részletesen elemezte a tanácsadók működési feltételeit, szervezeti felépítését, a beutalás menetét, a feltáró, gyógyító és gondozó munka lényegét, továbbá az intézmények kapcsolatrendszerét (*Horányi*, 1985).

1983-ban, egy országos átszervezési hullám következtében, a vidéki tanácsadók nagy részét a megyei pedagógiai intézetekhez csatolva, összevonták a pályaválasztási tanácsadókkal. Néhány évvel később a megyéktől a városokba, járásokba delegálták az intézményeket abból a célból, hogy a gyermekek a lakóhelyhez minél közelebb juthassanak hozzá a fejlődésükhöz szükséges szolgáltatásokhoz. Az átszervezés azonban sok esetben átgondolatlanul ment végbe, s a haladó irányú gondolat következtelen, hirtelenkedő, zavaros és strukturálatlan kivitelezése sok esetben visszavetette a szakmai fejlődést.

A Fővárosi Pedagógiai Intézet a Magyar Pszichológiai Társasággal együttműködve az 1986-87. tanévtől heti konzultációs lehetőséget biztosított a nevelési tanácsadóknak dolgozó szakemberek számára. Ugyancsak az 1987-88. tanévben a vidéki intézmények szakemberellátásának fejlesztése céljából a Művelődési Minisztérium kezdeményezésére az ELTE pszichológia szakán önálló levelező tagozatos évfolyam indult, ahová vidéki tanácsadóknak dolgozó, pedagógus képzésű munkatársak kaphattak felvételt. Még ugyanebben a tanévben az ELTE Pszichológiai Intézete a tanácsadóknak dolgozó pszichológusok számára intenzív szakmai továbbképzést szervezett (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991).

A Művelődési Minisztérium 1987-ben újraszabályozta a nevelési tanácsadók működését, s az addig gyermekvédelmi intézményként deklarált tanácsadókat oktatási intézményekké minősítette. Fő feladatukként a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai munkája támogatását, a beilleszkedési nehézséggel, illetve személyiségzavarral küzdő gyermekek vizsgálatát és terápiás ellátását, valamint a tehetséggondozásban való részvételt határozta meg (20/1987. (IX.8.) MM rendelet).

A Társadalmi beilleszkedési zavarok c. kutatási főirány Szocializációs zavarok alirányja keretében 1987-ben megkezdődött a nevelési tanácsadók megelőző tíz éves szakmai munkájának feldolgozása, értékelése (*Horányi-Hoffmann-Kósáné*, 1991). A rendszerváltást megelőzően, ez volt az utolsó említésre érdemes intézkedés.

A rendszerváltást követő fejlődés

A pedagógiai szakszolgálat kifejezést az 1993. évi közoktatási törvény (URL₂) vezette be azzal, hogy e kategóriába sorolta mindazon intézményeket, amelyek valamiféle speciális pedagógiai jellegű szolgáltatást nyújtottak. A törvény a közokta-

tás pedagógiai szakszolgálati intézményei között nevesítette a korai fejlesztő központokat, a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokat, nevelési tanácsadókat, beszédjavító intézeteket, pályaválasztási tanácsadókat és a konduktív pedagógiai intézményeket. A feladatellátást a megyei önkormányzatok számára tette kötelezővé, de intézmény-fenntartási lehetőséget a helyi önkormányzatok és más, nem állami fenntartók számára is biztosított. A '90-es évek első felétől kezdődően, az önkormányzati rendszer kiépítésével, az intézmények működtetését a tehetősebb fenntartók vállalták, a kisebb bevételekkel gazdálkodók azonban lemondtak intézmény-fenntartási jogukról. Ennek következtében az ország településein igen eltérően alakult a szakszolgálati rendszer fejlődése, és eredményeként az egyenlő esélyekkel való hozzáférés joga sok helyen alapvetően sérült. A szolgáltatások igénybevételeinek lehetősége javarészt annak függvényében alakult, hogy hol élt a gyermek, illetve a család. Egyes helyeken magas szintű, professzionális ellátásban részesülhettek a rászorulóknak, míg más helyeken a szükségleteiknek megfelelő legegyszerűbb szolgáltatást sem érthették el.

A kistérségi társulások szerepe

Az ország 2004-es európai uniós csatlakozása új, addig nem tapasztalt jelenséget hozott magával. A közigazgatás átszerveződése következtében felül kellett vizsgálni a működési lehetőségeket. Az uniós elvárások elsősorban a térségi- kistérségi társulásokat preferálták. A kistérségi települések összehangolt fejlesztése előmozdítása, az önkormányzati közszolgáltatások színvonala kiegyenlített emelése érdekében létrejöttek a többcélú kistérségi társulások.

2005-től a kistérségi társulások megalakulása valamelyest enyhítette a szakszolgálatok problémáját azzal, hogy minden társulásnak legalább kettő szakszolgálati feladat ellátását kellett kötelezően vállalnia (URL₃). A társulások ily módon történő megalakulásának ösztönzése valamelyest előmozdította a szakszolgálati feladatellátás országos lefedettségét, de mivel az ellátás valamennyi feladat vonatkozásában továbbra is megyei/fővárosi/kerületi önkormányzati kötelezettség maradt, így teljes körű, országos ellátórendszer működtetéséről a továbbiakban sem beszélhetünk. Az anyagi és humán erőforrások koncentráálásával ugyan a korábbinál hatékonyabb és minőségileg magasabb szintű hazai szakszolgálati rendszer formálódott, de a teljes körű hálózat kialakítása még váratott magára (*Törzsök*, 2006).

A szakszolgálati rendszert fenntartói és szervezeti szempontból jellemző heterogenitás, az egységes szakmai irányítás hiánya országosan igen eltérő színvonalú feladatellátást vont maga után. Az ellátásban dolgozók egymástól elszigetelten, független szakmaisággal voltak jelen, a felhalmozott szaktudásuk ebből adódóan nem tudott koncentrálni. A tudásátadás, a jó gyakorlatok megosztása, s ez által az egész terület szakmai fejlődése esetleges, sporadikus képet mutatott.

A társulások által kötelezően két tevékenységre koncentrálnak szakszolgálati fel-

adatellátás elsősorban a területileg rendelkezésre álló szakemberállomány függvényében alakult, illetve a helyi szinten hagyományokkal bíró ellátási formákat érintette, következésképpen országosan lefedett, teljes körű ellátásról nem lehetett szó. A megyei szintű szolgáltatások elérhetősége – a zavaros és változékony fenntartói háttér okán –, szinte kizárólag a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok tevékenységi körére korlátozódott, mivel egyedül ezek az intézmények szerveződtek meg minden megyében elérhető módon.

A Klebelsberg (Intézményfenntartó) Központ szerepe

A rendezetlen, kaotikus struktúra feloldására – a pedagógiai szakszolgálati tevékenységek körének deklarálásával – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (továbbiakban: Nkt.) vállalkozott (URL₄), majd a részletes feladatellátás és működés rendeletileg (URL₅) került szabályozásra (továbbiakban: Rendelet). A feladatellátás bővülésén túl a szervezeti struktúrában is jelentős változás következett be. Az intézmények egységes fenntartói irányítás alá kerültek; 2013-tól a szakszolgálati feladatellátást a Klebelsberg (Intézményfenntartó) Központ fenntartásában működő pedagógiai szakszolgálati intézmények biztosítják. A feladatellátásra már csak megyéenként egy intézmény, a megyei pedagógiai szakszolgálat jogosult, amelynek a feladatköre valamennyi szakszolgálati feladat ellátására kiterjed. A Rendelet a pedagógiai szakszolgálatok működése hatékonyabbá tétele érdekében tehát megyéenként egy – szakmailag és szervezetileg önálló – intézményt nevesít, amelyet a feladatok és a működési körzet szempontjából székhelyintézményre és járási szintű tagintézményekre bont. Az új intézménytípus létrehozását a szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés garanciáinak biztosítása, a lehető legmagasabb szintű minőségi ellátás megvalósítása, továbbá az egységes rendszerben történő hálózati gondolkodás kialakításának követelménye indokolta. Az új struktúra szorosabb szakmai és szakmaközi kapcsolatok kiépítését, egységes szakmai szabályozók érvényesítését, továbbá a vizsgálati és terápiás munka minőségének fejlesztési lehetőségét biztosítja (Bacsa és Tsai, 2015).

2013 szeptemberétől tehát olyan pedagógiai szakszolgálati intézményekben egyesültek az addig különböző fenntartásban és működtetési formában funkcionáló intézmények, amelyek valamennyi szakszolgálati feladatkör egységes ellátását biztosítják. Az új szervezetben a járásonként és tankerületenként kialakított tagintézmények a megyék egész területén azonos minőségben teszik hozzáférhetővé valamennyi szakszolgálati feladat ellátását. Az egységes értelmezés és elvárások alapján szervezett pedagógiai szakszolgálati intézményekben egységesen szabályozott és irányított tevékenységrendszer mellett, előbb-utóbb, a tartalmak is egyre inkább egységessé válnak.

A szakszolgálati ellátást leíró Rendelet tehát olyan széles alapokra épülő rendszert határoz meg, amelyen belül szakterületekre tagolódva egyenként és összes-

ségében is jellemző, hogy a feladatok és a tevékenységek egyre specifikusabbak, míg egyre kevesebb számú intézményhez kapcsolódnak (székhely, tagintézmény). Az egyes intézményekhez rendelt feladatok és tevékenységek szükségessé teszik a szabályozás differenciált rendszerét. Az ellátásban az általánostól a specifikusan egyedi felé haladás gondolata már korábban is megjelent, elsősorban a nemzetközi gyakorlat alapján. Ennek megfelelően az alapprotokoll a hazai és nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével, a korábbi protokollok fejlesztése és alkalmazása tapasztalatai alapján készült el. A szakszolgálatok szakmai protokolljai iránti érdeklődés új lendületet kapott a szakszolgálati rendszer strukturális átszervezésével, a szolgáltatások bővülésével, a korábbi pedagógiai szakszolgálati tevékenységek összekapcsolásával. Az ellátórendszer differenciálódása, a rendszerben zajló szervezetfejlesztés, az egyes ellátási tevékenységek változása együttesen tették szükségessé a pedagógiai szakszolgálatok protokolljának átfogó és komplex fejlesztését, amelynek első lépéseként készült el a pedagógiai szakszolgálati alapprotokoll (*Torda-Nagyné, 2015*).

A dél-dunántúli fejlődés

A pedagógiai tevékenységet segítő szolgáltatások fejlődése Magyarországon, azon belül pedig a dél-dunántúli régióban változatos fejlődési utat járt be 2013-ig. Az ellátórendszer a nevelési tanácsadók intézményi bázisán, később pedig a kistérségi társulások gesztor intézményei segítségével szilárdult meg, biztosítva ezzel egy országos szintű szolgáltatói rendszer kiépítésének alapjait. Az intézményhálózat azonban – mint ahogy a fenti példákon keresztül szemléletesen érzékelhető volt –, a különböző szervezeti struktúrával, a heterogén szakembergárdával igen eltérő színvonalú ellátást biztosított. A feladatellátás egységesítése, az egyenlő esélyű szolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítása elengedhetetlen feladattá vált, amelynek megvalósítását 2013-tól a Klebelsberg (Intézményfenntartó) Központ irányítása alá tartozó megyei tankerületi központok vállalták magukra.

Tolna megye

Tolna megyében 1978-ban Szekszárdon alakult meg az első szakszolgálati intézmény Tolna Megyei Nevelési Tanácsadó elnevezéssel. 1986-ban a megye valamennyi járásában (Bonyhád, Dombóvár, Paks, Szekszárd, Tamási) létrehozták a járási nevelési tanácsadókat, amelyek ekkoriban még igen kezdetleges személyi és tárgyi feltételekkel rendelkeztek. A rendszerváltást követően csak Szekszárd és Paks önkormányzata vállalta a helyi nevelési tanácsadó fenntartását, így nagyobb hagyományokkal rendelkező és szélesebb körű feladatellátást biztosító szakszolgálati intézmény e két városban jöhetett létre. Bonyhád, Dombóvár és Tamási intézményei megyei fenntartásban maradtak, s az elkövetkező mintegy 15 évben to-

vábbra is igen szegényes körülmények közepette, fejlődési/fejlesztési lehetőségek hiányában működtek.

A többcélú kistérségi társulások megalakulásával a megye öt kistérsége a területileg rendelkezésre álló szakemberállomány függvényében két-két szakszolgálati feladat ellátásáról gondoskodott. Jellemzően a logopédiai ellátás, a nevelési tanácsadás, illetve a gyógytestnevelés biztosítását vállalták a társulások. Mindazonáltal teljes körűen lefedett, rendszerszintű működésről – Paks kivételével – szakfeladati és területi szinten sem lehetett beszélni.

Valamennyi szakszolgálati feladatot átölelő, s a megye minden egyes települése számára elérhető ellátást 2013 óta a Tolna Megyei Pedagógiai Szakszolgálat biztosít. A székhelyintézmény mellett öt járási tagintézmény (Dombóvár, Bonyhád, Paks, Szekszárd, Tamási) került kialakításra.

Somogy megye

2013 előtt a nevelési tanácsadás és a logopédiai ellátás feladatait mindegyik kistérségi szakszolgálati intézmény (Balatonföldvár, Barcs, Csurgó, Fonyód, Kadarút, Kaposvár, Lengyeltóti, Marcali, Nagyatád, Siófok, Tab) ellátta. A kéttípusú szakfeladati ellátást meghaladó működés, a mindenkori fenntartók finansziális lehetőségeinek függvényében, az egyes települések vonatkozásában igen eltérően alakult. Teljes körű szakszolgálati feladatellátást Kaposvár, Barcs és Marcali, csaknem teljes körűt pedig Tab intézménye nyújtott. A többi városban jellemzően három-négy szakszolgálati feladatot vállaltak az intézmények. Különösen a nevelési tanácsadás, a logopédiai ellátás, a korai fejlesztés, illetve a gyógytestnevelés megszervezése került előtérbe.

2013-tól a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat területileg és szakmailag is teljes körűen lefedett ellátást, amelyet a tagintézményei által biztosít a megyében: Székhelyintézmény, Barcsi, Csurgói, Fonyódi, Kaposvári, Marcali, Nagyatádi, Siófoki, Tabi Tagintézmény.

Baranya megye

A kistérségi társulások időszakában ugyanazok a települések láttak el szakszolgálati feladatokat, mint a 2013-at követő teljes körű szakszolgálati feladatellátás kiépítését követően. A különbség abban mutatkozott, hogy míg a többcélú kistérségi társulások – a szabályozásból eredően – sajátágosan két szakterület ellátását vállalták, addig napjainkban a megyei ellátás által koordinált intézményi működés teljes körű szakszolgálati feladatellátást biztosít nyolc szakfeladattal. A társulások jellemzően a nevelési tanácsadás és a logopédiai ellátás megszervezését vállalták magukra. Ennél kiterjedtebb szolgáltatást Pécs, Mohács és Sásd nyújtott a gyermekek és családjaik számára.

2013-tól a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat 10 tagintézményével biztosítja valamennyi pedagógiai szakszolgálati feladat ellátását: Pécsi, Bólyi, Komló, Mohácsi, Pécsváradi, Sásdi, Sellyei, Siklósi, Szentlőrinci és Szigetvári Tagintézmény.

Összefoglalás

A pedagógiai tevékenységet segítő szolgáltatások fejlődése Magyarországon tehát – mint azt a fentiekben láthattuk –, változatos fejlődési utat járt be a napjainkig. A 20. század végére az ellátórendszer a nevelési tanácsadók intézményi bázisán, a 21. század elején pedig a kistérségi társulások gesztor intézményei segítségével szilárdult meg, biztosítva ezzel az országos szintű szolgáltatói rendszer kiépítése alapjait. 2013-tól a Klebelsberg (Intézményfenntartó) Központ fenntartása alatt működő megyei pedagógiai szakszolgálati intézmények gondoskodnak az egyenlő esélyű hozzáférés garanciái biztosítását nyújtó egységes feladatellátásról.

Az intézményhálózat széleskörű tapasztalatokat szerzett az átlagostól eltérő személyiségfejlődésű gyermekek terápiás célú ellátása, továbbá iskolai, s végső soron a társadalmi beilleszkedésük támogatása érdekében.

A tanulmány végigkísérte az ellátórendszer alakulásának mindazokat a fejlődési fázisait, amelyek a mindenkor aktuális közoktatás- és társadalompolitikai elvárások mentén – a szakemberekkel karöltve, vagy esetenként éppen nélkülük – kereste a problémák megoldási lehetőségét. A tanulmány rámutat arra, hogy a fokozódó társadalmi igény sürgette nyomás hatására a központi irányítás az egyes időszakokban milyen módon igyekezett foglalkozni a feladatellátást biztosító országos hálózat kiépítése gondolatával. Mindazonáltal megállapítható, hogy a tanítóképzés tartalmi megújulását segítő szakszolgálatok fejlődésének egész időszakát végigkísérte az igények és lehetőségek közti ellentmondás kibékíthetetlen kettőssége.

Felhasznált irodalom

Bacsa Judit – Balog Emília – Debreczeni-Beretzky László – Gurdonné Kovács Helga – Gyöngyösi Judit – Hegedüs Ildikó – Karasz Hilda – Vámos Barbara (2015): *Jó gyakorlatok a pedagógiai szakszolgálati ellátásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Kiadó, Budapest.

Gerő Zsuzsa (szerk., 1993): *A gyermekpszichoterápia elmélete és gyakorlata I-III. Előszó*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Horányi Annabella (1985): *A budapesti nevelési tanácsadók történetének első szakasza*. In: Horányi Annabella – Kósáné dr. Ormai Vera (szerk.): *Nevelési tanácsadás elmélete és gyakorlata*. Szöveggyűjtemény I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 23-36. o.

Horányi Annabella – Hoffmann Gertrúd – Kósáné Ormai Vera (1991): *Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia*. „Társadalmi beilleszkedési zavarok” c. kutatás Programirodája, Budapest.

- Horányi Györgyné (1983): *A fővárosi nevelési tanácsadók történetéből*. Gyermek- és Ifjúságvédelem, 1. sz. 67-71. o.
- Horányi Györgyné (1985): *Tájékoztató a nevelési tanácsadók működéséről*. In: Horányi Annabella – Kósáné dr. Ormai Vera (szerk.): *Nevelési tanácsadás elmélete és gyakorlata*. Szöveggyűjtemény I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 644-664. o.
- P. Liebermann Lucy (1964): *A nevelési tanácsadás problémái hazánkban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 4. sz. 17-24. o.
- Szakács Katalin (2008): *40 éves a nevelési tanácsadó*. Budapesti Nevelő. A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet szakmai folyóirata. XLIV. évf., 4. sz. 85-95. o.
- Torda Ágnes – Nagyné Réz Ilona (2015): *Alapprotokoll a pedagógiai szakszolgálati tevékenységekhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Törzsök Károlyné (2006): *Szakszolgálatok és szakmai szolgáltatások a többcélú kistérségi társulásokban*. Új Pedagógiai Szemle, 56. évf., 5. sz. 45-62. o.
- Volentics Anna (1996): *Gyermekvédelem és reszocializáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Volentics Anna (1987): *Ismeretek a pszichopedagógia köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 148/1972. (M.K. 19.) MM számú utasítás a nevelési tanácsadóról és működéséről. Irányelvek a nevelési tanácsadó működéséhez. In: Horányi Annabella – Kósáné dr. Ormai Vera (szerk., 1985): *Nevelési tanácsadás elmélete és gyakorlata*. Szöveggyűjtemény I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 665-671. o.
- 20/1987. (IX.8.) MM rendelet a nevelési tanácsadókról. In: Magyar Közlöny 1987/39. (IX.8.)

Internetes hivatkozások jegyzéke

- URL₁: http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyar_Pszichológiai_Társaság
(Utolsó letöltés: 2019. 09. 08.)
- URL₂: 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
(Utolsó letöltés: 2019. 09. 08.)
- URL₃: 36/2005. (III. 1.) Korm. r. A többcélú kistérségi társulások megalakulásának 2005. évi ösztönzéséről és modellkísérletek támogatásáról.
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/2005/MK26.pdf>
(Utolsó letöltés: 2019. 09. 08.)
- URL₄: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.338618
(Utolsó letöltés: 2019. 09. 08.)
- URL₅: 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=159102.344594
(Utolsó letöltés: 2019. 09. 08.)

Múlt, jelen, jövő az Eötvös József Főiskolán

KANIZSAI MÁRIA – FÁTRAI KLÁRA

Baja, a dél-magyarországi Bács-Kiskun megye többnemzetiségű, közel 40 000 fős lélekszámú városa a térség gazdasági, kulturális és oktatási központja. Az Eötvös József Főiskola a város egyik legrégebbi, egyben legpatinásabb intézménye, amely közel 150 éve látja el tanítókkal nemcsak a szűkebb, de a tágabb térség általános iskoláit is. Működése, jelenléte fontos elem Baja város és a régió pedagógiai, oktatási köztudatában, szakmai, tudományos értékei hozzájárulnak a magyar felsőoktatás egészéhez. A tanulmányban áttekintjük – a teljesség igénye nélkül – az Eötvös József Főiskola történetét, eredményeit és céljait.

A kezdeti időszak – 1870

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1868. december 5-én elfogadott 38. törvényben az ország különböző vidékein 20 tanítóképző felállítását rendelte el. A törvény szerint a tanítóképző három éves, és gyakorlóiskolával kell összekötve lennie, két holdnyi kertet kell hozzá csatolni, hogy a diákok a gyakorlati ismereteket is elsajátíthassák. Ettől kezdve tanítónak csak olyan személyeket alkalmazhattak, akik valamely képzőben képesítő oklevelet szereztek.

De milyen volt Baja abban az időben? A korabeli képeslapok szerint fejlődő határterületi város volt jelentős mezőgazdasággal, kereskedelemmel, iskolákkal, pénzintézeti háttérrel, valamint dunai kikötővel és átkelőhellyel is rendelkezett. (A vasúti összekötő híd csak később, 1908-ban épült meg.) Baja a törvényi feltételeknek mindenben megfelelt, és a városban mozgalom indult a tanítóképző alapításáért. Mivel a rendelet szerint 1870-ben meg kellett kezdeni a tanítást, átmeneti helyet a volt csendőrlaktanya épületében biztosítottak, így 1870. július 23-án kelt leiratában Eötvös József elrendelte a bajai állami „tanítóképezde” felállítását, szeptember 17-én pedig 48 rendes és 5 magántanuló fiúnövendékkal megkezdődött az oktatás az első évfolyamon. A Szegedi úti épület első részét 1873. június 14-én átadták, így szeptemberben már az új épületben kongatták meg a tanévkezdést jelző kisharangot. Azóta is ez az épület ad otthont Baján a pedagógusképzésnek.

A Hon c. újság 1873. december 5-én megjelent számában így ír: „*A bajai állami tanítóképezdére vonatkozólag kellemes tudósításokat veszünk. Ezen tanítóképezde egyike azon új épületeknek, melyeket az állam a lefolyt tanévben építtetett. Az épület csinos, a törvényes kívánalmak megfelelőleg elégséges tantermekkel s tanzerekkel bír.*”

1892-ben felépült az önálló tornaterem, majd a második épületszárny, amelyben 1902-től 120 fős internátus létesült, és ekkor csatolták az iskolához a 2 holdas ker-

tet is. Így a 20. század első évtizedére kialakult az intézmény területe és épületálmánya.

Az első években a tanítójelöltek „rendes 3 éves tanfolyamon” készültek fel a pályájukra, majd tíz év múlva a képzési idő négy évre emelkedett. A Baján kiadott tanítói oklevél egészen 1948-ig német és délszláv iskolákban való oktatásra is képesített. Az 1900-as évek kezdetén, az intézet első fénykorában, már erős, jól felszerelt iskola volt tudós vezetők, kiváló tanárok működésével. A fiatal intézmény a tanítóképzés megerősödésével a megszerzett tapasztalatból kiindulva, a működő tanítók továbbképzését is felvállalta.

Középfokú tanítóképzés - 1959-ig

A tanítók képzése Magyarországon 1867-ig nem volt egységes, néhol egy, a legtöbb helyen két éves tanfolyamokon folyt a felkészítés. A törvény általánossá tette a középfokú képzést, amely közel 90 évig volt érvényben, bár annak formái időszakonként többször átalakultak. Intézményünkben is többször változott a képzés ideje és intézményi formája: 5 éves képzés, pedagógiai főiskolai próbálkozások, pedagógiai gimnázium, líceum és tanítóképző, sőt később ún. „párhuzamos 4. osztály” is indult.

A két világháborút az intézmény nehéz körülmények között vészelte át: 1918-ban a szerb megszállás évei, épületrészek lefoglalása óvóhely, hadikórház céljaira, bevonulások, légitámadás, betegségek, élelmiszer- és tüzelőhiány akadályozták a tanítást. Ennek ellenére a képzés folyamatos volt, tanítóképzőnk minden évben adott ki tanítói okleveleket. Obádovics J. Gyula, a későbbi matematikus professzor, a tanítóképző intézet akkori hallgatója, életrajzi könyvében osztja meg személyes élményeit 1945-ből: az oktatást a diákok és tanárok közösen szervezték meg egy üres szomszédos házban. A képző épületében hadikórház működött, az ablakok egy légitámadás során betörték, s télen a diákok az erdőbe jártak fát gyűjteni, hogy be tudjanak fűteni. (Obádovics, 2017)

1945 után a körülmények lassan rendeződtek, a tanulók létszáma újra nőtt. 1947-től néhány évig az intézményben a Bajai Dolgozók Tanítóképzője is működött. 1951-ben két éven át nyáron bentlakásos óvónői tanfolyamot hirdettek az óvónői gyakorlati képzés megoldására. Az 1950-ben érvénybe lépett tanterv alapján egészen a felsőfokúvá válásig a tanítók felkészítése 4 éves képzési formában történt.

1959-től - Bajai Felsőfokú Tanítóképző Intézet

Az általános műveltség és a szakmai felkészültség emelése érdekében 1958-ban országos rendelet megszüntette a középfokú tanító- és óvóképzőket, illetve azokat szervezetileg és tartalmilag is felsőfokra emelte. Magyarország akkor az európai országok közül az elsők közé tartozott, amely megvalósította a középiskolai vég-

zettségre épülő tanítóképzést. Baján 1959-ben megalakult a Bajai Felsőfokú Tanítóképző Intézet 16 oktatóval, 15 gyakorlóiskolai nevelővel és 60 felvett első éves hallgatóval. Közülük sokan már felnőttként, pályamódosítással kezdték meg a tanulmányaikat. A tanterv érettségire épült, a rendelet hat félévben állapította meg a tanulmányi időt, ebből egy félévet területi szakmai gyakorlaton, külső iskolában kellett eltölteni. Intézményünkben tovább folytatódott a német és a délszláv nyelvi képzés. Nappali és levelező tagozat egyaránt működött. Az oktatók szakcsoportba szerveződtek, de tulajdonképpen tanszéki feladatokat ellátó keretben dolgoztak, a tudományos tevékenység végzése természetessé vált. A szakcsoportok folyamatosan kezdeményező és alkotó közösséggé alakultak.

A főiskolává válás évei - 1976-tól

A felsőfokú képzés előző 16 évében a főiskolává szerveződés feltételei a bajai képzőben is kialakultak. Így intézményünk 1976. szeptember 1-jétől főiskolává vált, amely főiskolai rang kifejezésre juttatta a tanítói hivatás társadalmi megbecsülését is. Az oktatói kar 35 fős, a gyakorlóiskolai nevelők száma 24, az 1. évfolyamon pedig 120 hallgató kezdte meg a tanulmányait. A szakcsoportok tanszékekké erősödtek, az oktatók főiskolai besorolást kaptak, új egységként Közművelődési tanszék kezdte el a működését a népművelés és könyvtár szakkollégium bevezetésével. A főiskolai lét tartalommal telítődött. Szakkollégiumi rendszer alakult ki. Jelentős esemény a főiskola életében, hogy 1984-ben fölvette az alapító Eötvös József nevét. A főiskola képzési tevékenysége egyre bővült, folyamatosan gazdagodott a kínálat. Az 1990-es évektől a szabad nyelv választás kapcsán hatféle nyelvből választhattak a hallgatók: angol, német, francia, horvát, olasz, orosz, később lovári is.

Megváltozott az intézmény addigi alapvetően pedagógusképző profilja, különféle tanfolyami és OKJ-s képzések indultak (gyermekfelügyelő, óvodai dajka, oktatás-technikus, pedagógiai asszisztens, környezetvédelmi asszisztens, felsőfokú titkár), melyek nagy népszerűsége tettek szert. 1994-ben kormányrendelettel négy évre emelkedett a tanító szak képzési ideje, ami lehetővé tette a műveltségterületi képzést, valamint ennek alapján indította el a főiskola a négy évvessé vált nemzetiségi tanító szakot is. 1989-től elindult el az óvodapedagógus képzés.

A főiskola nemzetközi kapcsolatai folyamatosan bővültek, az 1990-es évek második felére 18 külföldi felsőfokú intézményben kaptak lehetőséget a hallgatók és az oktatók tanulásra, továbbképzésre. Az oktatók tudományos és publikációs tevékenysége is jelentős mértékben erősödött.

A megváltozott finanszírozási rendszerben nagy szerepet kaptak a pályázatok. Ezek segítségével tudtuk kialakítani ebben az időszakban a főiskola történeti múzeumát (1988-ban), a tanyasi kisiskolai múzeumi tantermet (1994-ben), a nemzetiségi könyv- és médiatárat, valamint jelentős eszköz- és felszerelés-beszerzés is történt. A pályázatok megjelenése óta a főiskolán igen élénk pályázati tevékenység

folyik, ennek köszönhetően kerül sor számos eszköz beszerzésére, infrastrukturális fejlesztésre, tananyagfejlesztésre és programok megvalósítására.

Integráció után 1996-tól – útban a modern főiskola felé

A magyar felsőoktatás modernizálására vonatkozó elgondolások ismeretében 1996. szeptember 1-én került sor a bajai Eötvös József Főiskola és a Pollack Mihály Műszaki Főiskola Vízgazdálkodási Tagozatának integrációjára, az érdekek és a szándékok kölcsönös és kétoldalú egyeztetése után közös szervezeti egységben való működésére. Új szervezeti keretek közt két képzési helyszínen, kezdetben fakultási rendszerben, majd a személyi, tudományos és infrastrukturális feltételek fejlődésével két karrá szerveződve folytatódott a képzés. A pedagógusképzés a Szegedi úti épületben a Neveléstudományi Karon történt. A főiskola képzési kínálata a pedagógus és vízügyi, környezetmérnöki képzések mellett 2002-től a gazdaságtudományi képzési területtel egészült ki, gazdálkodás-menedzsment szakkal, és új tanszékkel bővült.

Mindkét képzési területen új szakok, szakirányú továbbképzések és felsőfokú szakképzések indultak: nemzetközi tanulmányok alapszak, társadalomtudományi területen könyvtár-informatikus szak, művelődésszervező, andragógia szak. A népszerű négy féléves csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzés mellett 2015-től indult a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak is. 2005-2006-ban sikeresen megtörtént a képzési programok bolognai rendszerű kidolgozása és képzések indítása. A főiskolán lezajlott szakmai, tudományos, tanterv- és tananyagfejlesztés, a folyamatos minőségbiztosítási tevékenység, infrastrukturális fejlesztés eredményeként az akkreditációs eljárásokon sikeresen szerepelt, mondhatjuk modern főiskolává vált.

A főiskola 1999-től folyamatosan kapta meg a nyelvvizsgáztatás jogát (Pitman, ITK Origó, TELC, Zöld út). Az EKF Akkreditált Nyelvvizsgaközpontként angol, orosz, német, francia, olasz, horvát, lovári nyelvekből vizsgáztathattatott.

Az egységes intézményben újjászerveződött a tanszéki rendszer, új szervezeti egységek, új bizottságok alakultak ki: Informatikai Osztály, Pályázati Iroda, Hallgatói Szolgáltató Iroda, Karrier Központ, Felnőttképzési Központ, Központi Iktató kezdték meg működést. Megalapították az Eötvös József Főiskolai Kiadót, amely biztosítja az oktatók tudományos munkái, konferenciakötetei megjelentetését.

Számos országos rendezvény vitte az intézmény jó hírét (pl. a Magyar Nyelv Hete, Országos Ciganológiai Konferencia, ötévente tantárgy-pedagógia konferenciák, a Víz Világnapja, műszaki szakmai napok stb.).

Ebben az időszakban került sor az országosan egyedülálló nyelvpedagógiai Német Nemzetiségi Módszertani Műhely (Lernwerkstatt) átadására, majd horvát módszertani kabinet is létesült.

2008-ban befejeződött a PPP konstrukcióban épülő nagyberuházás, ez a Baj-

csy-Zsilinszky utcai Campusz területén új központi könyvtár és nagyelőadó megépítését, valamint kollégiumi rekonstrukciót jelentett.

Jelen és jövő

2017 februárjától a vízügyi műszaki intézetek a főiskolából kiválva a Nemzeti Közszolgálati Egyetemhez csatlakoztak, annak Víz tudományi Karaként működnek tovább. Az Eötvös József Főiskola önállóságát megtartva, három intézettel, négy alapszakon képezi hallgatóit: tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint gazdálkodási és menedzsment szakon.

A főiskola célja továbbra is a térség meghatározó felsőoktatási intézményeként a társadalmi, köznevelési és közoktatási igényeknek megfelelő képzési szerkezettel és tartalommal pedagógusok képzését és továbbképzését végezni. Folyamatosan törekszünk a képzések tartalmi megújítására. A pályázati források lehetőségeivel élve további kutatásokat és fejlesztéseket végzünk annak érdekében, hogy gyakorlatorientált, jól használható tudást adjunk, és a kihívások sikeres kezelésére felkészítő szakmai kompetenciákat alakítsunk ki a hallgatóinkban. Kutatásaink a társadalmi igényekre reflektáló képzési programok és az olvasáskultúra, a reciprok olvasástani módszer területére vonatkoznak. Az alapszakoknál célunk a szakok közötti átjárhatóság, a tantárgyaknál az integrált tartalom, a kreativitásra ösztönző módszerek alkalmazása.

A térség gyakorló pedagógusaink változatos szakirányú továbbképzéseket biztosítunk, az utóbbi években a pedagógus-minősítési rendszer bevezetésével összefüggésben a szakvizsgára felkészítő továbbképzésekre mutatkozott nagyobb igény, a mentorpedagógus, a fejlesztő-differenciáló területen, újabban a gyermekkori mozgásfejlesztés és prevenció területen. A nemzetiségi intézményekben dolgozó pedagógusoknak külön nemzetiségi szakvizsgára felkészítő képzést dolgoztunk ki, a német, horvát és cigány nemzetiségi mentorpedagógus szakirányú továbbképzésekre várjuk a tanítókat, óvodapedagógusokat.

A bajai tanítóképző soknemzetiségű régióban helyezkedik el, s mindig is feladatának tekintette a nemzetiségi pedagógusok képzését. S ez ma sincs másképp. Sőt, mondhatjuk, ma különös felelősséget érzünk a nemzetiségi pedagógusképzés támogatásának területén, hiszen sok tanítói, óvodapedagógusi állás vár betöltésre. A pedagógushiány a nemzetiségi területen is megjelent. A főiskola nemcsak regionális, de országos társadalmi igényt elégít ki a német, horvát és cigány szakirányú tanító és óvodapedagógus szakok és továbbképzések működtetésével. Pályázati forrásaink segítségével célunk a nemzetiségi képzési és kutató műhely létesítése és működtetése. A tudományos kutatóműhely a korai és a kisgyermekkori kétnyelvű nyelvelsajátítás, az általános iskolai horvát/német anyanyelvű és kétnyelvű nemzetiségi oktatáshoz, valamint az idegennyelv-elsajátítás körében végez felméréseket és tesz

javaslatokat a képzési programok kidolgozásához kapcsolódva a 0,5-14 éves korcsoportot átfogó bölcsődei és óvodai neveléshez és az általános iskolai oktatáshoz.

Szaknyelvi továbbképzéseket szervezünk, amelyek célja a nemzetiségi képzések tartalmi gazdagítása, a hallgatók felkészítése a különféle tantárgyak kétnyelvű, nemzetiségi iskolai oktatására, óvodai nyelvközvetítésre, nemzetiségi anyanyelvi és kulturális nevelésre. Ehhez bevonjuk a német (Ludwigsburg, Baden) és horvát (Osijek, J. Juraj Strossmayer Egyetem) felsőoktatási partnerintézmények oktatóit is. A badeni Pedagógiai Főiskola (PH NÖ) anyanyelvi oktatóinak az együttműködésével több 25 órás német szakmódszertani és szaknyelvi modul megtartására került sor: ének-zene, matematika, testnevelés, vizuális nevelés német, mint idegen nyelv tantárgyakból, nyári táborokat szerveztünk a környékbeli nemzetiségi iskolák tanulói számára. A Német Nemzetiségi Napok során lehetőség nyílt a résztvevők német nyelvi ismereteinek bővítésére, valamint a kulturális örökség ápolására is, kirándulások, színházlátogatás, közösségi munka is szerepeltek a programjaink között. Az anyaországi gyakorlóhelyeket és a 40 órás hospitálási lehetőséget a ludwigsburgi Pedagógiai Főiskola biztosította a hallgatóinknak.

A horvát szaknyelvi továbbképzés kiemelkedően fontos része a hazai és külföldi horvát iskolában és óvodában történő tapasztalatszerzés. Az óralátogatások célja a horvát nyelvi és szaknyelvi oktatás megfigyelése, a segédanyagok és az alkalmazási lehetőségek megismerése az általános iskolai oktatás és az óvodai nevelés során. A hospitálási lehetőséget különböző célcsoportnak (bácskai, baranyai, Vas megyei horvát nemzetiségi területen dolgozó pedagógusok és hallgatók) számára tesszük lehetővé.

A horvát szaknyelvi továbbképzés további kiemelkedően fontos része a módszertani ismeretek bővítése, így matematikával, természetismerettel, horvát nyelvvel és irodalommal foglalkozó továbbképzésekre került sor. Múzeum- és színházlátogatások alkalmával lehetőség adódik a horvát népcsoport tárgyi emlékei és kultúrája megismerésére.

2019-ben 27. alkalommal került megrendezésre főiskolánkon a Német Nemzetiségi Tanítók Nyári Akadémiája, és ezzel párhuzamosan 2. alkalommal a Horvát Nemzetiségi Tanítók és Óvodapedagógusok Nyári Akadémiája. A programkínálat nemcsak tanítóknak, hanem óvodapedagógusoknak is szól horvát és német módszertani oktatók részvételével.

Az utóbbi években erősödött a hallgatói és oktatói mobilitás, az Erasmus, DAAD, Stipendium Hungaricum programokkal. Jelentős lépéseket tettünk a nemzetköziesítés terén is. Gazdagodott a főiskola kapcsolati rendszere, hazai és nemzetközi szakmai, tudományos beágyazottsága, együttműködése különféle szakmai szervezetekkel. A főiskola számos kulturális és tudományos rendezvény, író-olvasó találkozó, szakmai napok, táborok, konferencia helyszíne, ezzel színes programot biztosít a hallgatóknak, a város pedagógusai és minden érdeklődő számára. Igyekszünk a jövő kihívásaira a jelen lehetőségeivel megfelelni, minden időben a felada-

tokat megtalálni, a munkánkat nagy szakmai hozzáértéssel és a folyamatos fejlődést szem előtt tartva végezni. Jelenleg a főiskola muzeális épületei felújítása tart. De megújulni nemcsak kívül kell. Az épületek felújítása mellett szükség van a szakmai megújulásra is, a társadalmi körülményekhez, igényekhez, feladatokhoz való rugalmas alkalmazkodásra. Ennek jegyében tervezzük a 2020-ban 150 éves intézmény soron következő 150 évét.

Felhasznált irodalom

- Borsodi István-Hadnagy János (szerk.,1970): *A Bajai Tanítóképző Intézet jubileumi emlékkönyve 1870-1970*. Kiadja a Bajai Tanítóképző Intézet igazgatósága, Baja.
- Donáth Péter (2018): *Kisemberek helytállása: tanítóképzés Baján a szerb megszállás alatt és nyomán 1918-1923*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Fátrai Klára (2014): *A tanítóképzés kezdete Baján*. In: Bajai Honpolgár, 2. (279.) sz.
- Fátrai Klára (2014): *55 éve felsőfokon*. In: Bajai Honpolgár, 3. (280.) sz.
- Fátrai Klára (2014): *Integráció a bajai főiskolák megtartásáért*. In: Bajai Honpolgár, 4. (281.) sz.
- Obádovics J. Gyula (2017): *Életem. Hiszek a végtelenben*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Rácz-Fodor Sándor (2010): *Az állami tanítóképzéstől az Eötvös József Főiskoláig. A Bajai tanítóképzés története 1870-től 1996-ig*. (H. n.), 2010.

Az „alapnevelőképzés” mérföldkövei az „akadémiaivá” válásig (A kiseddóvó/nő- és a tanító/nő-képzés 1860-1960 közötti fejlődéstörténeti vázlatja komparatív megközelítésben)

KÓGER YVETTA

Egy-egy jeles évfordulóról való megemlékezés megfelelő alkalmat teremt arra, hogy a hozzá kötődő eseményeket, történéseket felelevenítsük, napjaink látószögéből át-, netán újra gondoljuk. Neveléstörténeti szempontból kiemelkedő jelentőségű az állami tanítóképzés 150 éves jubileuma, amikor az állam is megjelenik iskola-fenntartóként a pedagógusképzésben. Ehhez kapcsolódóan – habár a kiseddóvó(nő)képző, illetve a tanító(nő)képző intézetek fejlődésmenete különböző, hiszen hazánkban a kiseddóvóképzés a pedagógusképzés önálló ágaként a kezdetektől élesen elvált a tanítóképzéstől¹ –, ez a tanulmány igyekszik néhány párhuzamot, kapcsolódási pontot felvillantani. Mindez egy óvodatörténeti kutatás részeként kerül horizontba, ezért az óvó(nő)képzés hangsúlyosságával, afelől közelítve jelenítődik meg – a keret adta lehetőségek figyelembe vételével érintőlegesen – a képzők intézménytípusa, a képzési szint és a képzési idő, a pálya „feminizálódása”, valamint ezzel összefüggésben a pálya presztízse és a képzők leánynevelésben betöltött szerepe.

A neveléstörténet-írás egyik prioritást élvező, ebből következően gazdag irodalommal rendelkező területe a pedagógusképzés folytonos változásokon átívelő históriája. Mind a tanító(nő)képzés, mind az óvó(nő)képzés történetéről számos monográfia, disszertáció és tanulmány készült a különböző időperiódusokra, helyszínekre, illetve aspektusokra fókuszálva (lásd pl. *Szakál*, 1934; *Végh*, 1935; *Draskovits*, 1940; *Hermann*, 1965; *Ködöböcz*, 1986; *Németh*, 1990, 1993; *Kurucz*, 2002, 2013, 2017; *Vág*, 1990; *Mészáros*, 1991; *Kelemen*, 1993, 1994; *Dombi*, 1996, 1998; *Donáth*, 1997, 2008a,b; *Neszt*, 2010, 2014; *Nagy*, 2004; *Molnár*, 2007, 2012, 2014; *Sztrinkóné*, 2009; *Patyi*, 2010; *Podráczky*, 2007, 2013). E művekben ismertetett kutatások eredményeit alapul véve, egy-egy korabeli forrás „megszóllaltatásával” megerősítve konstruálódhat egy újabb metszet az „alapneveléssel” hivatásszerűen foglalkozók szakemberré válása feltételeiről, folyamatáról.

A kezdetekről

Kiseddóvásról, óvodáztatásról Magyarországon 190 éve beszélhetünk, míg az iskoláztatás, az oktatás története ennél jóval korábban kezdődött (lásd erről pl. *Mészáros*, 1981). 1828 mind a tanítók, mind a kiseddóvók szempontjából fontos kez-

¹ Draskovits Pál így fogalmaz erről: „Míg más országokban a tanítóképzésnek csak alacsonyabb fokát jelenti a kiseddóvónő-képzés, addig nálunk céljaiban és eszközeiben, működési területében és hatóerejében önálló és a tanítóképzéssel, bár más irányúan, teljesen[...]egyvonalúnak és egyenlőrangúnak mondható.” (*Draskovits*, 1940. 4. o.)

dődátum. Brunszvik Teréz filantrop kezdeményezésként ebben az évben nyitotta meg az első olyan intézményt, amely az iskoláskort megelőző életkorú kisgyermek felügyeletéről, neveléséről gondoskodott (vö. pl. *Sebestyén–Bilibok–Zibolen*, 1984; *Vág*, 1969, 1979, 1993, 1994), valamint Egerben megkezdte működését az első közép fokú, szakiskolai jellegű, magyar tannyelvű, más iskoláktól független tanítóképző, ahol a népiskolai tárgyak oktatása mellett gyakorlati képzés is folyt a város valamelyik népiskolájában, illetve a képzésbe való felvételt előképzettséghez kötötték. (*Neszt*, 2014. 8. 13. o. illetve lásd bővebben: *Benkóczy*, 1928)

Brunszvik Teréz hagyatékának feldolgozása rávilágított arra, hogy már a magyar kiseddóvás elindulása idején vezérgondolatként merült fel az eredményes nevelőmunkához a szakszerűen képzett óvókról való gondoskodás. A kiseddnevelés intézményesülésének kezdeményezője alkalmasszerű, és főként gyakorlati jellegű külön oktatásban részesítette nevelőit. Az első budai kiseddóvó a megnyitásakor 11 lányt oktatott a gyerekek nevelésére. E kísérlete abba az irányba mutatott, hogy a kiseddnevelést teljesen nőkre bízta, ennek ellenére az általa választott első óvodavezetők mégis férfiak voltak. (*Draskovits*, 1940. 91. o.) E mögött az is húzódnak, hogy a létrehozott kiseddóvók nem voltak a mai értelemben vett óvodák, hanem – angolszász hatásra –, valójában kisgyermekiskolák, amelyeket elemi ismeretek közvetítésére hoztak létre. Így kézenfekvőnek tűnt, hogy a tanítást ebben az intézménytípusban is férfiak végezzék, akiket kezdetben tanítónak is hívtak. Sőt maga az óvóképzés is férfiak számára indult meg. (*Baska-Hegedüs*, 2015. 1. o.) Brunszvik grófnő a naplójában egy nagyszabású nevelőintézet alapításáról írt, ahol a tanítószáz színvonalának emeléséhez olyan egységes képzést képzelt el, amelyben az óvónők felkészítése nem válik el a tanítókétól. (*Draskovits*, 1940. 90. o.)²

Egy új intézménytípus

Néhány európai országban szinte azonos időben, azonos céllal, de más feltételek alapján jött létre egy teljesen új, gyökerek és múlt nélküli intézménytípus annak érdekében, hogy a korai kisgyermek-nevelési intézetek nevelői is szervezett, intézményes oktatásban részesüljenek. Ennek igénye Magyarországon is nagyon hamar és igen erőteljesen jelentkezett. Az óvóképzés ügyét elsősorban egyesületek karolták fel és az első képzők alapítása Európában szinte ugyanarra az időintervallumra esik. (*Kurucz*, 2013. 26., 28. o.)

Kurucz Rózsa kutatása során Bezerédj László útinaplóját és Augusz Antal leveleit dolgozta fel az angliai és skóciai tanulmányút tapasztalatait illetően, valamint, hogy ezek miként hatottak a végső soron egyedivé váló magyarországi képző alapítására. Augusz és Bezerédj a skóciai, az elméletet és gyakorlatot egyaránt

² Idézet a naplóból: „Azt tartottam a legfontosabbnak, hogy oly tanítókat és tanítónőket neveljünk, akik a gyermekből embert is tudnak faragni.” (Idézi: *Draskovits*, 1940. 90-91. o.)

magába foglaló pedagógusképzési rendszer szisztémáját választották a Magyarországon megvalósítandó új óvóképzési modell mintájául. (Lásd bővebben: *Kurucz*, 2013. 25-38. o.) Az Augustus család iratai alapján Szekszárd is tervbe vette az óvótanítók képzésének kialakítását, miután a megye nemesei már 1833-tól foglalkoztak a kisgyermeknevelés és a pedagógusképzés kérdéseivel. Tervükről azonban le kellett mondaniuk, így végül az első óvóképző Tolnán nyitotta meg kapuit 1837-ben, bár a létrehozásáról már 1836-ban közgyűlési határozat készült. (Vö. pl. *Vág*, 1969, 1979, 1993; *Kurucz*, 2002, 2013; *Sztrinkóné*, 2009.) Eszmeiségének alakulására hatással volt mind az angliai, mind a skóciai tapasztalat, de hazánkban más társadalmi tényezők, főként a liberális ellenzéki reformpolitika hatott leginkább. (*Kurucz*, 2013. 25-38. o.)

Bezerédj Istvánnak fontos szerepe volt abban, hogy a kisdédóvó-intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület óvóképzője Európában egyedülállóan – nem integrálódva a tanítóképzésbe –, kizárólag az óvók képzését felvállaló, de több funkciót betöltő intézetté fejlődjön. Négyes funkciója azonban egy-egy szállal a népiszkolai tanítók képzéséhez is kötődött. Funkciói:

- óvónövendékek („nevendék-tanítók”) képzése és elszállásolása,
- gyakorlóóvoda („példányintézet”),
- 1839 nyarától a népiszkolai tanítók korszerű pedagógiai alapokon nyugvó nyári továbbképzése, módszertani tapasztalatszerzése helyszíne (*Kurucz*, 2013. 32., 37-38. o.)

Ez utóbbi jelezheti azt, hogy a magyar óvóképzést olyan színvonalúnak tartották, hogy a tanítók képzése is kívánatosnak látszott ebben az intézetben. Ehhez kapcsolódóan 1840-ben két császári és királyi helyhatósági rendeletben történt véleménykérés volt arról, miként lehetne olyan képezdét felállítani, amelyben elemi tanítójelölteket is lehetne képezni. (*Draskovits*, 1940. 100. o.) A pedagógusképzés külön területeként funkcionáló műhelyét Wargha István, az intézet első igazgatója, szakiskolának minősítette, amelyben magasabb műveltséget úgysem tudnak adni, így a gyakorlati nevelést kell elsajátíttatni. (*Wargha*, 1843, idézi *Draskovits*, 1940. 96. o.)

„Alapnevelők”

Az előzmények vázlatos áttekintése után a címben megjelölt időszak hazai óvó(-) és tanító(nő)képzésének néhány momentuma kerül kiemelésre.

Elsőként felmerülhet az a kérdés, hogy miért szerepel a címben az „alapnevelőképzés”. *Vág Ottó* fogalmazta meg, hogy nincs még egy olyan intézménytípus, amely annyi keresztelést ért volna meg, mint az 1948 óta jogszabályban is óvodaként deklarált intézmény. Szinte divattá vált az elnevezés reformja. (*Vág*, 1979,

1994.)³ Ezzel párhuzamosan a gyermekek nevelését végzők megnevezése is időről időre változott.

Rapos József, az időközben Pestre helyezett egyesületi kiseddóvóképző-intézet igazgatója ajánlására az 1860-as évek elejétől a kiseddóvó és a kiseddnevelés helyett az alapnevelő és alapnevelés megjelöléseket használták, így különböztetve meg az iskoláskor előtti nevelést, a kisgyermek-nevelési intézményekben dolgozókat az elemi népiskolai tanítóktól és tanítástól. (Vág, 1979. 135-136. o.) 1862 áprilisában kritikus cikket írt arról, hogy a kiseddóvás eltért eredeti rendeltetéséből, és az elemi iskola jellemét öltötte magára.⁴ Rapos 1868-ban összehívja az „alapneveldek” vezetőit azért, hogy egységes egyesületet alakítsanak. Létrejött az első alapszabályval rendelkező egyesület, amely tisztán csak a kiseddnevelés gondolatával és ennek terjesztésével foglalkozott. A Néptanítók Lapja,⁵ mint a kiseddóvók körében is elfogadott hivatalos lap, beszámolt az Alapnevelők Országos Egyesülete nagygyűléseiről. (Draskovits, 1940. 31. o.)

Eötvös Józsefnek⁶ nem nyerte el a tetszését a Rapos által javasolt elnevezés, és az egykorú sajtóforrások is párhuzamosan használták az alapnevelést a kiseddneveléssel, így utalva arra, nem biztos, hogy mindenki érti, miről is van szó. Turcsányi Andor a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvművelő Bizottságának folyóirata 1872-ben megjelent számában hangot is ad a megnevezéssel kapcsolatos félreérthetőségnek.⁷ Az 1874-ben megalakuló Országos Kiseddóvó Egyesület neve is azt mutatja, hogy az alapnevelő – alapnevelde – alapnevelészet kifejezések nem gyökereszkedtek meg a magyar köztudatban, helyette a kiseddóvó – kiseddóvás fogalmak maradtak használatban egészen az 1950-es évek elejéig.

Új pedagógus hivatás vs. leánynevelés

A 19. század első felében létrejövő új kisgyermek-nevelési intézmények pedagógusai képzésével összefüggésben hamar felmerül a férfiak vagy nők képzésének a dilemmája. Többen megfogalmazták a gondolataikat arról, hogy melyik nem képviselőit tartják alkalmasabbnak a kiseddnevelői pályára, illetve kinek jelenthet ez

³ A Magyar Nyelvtudományi Társaság hivatalos folyóirata szó- és szólásmagyarázatai között Mészáros István tollából olvashatunk az óvoda szó megjelenéséről. (Mészáros, 1979. 82-84. o.)

⁴ „A szűk fogalom s csekély feltevést engedő kiseddóvás helyébe kell állítanunk az alapnevelészetet, az általános köznevelészetnek alapfokát s az óvót valóságos alapnevelővé kell képeznünk, hogy az óváson felül és mellett a házi nevelés javítására is jó módjával sikeresen hathasson, sőt azt pótolhassa, helyettesíthesse...” (Sürgöny, 1862)

⁵ Heti közlöny a magyarországi kiseddóvodák, elemi és felső-népiskolák számára, melyet a Vallás- és Közoktatásügyi Magyar Királyi Minisztérium (továbbiakban: VKM) adott ki.

⁶ Kenyeres Elemér tesz erről említést. (Néptanítók, 1920. 22-25. o.)

⁷ „Alapnevelő. Ha én egy intézet alapjául leteszek 100 forintot, s a kamatot mindaddig a tőkéhez csatolom, míg az egy bizonyos összegre nem növekszik, akkor alap nevelő vagyok. Mindig azt hittem, hogy a ’pesti alapnevelők egylete’ is ilyes valami; míg végre rájöttem, hogy ők alaposan nevelők, vagy a nevelés alapjának megvetői akarnak lenni.” (Magyar Nyelvőr, 1872. 103. o.)

valódi hivatást. Ez a tendencia az elemi népiskolai tanítók képzésével kapcsolatban is megfigyelhető.

Feltételezhetően a jelentkezők hiánya miatt az új nevelői hivatásra felkészítő képzésre való jelentkezésre ösztönöz az alábbi felhívás: „...választott életpályájokban csatlakozva, egyébként pedig a kisdedovási köznevelés szent ügyének hű szolgálatára alkalmasnak érzik magokat, hogy a folyamatban levő képzésben résztvenni ne késsenek és biztos jövőjük megalapíthatásáért egy évet ekkép feláldozni ne habozzanak.” (*Katholikus Néplap*, 1864. 406. o.)

Korábban is említésre került, hogy az óvóképzést a férfiak számára indították el, mert a megkívánt előképzettséget nők akkor még nem igen szerezhették meg. (*Hermann*, 1965. 407. o.) Bár az 1848-as zavaros időkben a képzőintézet igazgatója szorgalmazta, hogy nőket is szólítsanak fel a beiratkozásra a férfi növendékek hiánya okán (*Draskovits*, 1940. 100. o.), de egyetlen forrás sem bizonyítja, hogy ez a felhívás valóban meg is történt-e. Kenyeres Elemér szócikke szerint már 1858-ban látogatja két nő a képzőintézetet (*Pedagógiai Lexikon*, 1936. 67-68. o.), más források alapján (lásd pl. *Végh*, 1937) 1862-ban iratkozott be az első női növendék, ellenben egy évtizeddel később már el is tűnnek a képzésből a férfiak. E pedagógus pálya elnöiesedése tehát igen hamar bekövetkezik, hiszen az 1890-es évek elején már alig találkozni férfival a kisdedovás terén. (*Baska-Hegedüs*, 2015. 3. o.) Így olvashatunk erről: „Mindmegannyi férfi volt kezdetben, mert a nők társadalmi működése hazánkban még ekkor nagyon kezdetleges volt... De a férfiaknak e pálya még épen nem volt csalogtató s ezért a növendékek legnagyobb részét csak a szükség vezette a képzőintézetbe s a kiképzettek közül is igen kevesen váltak becsületére a nevelésügynek.” (*Paedagogiai encyclopaedia*, 1886. 530. o.) Ennek hátterében egyrészt egy referenciapont váltás is húzódnak, hiszen a magyarországi óvodáztatásban az oktatást hangsúlyozó Pestalozzi-féle infant schoolok mellett a fröbeli gyermekkeretek is éreztették hatásukat. A „Kindergarten” szemlélettel az óvoda szociális funkciója kerül előtérbe, ami az ott dolgozó pedagógusok számára akár presztízsveszteségként is megélhető (*Miklós*, 2018). Másrészt ebben az időszakban lehetünk tanúi a magyar középfokú intézményes nőnevelés kibontakozásának, amikor a nőknek házon kívül kellett kereső pályát találni, illetve megoldandó feladatá vált az elszegényedő úri középosztály lányai jövőjéről való gondoskodás. Kitolódott a családalapítás időpontja is, mert a nők nem akartak, vagy nem tudtak férjhez menni, csak ha munkába állással biztosították a jövőjüket. Ekkor vált a leánynevelés alternatívájává a tanítónők képzés mellett, esetenként konkurenciájaként az óvóképzés. A két-féle képzőintézmény az azonos korú lányok befogadásával egymás komplementerei lettek a piacon (lásd erről pl. *Neszt*, 2014; *Janek*, 2017). Draskovits Pál Magyarország első óvóképzőjéről azt írja, az életre úgy nevel, hogy az más leánynevelő intézetekkel is azonos színvonalon áll. Az 1930-as, '40-es években is úgy tekintettek az óvónők képző intézetekre, mint közműveltségi képzést is adó középfokú leányiskolára, amelyben az általános műveltség megadása mellett a gyakorlati nevelés áll

a középpontban. Végzett növendékeit házi nevelőnként is szívesen alkalmazták. (*Draskovits*, 1940. 92., 115. o.)

Az Első Egyetemes és Közös Magyar Tanítói Gyűlésnek határozott elképzelései voltak a tanítóképzőkkel kapcsolatban. Tervezetében kimondta, hogy „nőképezdek állítandók”, ahol nemcsak tanítónők, hanem nevelő- és kiseddóvónők képzése is zajlana. A kiseddóvás oktatását egyidőben kívánták megoldani a tanítóképzéssel úgy, hogy a 3 évfolyamos – női tárgyakat magába foglaló – képzés végén a növendékek tanítói és kiseddóvói oklevelet is kapnának. (*Neszt*, 2014. 37. o.)⁸ Hasonló véleményt fogalmazott meg később Radó Vilmos is a kiseddóvásról szóló törvényjavaslat vitája során. Javaslatában a már fennálló tanítónőképző intézetek növendékei a négyéves tanfolyam alatt az elemi tanítóságon kívül a kiseddóvói állásra is kiképeztetnének. Így azok a képesített tanítónők, akiknek nem mindig jut tanítónői vagy nevelői állás, kiseddóvónőként is dolgozhatnak. (*Néptanítók*, 1890. 109. o.)

Az 1850-es években megnyílnak az első tanítónőképzők, főként római katolikus felekezeti fenntartással. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk (*Magyarországi*, 1868. 605-640. o.) értelmében „a nők és a férfiak egyenlő jogokkal vehetnek részt a népoktatási intézményekben való tanulásban, és egyenlő eséllyel tölthettek be tanítói állást is” (*Neszt*, 2014. 9. o.), bár tanítónőképző leginkább a meglévő férfi képző mellett jött létre felekezeti körben. 1869-től a női állami tanítóképzők is sorra nyíltak meg. Az első állami óvónőképezdek közül a hódmező-vásárhelyi megnyitására 1892-ben adtak hírt. (*Néptanítók*, 1892. 938. o.) Ezt követően az egykori statisztikai évkönyvek jelenthetnek kiindulási alapot az óvóképző-intézetek száma és fenntartói szempontjából.

A tanítónőképzők dinamikus növekedéséhez, valamint a tanítóhiány csökkentéséhez hozzájárult a VKM 9312/1874. számú rendelete, amely okleveles tanítónők alkalmazását írta elő leányok és kisebb fiúk tanítására. Mindezt akkor, amikor az óvóképzésben már kizárólag csak nők vettek részt. A tanítónők képzése azonban nem állt egyenes arányban a valós szükséglettel, hiszen számos esetben a szülők lányukat csak a megfelelő nevelés és magasabb műveltség biztosítása érdekében járatták a képezdekbe. Vagyis csak művelődési célú tanulásról volt szó a nőknél, hogy a férjük méltó társai lehessenek. Már 1880-ban a VKM 15584/1880. számú rendeletével (*Magyarországi*, 1880. 989-990. o.) vissza kellett szorítania a nők képzését, amely érdekében szigorúbb felvételi feltételeket írtak elő, illetve csökkentették a növendékek tanulmányi segélyezését. (*Neszt*, 2014. 9-10. o.)⁹ 1877-ben olvasható, hogy a nőtanító képezdeknél mindenki „felvételi vizsga alá vettetik”. (*Néptanítók*, 1877. 236. o.) A kiseddóvói pályával ellentétben a VKM többször tett lépéseket a tanítói szakma elnöiesedésének megállítására. 1938-ban is felmerült az, hogy a ta-

⁸ Neszt Judit e tervet a Gyűlés dolgozatai feldolgozása során a Képezdére vonatkozó óhajtasok című fejezet nyomán vázolta fel. (*Az Első Egyetemes*, 1848. 13, 20. o.)

⁹ A szerző kutatásai során a tanító/nő képzők iskolai értesítőit használta fel elsődleges forrásként a megállapításai alátámasztására.

nítói állásokból vissza kell szorítani a nőket úgy, hogy a leányiskolákban azért ők taníthassanak. (Nagy, 2004. 260. o.)

Nők vagy férfiak?

Az előző gondolatmenetet folytatva kerül említésre néhány vélemény, amely a férfiak és a nők pályaalkalmassági kérdéseit feszegetik a kisdedovók esetében.

Rapos József az óvóképzés terén 1861-től új szabályzat elfogadását sürgette, amely a tervezete szerint a fiúgyermekre a férfi, a leánygyermekre a női nevelő hat könnyebben. (Draskovits, 1940. 101. o.) A szabályzatban azt is kimondta, hogy az előírt előképzettség mellett nők is felvehetők. (Pedagógiai Lexikon, 1936. 67. o.)

Szabó Endre arról írt, hogy „A nők sokkal célszerűbben alkalmazhatók alapnevelőknek, mint a férfiak. A gyermekek játékaiknak vezetésére hajlandóbbak, kitaróbbak, mint a férfiak.” (Alapnevelők, 1870. 150. o.) Szabó Endrének az óvodai nevelői pálya nőiességét hangoztató véleményét igazolta a gyakorlat. (Varga, 1986. 386. o.)

Eötvös Józsefre emlékezve olvashatók e sorok: „...elsősorban a kisdedek nevelésére hivatott nők képezendők ki e szolgálatra, miáltal egyrészt a nőknek nyújtott munka- s keresetalkalom szaporítását akarta elérni, megoldván egy szociális problémát, elősegíteni a nőt hivatásához mért munkakörhöz, másrészt a gyengédebb női szív szeretetére s ápolására akarván bízni a kisdedeket, mert legjobban a nők pótolhatják az anyai szívben rejlő szeretetet”. (Néptanítók, 1926. 20. o.)

Hasonló koncepció körvonalazódott az 1891. évi kisdedovási törvény parlamenti vitájában is. Csáky Albin VKM-miniszter nem kis jelentőségű momentumnak nevezte azt a tényt, ami a javaslatban úgy fogalmazódik meg, hogy az óvóállomásokra elsősorban mindig nők alkalmazandók. (Baska–Hegedüs, 2015. 3. o.) E nézetek mind előrevetítik, illetve megerősítik az óvói pálya „feminizálódása” folyamatát.

Képzéskorszerűsítés – a pályapresztízs emelése

A pedagógusképzés történetében általános kísérőjelenség a reform, minden periódusban voltak megújítási törekvések. (Molnár, 2007. 20. o.) A tanító(nő)- és óvó(nő)képzés fejlődésrajzában ez szoros összefüggést mutat a képzési időtartam és az előképzettség változásával, amelyeket jogszabályokban igyekeztek rendezni, ám számos esetben nem voltak adottak a feltételek a teljes körű megvalósulásra. Az egyre inkább megnövelt képzési idő, amely a tanítóképzésben 1938-ban már a 6 évfolyamot célozta meg, az iskolatípus autonómiáját, illetve a tanítóság, mint réteg presztízsének emelését szolgálta. A tanítói szakma presztízsének növelése érdekében a magyarországi tanítómozgalom a század első éveitől kezdve a tanítóképzés érettségire alapítását és felsőfokra helyezését tűzte ki céljául. (Szakál, 1934, idézi Nagy, 2004. 252. o.)

Az óvói pálya társadalmi presztízsének elfogadottsági mércéje lehet az is, hogy az óvóképzésre meghatározott idő a kezdetektől rövidebb, mint a tanítók képzési ideje.

A tanítóképzés új útját a kétéves középfokú, szakiskolai jellegű, más iskoláktól független képzésben látták. (Neszt, 2014. 8. o.) Bár az első tervek szerint az óvóképzés is 2 évfolyamos lett volna, de az alapító egyesület anyagi ereje csak egy évfolyam nyitását tette lehetővé. Ez azonban egy teljes évet jelentett, míg voltak olyan tanítóképzők, melyek csak 3 hónapos tanfolyamot végeztek el a növendékeikkel.¹⁰ Az óvóképzőben bár nyáron tanítás nem volt, de gyakorlat igen. Az 1875. évi tanterv már 2 évfolyamú képzésre készült, majd ezt erősíti meg a hazai óvodatörténet első, a kiseddóvás és kiseddóvóképzés addigi spontán fejlődését egységes mederbe terelő 1891. évi 15. törvénycikk a kiseddóvásról (*Budapesti Közlöny*, 1891. 1-4. o.), amely hivatalosan is középiskolává teszi az óvóképzést. (Hermann, 1965. 407. o.) A női tanítónőképzés szintén egy, majd két évfolyamon indult meg. Az 1868-as népiskolai törvény által a tanítóképzés 3 évfolyamúra emelkedik, bár a 3. évfolyam felállításának sok helyen nem tudtak eleget tenni. A tanítói pályát legtöbb esetben a szegény családok gyermekei választották, akik segélyezés nélkül nem tudtak tanulni, ugyanakkor a plusz évfolyam nagy terhet jelentett a családjuknak. (Lásd erről Neszt, 2014. 46-59. o.)

1879-ből olvashatunk egy javaslatot a köznevelés és a közoktatás szervezete szabályzatáról a magyar református egyházban, amelynek a negyedik fejezete vonatkozik a tanító-, tanítónő- és kiseddóvó-képezdekre. „83. §. Minden egyházközség, egyházmegye, egyházkerület, valamint az egyetemes egyház is állíthat és tarthat fenn tanítókat-, tanítónőket- és kiseddóvókat-képző intézeteket. 89. §. A tanfolyam: 1) tanító- (tanítónő) képezde elemi iskolára készítő tanfolyamában legalább 3 év, 2) óvókat képző intézetben 2 év.” A következő paragrafus a felvételi feltételeket taglalja, különbséget téve a tanítók és az óvók szükséges előképzettségét tekintve, amely értelmében az óvóképzőbe alacsonyabb végzettség is elegendő. (*Protestáns*, 1879. 1145-1146. o.) Bár az előbbi javaslat lehetőséget nyújtott, és később a kiseddóvási törvény is szentesítette a kiseddóvókat-képző intézetek felekezeti állítását, ám az óvodatörténet forrásai nem „számolnak be” arról, hogy létre jött volna a református felekezeti képezde. A lapjuk is csak arról tudósít, hogy bár felekezeti szempontból igen fontos a kiseddóvónőképzés, mégis „csupán egyetlenegy prot. kiseddóvóképző-intézet van széles e hazában, az ágostai evangélikusoké Brassóban... Kívánatos volna, főleg felsőbb leányiskoláinkat kiseddóvónői tanfolyammal, esetleg tanítóképezdével kibővíteni...” (*Protestáns*, 1897. 67. o.)

1881-től már 4 évfolyamos a tanítóképzés, azonban az újabb évfolyam bevezeté-

¹⁰ Pécssett például 1832-ben május 1-től szeptember végéig, 5 hónapon át tartott az oktatás (*Kurucz*, 2017. 181. o.)

sével a felekezeti képzők késlekedtek, főként a női képzőkben, ugyanakkor a férfiak körében nagy volt a lemorzsolódás. (Neszt, 2014. 96. o.)

Az óvói és a tanítói pálya közötti „átjárhatóságot” csak ritkán engedték a jogszabályok, amelynél a képzettség közötti különbségek is szerepet játszottak. Ám 1897-ben Wlassics Gyula VKM-miniszter körrendeletet adott ki arról, hogy az addig kiképzett, ám állás nélküli okleveles kisededóvónők „bizonyos körülmények között és feltételek alatt, tanítónői állomásokra is alkalmazhatók legyenek”. (Néptanítók, 1897. 9. o.) Az első világháború okozta férfitanító-hiány orvoslására a VKM 60771/1916/IVb számú rendelete lehetővé tette az okleveles óvónőknek, hogy magánúton is elvégezdhessék a tanítóképző III. és IV. osztályait, ugyanis a korábbi Rendtartási szabályzat nem engedte még a kisededóvónő-képző intézet első évfolyamából a tanítóképző 2. évfolyamába való átlépést sem. (Neszt, 2014. 107. o.; Pécsi Napló, 1916. 5. o.) 1928-ban tették közzé a VKM 70.280/1928. számú rendeletét az óvónőképző-intézetekbe átlépő tanítónőképző-intézeti növendékek különbözeti vizsgálatai tárgyában. (Hivatalos Közlöny, 1928. 297-298. o.)

Az óvónőképzés még 1917-ben is két éves, de egyre többször fogalmazódik meg, hogy a képzés túlságosan zsúfolt, tartalma nagyon kevés a szakszerűen és kellően képzett óvónők neveléséhez. Az állami óvónőképző tanárai négy évre kívánták kiterjeszteni a képzést, amelyhez 1918-ban kidolgozták a tantervet. Az 1920-as éveket a középfokú képzés reformja jellemezte. A nagyszabású pedagógiai reformprogram keretében Klebelsberg Kunó 78.066/1926. számú rendelete (Hivatalos Közlöny, 1926. 356-359. o.) az óvónőképzést kettőről négy évre emelte, amely valójában 3 év elméleti és egy év gyakorlati képzést jelentett. Ezzel párhuzamosan a tanítóképzés 5 évfolyamúra változott. Az óvóképzők tanulmányi anyagának alapja a tanító- és tanítónőképző intézetek 5 éves tanulmányi terve 3 szűk évbe szorítva. (Draskovits, 1940. 109-110. o.)

A tanítóképzés, és ezzel párhuzamosan az óvónőképzés reformja, felsőbb fokúvá tétele a 19-20. század fordulójától rendszeresen napirenden volt, hiszen részben a középiskolai jellegből adódóan sokszor „éretlen fejjel”,¹¹ hiányos képzettséggel kerültek a pályára a végzett növendékek. (Hermann, 1965. 410. o.)¹² A megvalósításra vonatkozó tervek vitákat indukáltak a pedagógus szakmán belül is. (Lásd erről Nagy, 2004. 251-262. o.) Ennek egyik fóruma volt a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus 1928-ban. (Lásd erről Neszt, 2014. 154-157. o.) Az elképzelések a felsőfokúvá tétel irányába mutattak, és ha kis különbségekkel is, de az érettsé-

¹¹ György Aladár már 1892-ben A kisededóvásügy reformja című írásában kifogásolja az 1891. évi 15. törvénycikknek azt a rendelkezését, amely engedi a 14 éves gyerekek lélektani és módszertani tanulmányait, illetve a kisededek öntudatos nevelésének 16 éves leánykákra való rábízását (György, 1892. 9. o.)

¹² 1936-ban a budapesti óvónőképző tanárai kéréssel fordultak a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez, hogy svájci mintára főiskolaként működhessenek, majd a II. világháborút követően a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete is megfogalmazta az ez iránti igényét, utal rá Vág Ottó. (Pedagógiai Lexikon, 1997. 1994. o.)

gire épülő akadémiai képzést tartották szükségesnek. Erre is utal majd Bizó Gyula, a Művelődési Minisztérium tanítóképzési osztályvezetője (lásd pl. *Népszabadság*, 1957. 2. o.; *Köznevelés*, 1959. 347-350. o.; *Óvodai Nevelés*, 1959. 260-264. o.), amikor fókuszba kerül a középiskolai óvónő- és tanítóképzés megszüntetésével egy új rendszerű, magasabb képzési szintű oktatás bevezetése. 1938 és 1958 között a közoktatásra is jelentős hatást gyakorló történések, politikai-társadalmi-gazdasági változások, a tanító(nő)- és óvónőképzés számos formájának – legtöbbször szükségmegoldásként való – bevezetését generálták. E próbálkozások tapasztalatai is hozzájárultak ahhoz, hogy végül 1959. szeptember elsején megnyissák kapuikat a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete (*Magyar Közlöny*, 1958. 522-593. o.) által deklarált, érettségire épülő felsőfokú tanító- és óvónőképzők, amely a pedagógusszakma e képviselői számára akkoriban a képzés „akadémiaivá”¹³ válását jelentette.

Felhasznált irodalom

- 1868-ik évi XXXVIII. Törvényczikk a népiskolai közoktatás tárgyában. *Magyarországi Törvények és Rendeletek Tára*, 1868. I. Kiadja Pfeifer Ferdinánd, Pest.
1891. évi XV. Törvényczikk a kiseddóvásról. *Budapesti Közlöny*, 1891. 103. 1-4.
- A kiseddóvásról szóló törvényjavaslatához. *Néptanítók Lapja*, 1890. 23. 14. 108-109.
- A kiseddóó intézetek és a kiseddnevelés. *Néptanítók Lapja*, 1920. 53. 15-17. 22-25.
- A köznevelés és közoktatás szervezetének szabályzata a magyar ref. egyházban. Javaslat. A magyarországi ref. egyház conventi bizottságának megbízásából készítette: Molnár Aladár. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1879. 36.1145-1146.
- A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszternek 78.066/1926. VI. számú rendelete a kiseddóóvónőképző-intézetek új Tantervének kibocsátása és életbeléptetése tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, 1926. 22. 256-359.
- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 70.280/1928. számú rendelete az óvónőképző-intézetekbe átlépő tanítónőképző-intézeti növendékek különbözeti vizsgálatai tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, 1928. 21. 297-298.
- A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete a tanító- és óvónőképzésről. *Magyar Közlöny*, 1958. 80. 522-593.
- A tanító- és óvónőképzés reformja. *Köznevelés*, 1959. 13. 347-350. *Óvodai Nevelés*, 1959. 12. 9. 260-264.
- A tanítóképezdédkbe való felvétel kellékei. *Néptanítók lapja*, 1877. 10. 13. 236.
- A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 15.584. szám alatt valamennyi tanfelügyelőhöz intézett rendelete, a tanítónő-képezdédkbe való felvételek körüli eljárás szabályozása tárgyában. *Magyarországi Rendeletek Tára*, 1880.
- Az Első Egyetemes és Közös Magyar Tanítói Gyűlés dolgozatai*. A gyűlés megbízásából szerkesztve kiadja Dr. Tavassy Lajos. Pest, 1848.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete. *Köznevelés*, 1957. 13. 2.
- Baska Gabriella – Hegedűs Judit (2015): *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciós hatások tükrében*.
pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii/39_a_magyar_o_pedkep_tortenete.pdf [2019.04.20.]

¹³ A minisztérium eredetileg az akadémiai képzés elnevezést kívánta bevezetni. (*Köznevelés*, 1957.)

- Benkóczy Emil (1928): *Pyrker Első Magyar Tanítóképzője*. Egri Érseki Liceumi Könyvnyomda, Eger.
- Bilibok Péterné – Sebestyén Istvánné – Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből. 1829-1833*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dombi Alice (1996): Fejezetek a magyar tanítóképzés történetéből. *Pedagógusképzés*, 1-2. 242-247.
- Dombi Alice (1998): *Tanítók és tanítóképezdék*. In: Dombi Alice – Oláh János (szerk.): Emlékezzünk régiekről. Tanulmányok a XIX. sz. nevelési törekvéseiről. APC-Stúdió, Gyula. 99-108.
- Donáth Péter (1997): *Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919-1944*. Trezor, Budapest.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868-1958*. Trezor, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945-1960*. Trezor, Budapest.
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdednevelés és kisdedónőképzés története és jelen állapota*. Pauly Könyvnyomda, Szombathely.
- Értésítés a kisdedovási ügyében. *Sürgöny*, 1862. 2. 76.
- Fináczy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc (1936): *Pedagógiai Lexikon* 2. Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- György Aladár (1892): A kisdedovási ügy reformja. *Magyar Pedagógia*, 1. 1-10.
- Hermann Alice (1965): *Az óvoda és az óvónőképzés*. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Budapest. 365-418.
- Hivatalos rész. Körendelet. (22.342. sz. Valamennyi kir. tanfelügyelőségnek.) *Néptanítók Lapja*, 1897. 30. 16. 9.
- Hofbauer Aladár: Halottak napján. Báró Eötvös József kultuszminister sírjánál. *Néptanítók Lapja*, 1926. 59. 41-42. 19-20.
- Iskolaügy. Néhány megjegyzés alsóbbfokú iskoláinkról. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1897. 40. 5. 66-68.
- Janek Noémi (2017): Nők a közgondolkodásban – a kisdedónő, mint lehetséges „karrierút” a XIX. század végi pedagógiai szakfolyóiratok tükrében. *Gyermeknevelés*. 2. 76-88.
- Kelemen Elemér (1993): A magyar tanítóképzés története. *Pedagógusok Lapja*, 49. 19-20.
- Kelemen Elemér (1994): Az állami tanítóképzésről. *Pedagógusok Lapja*, 50. 16-17.
- Kik vehetők fel a tanítónőképző intézet harmadik évfolyamába. *Pécsi Napló*, 1916. 25. 157. 5.
- Ködöböcz József (1986): *Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurucz Rózsa (2017): *A tanítóképzés fejlődési periódusai a Dél-Dunántúlon*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében. PTE KPVK, Szekszárd. 174-200.
- Kurucz Rózsa (2013): *Prioritások és párhuzamok. Az első egyesületi óvónőképző Közép-Európában*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvónőképzés történetében. Tanulmányok. PTE IGYK, Szekszárd. 25-40.
- Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvónőképző 1837-1843*. Babits, Szekszárd.
- Különfélék. *Katholikus Néplap*, 1864. 17. 51. 406.
- Mészáros István (1979): Az óvoda szó megjelenése. *Magyar Nyelv*, 1. 82-84.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1991): *Magyar iskolatípusok 996-1990*. OPKM, Budapest.
- Miért szerveznek tanítóképző akadémiákat? *Népszabadság*, 1957. 2. 191. 2.

- Miklós Ágnes Kata (2018): „*Jó mulatság, női munka*” – óvóbácsik és óvónénik. Kutatók éjszakája, Esztergom.
- Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem BTK – PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. https://ppk.elte.hu/file/molnar_bela_dissz.pdf [2018.10.23.]
- Molnár Béla (2012): *A felsőfokú tanítóképzés bevezetésének előzményei*. In: Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene I-II*. Tanulmánykötet. NYME K, Szombathely. 57-71.
- Molnár Béla (2014): *Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében*. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben* NYF, Nyíregyháza. 125-139.
- Nagy Péter Tibor (2004): *Az 1938-as tanítóképzési reform*. *Magyar Pedagógia*, 104. 3. 251-261.
- Neszt Judit (2010): *A tanítóképzés expanziója 1828-1900 között*. *Mester és Tanítvány*, 27. 165-180.
- Neszt Judit (2014): *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig*. Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Doktori Program Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/213836/Neszt_Judit_Ertekezes.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2019.03.25.]
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története 1775-1975*. Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
- Németh András (1993): *A magyar tanítóképzés történetének vázlata 1775-től 1948-ig*. In: Nagy Andor (szerk.): *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei*. Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből. EKTF, Eger. 121-134.
- Patyi Gábor (2010): *A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig*. *Képzés és Gyakorlat*, 8. 1. 99-104.
- Podráczky Judit (2007): *Óvodaiügy a 19. századi magyar társadalomban*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem BTK – PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2007/PhD_2007_Podraczky_Judit.pdf [2018.10.23.]
- Podráczky Judit (2013): *Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Tanulmányok. PTE IGYK, Szekszárd. 11-24.
- Szabó Endre. *Alapnevelők és Szülők Lapja*, 1870. 1. 5. 150.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy J. Könyvnyomató, Budapest.
- Szarvas Gábor (szerk., 1872): *Magyar Nyelvőr*. Pesti Könyvnyomda, Budapest.
- Szathmáry György ministeri tanácsosnak a hódmező-vásárhelyi kisdövévképző megnyitásakor elmondott beszéde. *Néptanítók Lapja*, 1892. 25. 100. 938-939.
- Sztrinkóné Nagy Irén (2009): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkor neveléstörténete*. Didakt Kft, Debrecen.
- Varga Gábor (1986): Szabó Endre óvodapedagógiai munkássága. *Magyar Pedagógia*, 86. 3-4. 375-393.
- Vág Ottó (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1990): *Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben*. In: 22. Debrecen. 21-30.
- Vág Ottó (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vág Ottó (1994): *Az óvodai nevelés története Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Verédy Károly (1886): *Paedagogiai encyclopaedia*. Athenaeum, Budapest.
- Végh József (1935): *A magyar kisdövévképzés múltja és jelene*. Kisdövévnevelés, Budapest.
- Végh József (1937): *A budapesti m. kir. állami óvónőképző-intézet százéves története*. Dunántúl Nyomda, Pécs.
- Wargha István (1843): *Terv a' kisdövév-intézetek terjesztése iránt a' két magyar hazában*. Landerer és Heckenast Nyomda, Pest.

A 150 éves állami tanítóképzés töréspontjai és fejlődése a Dél-Dunántúlon

KURUCZ RÓZSA

Bevezetés

A magyar tanítóképzőnek, mint a pedagógusképzést megvalósító összes intézménynek, megvan a maga sorsa és fejlődéstörténete. Egy, már korábban létrejött és működő oktatási intézethez rendelve, alacsony fokról indulva, majd önállósodva, egyre magasabb szintre jutva – a kiemelt népiskola, a középiskola, a szakiskola, a felsőfok és a főiskola szintjeit végigjárva –, a fenntartó, az időtartam (2 hónapos tanfolyamtól a 4 évfolyamos felsőfokig), az előképzettség változásaival és a történelmi sors visszahúzó hatásával megküzdve, igazi kihívás és próbatétel volt a fejlődési folyamatban minden résztvevőnek.

Egy-egy régió, jelen esetben a Dél-Dunántúl 240/150 éves tanítóképzésének kezdeteiről, a stabilizációért és a fejlődésért folytatott küzdelmeiről, sikereiről, veszteségeiről számot adni hiánypótló jelentőségű. Tanulmányunk az előképek (Pécs, Szentlőrinc, Nagyszékely, Tolna) és a szintézis felvázolása mellett kiemeli az 1868-as 38. törvény hatására létesült csurgói állami tanítóképző intézet küzdelmeinek, jelentőségének bemutatását, a régió tanítóképzőinek sajátos szempont szerinti képzéstörténeti elemzését, a Dél-Dunántúl tanítóképzésében kiemelkedő szerepet betöltő emblemikus személyiségek küzdelmeit, eredményeit. Vázoljuk a fejlődésben bekövetkezett töréspontok létrejöttét, a változások és az újrakezdés lehetőségeit.

Az intézményes tanítóképzés kezdetei a Dél-Dunántúlon

1560-tól, közel 560 éve, az oktatás-nevelés egyik kulcsembere a *tanító* volt, ezért mielőbb gondoskodni kellett a szakemberek intézményes képzéséről. A 18. században kialakult a sokszínű népiskola-hálózat Magyarországon. Az állam feladata az volt, hogy a mások által kezdeményezett tanítást a közjó érdekében támogassa, ellenőrizze és betetőzze. A tanügyigazgatás fogalmilag az állam irányító és felügyeleti jogának gyakorlása az oktatás és nevelés területén. Ezt a jogát nemcsak a legfelsőbb szinten gyakorolta, hanem a legfelsőbb hatóságnak alárendelt helyi szervek által is. Ilyen hatóság volt a Mária Terézia által 1776-ban felállított tanügyigazgatási szervezet, amely létrehozta a kilenc magyarországi tanulmányi területet, majd kidolgoztatta a közoktatási igazgatóság tisztviselői feladatait. (*Rajczi Péter*, 1996.)

Az uralkodónő a népiskoláztatási gyakorlatot kívánta korszerűsíteni 1777-ben, amikor J. Ignaz Felbiger (1724-1788) sagani apátot felkérte az egységes norma módszer kidolgozására és bevezetésére. Felbiger révén jutott el a tervszerű tanítóképzés a katolikus Sziléziába, majd Magyarországra. (*Szakál János*, 1934.) A tanítóképzés

zés pedagógiai programja középpontjában is a Poroszországban már széles körben alkalmazott normamódszer, a „methodus normalis = normalis módszer” állt. (Johann Ignaz Felbiger, 1776) A Kern des Methodenbuches, besonders für die Land-schulmeister című kötete 1786-ban jelent meg Pesten, majd átdolgozva, Vezetékszál címen 1818-ban Nagyváradon került kiadásra. (Mészáros István, 1995.) Az öt elvet érvényesítő osztályfoglalkoztatási normamódszer lényege – a közös olvasás (das Zusammenlesen), – az együttes tanulás (der Zusammenunterricht), – a kezdőbetűs módszer (die Buchstaben-methoden), – a táblázatos módszer (die Tabellen-Methode), – a katekizálás (das Kathekisieren). J. Ignaz Felbiger a korabeli módszerekhez képes döntő változásokat vezetett be a tanítás folyamatába. (Kurucz Rózsa, 2011.)

A katolikus felekezet által működtetett tanítóképzők a Ratio Educationis (1777) nyomán a népiskolákhoz, a normaiskola-együtteshez kötődtek, a protestánsok a középiskolához kapcsolódtak. Mindkét tanítóképzési típusra volt példa a változatos tájú, aprófalvas, sokféle nemzetiségű Dél-Dunántúlon. (Normaiskola-együttes, Baranya vármegye, Pécs [1778], evangélikus schola triviális, Tolna vármegye, Szentlőrincz [1806], centrális iskola, Tolna vármegye, Nagyszékely [1806].)

Kanyar József kutatásai igazolták, hogy 1772/1773-ban összesen 1339 lakott hely (1276 falu, 63 mezőváros), 528 (legtöbbször egy tantermes és egy tanítós) iskola és 536 tanító (440 római katolikus, 17 görög katolikus, 16 evangélikus, 63 református) volt a Dél-Dunántúl megyéiben. (1. táblázat)

1. táblázat. Települések, népiskolák, tanítók száma a Dél-Dunántúlon 1772/1773

Megye	Települések száma	Népiskolák száma	Tanítók száma	Arány
Tolna	103	105	106	102,91%
Baranya	351	111	114	32,47%
Somogy	317	144	146	46,05%
Zala	568	168	170	19,61%

Forrás: Lexikon locorum megyei összesítője, 1772/1773; Kanyar József (1989): Népoktatás a Dél-Dunántúlon...(1770-1868), 21.

A legelmaradottabb terület az népoktatás terén a Dél-Dunántúlon Zala vármegye volt, ahol 568 településen mindössze 168 iskola működött. Több helységben (német, szlovén, horvát és vend) nemzetiség lakott. Baranya vármegyében 168 településen (német, illír és horvát), Somogy vármegyében 83 faluban (német, szlovén, illír és horvát), Tolna vármegyében 52 faluban (német, illír és horvát) nemzetiség élt. (Kanyar József, 1989.)

Normaiskola-együttes működése Pécsen 1778 és 1828 között

Az első magyarországi normaiskola-együttest Pozsonyban szervezték meg 1775-ben. Ebben az intézményben a királyi katolikus népiskolák számára képeztek tanítókat. Ezt követte 1777-ben a budai, a nagyváradai, majd egy évre rá a kassai, a pécsi, a beszercebányai, a szabadkai és a győri intézmény megnyitása. Pécsen 1778. november 1-jén jött létre a normaiskola, amely a tanítóképzés első műhelye volt a Dél-Dunántúlon.

Az iskolatípus két fő részből áll:

1. „Minta” népiskola (innen a „norma” elnevezés), amelyben a zsinórmértékül szolgáló norma-módszer szerint tanítottak.

2. Tanítóképző tagozat, amely kezdetben a rövidebb-hosszabb ideig (2 hónaptól egy esztendőig) tartó tanfolyamok helyszíne volt. A teljes normaiskola-együttes további alkotórészei a rajz- és a zeneiskola voltak.

Az iskola tannyelve a magyar és a német volt, ezért a Tolna vármegyei német tanítók is megszerezhették itt az approbációjukat. Kezdetben 2, 3, majd 5 hónapos volt a férfiak képzése. A legfontosabb tantárgyaik az olvasás, a szépírási, a szám-tan, az ének-zene, a népiskolai ügyvitel, és a neveléstani ismeretek voltak. Emellett a kántori teendőkhöz ellátásához tanultak orgonajátékot is. A tananyag ismerete mellett a jelöltek erkölcsi magatartását is értékelték.

A diákok előképzettsége kezdetben igen sokszínű képet mutatott. A későbbiekben már megkövetelték az elvégzett gimnáziumi osztály igazolását.

Érdekes áttekinteni a pécsi normaiskola-együttes 1788/1789-es tanévének II. féléves adatait. Az intézménybe beiratkozott 45 tanítójelölt közül 16 növendék gimnáziumot végzett (10 jelölt főiskolát is), a többi tanuló előképzettségét nem jelölte a dokumentum. A gimnáziumot végzettek közül 13 diák beszélt latinul, 16 tanítójelölt a németen kívül nem beszélt más nyelvet. 13 növendék Bács vármegyéből, 11 tanító Tolna, és 11 jelölt Baranya vármegyéből érkezett. Az 5 hónapos tanfolyam résztvevői közül 36 tanító már iskolamesterként dolgozott, s kilencen a tanfolyam elvégzése után szerettek volna elhelyezkedni. (*Kurucz Rózsa, 2011.*)

A 18. század végén egyre nagyobb hangsúlyt kapott a nyelvművelés, a magyar nyelvű tudomány bevezetése. Az akadémia-tervezés egybeforrt a nemzeti nyelv ügyével. 1791-ben rendelet jelent meg arról, hogy a normaiskola-együttes tanító tagozatán magyar nyelvet kell tanítani. 1795-ben elrendelték, hogy népiskolákban csak a tanítóképző tagozaton képesített tanítók alkalmazhatók. A Tanulmányi Alapból támogatott iskola 1828-ig funkcionált, majd anyagiak hiányában megszűnt.

A normamódszert, számos kritika érte. A minta-normaiskolák nem jelentettek igazi áttörést a tanítóképzésben és a népoktatásban, de érdemük, hogy kimozdították azokat a holtpontról és megalapozták, előkészítették a reformkori önálló tanítóképzők létrejöttét.

A szentlőrinczi schola triviális, a tudomány szerény csarnoka (1806–1853)

A magyarországi evangélikus tanítóság helyzetéről, az oskolamesterek működéséről készült egyházrajzok elkésztető képet festettek a 18. század végén. Az evangélikus egyház az állami reformoknak ellenállt, a tanítók nagy része sem tanfolyamot, sem grammatikai iskolát nem végzett. 1791-ben Perlaki Dávid (1784-1802) komáromi esperes részéről vetődött fel elsők között az önálló, vagy a gimnáziumokhoz csatolt tanítóképzés gondolata: „*Tartok tőle, hogy valámig oskolamestereket nevelő házaink, szemináriumaink (ha más módjával még most nem lehetne, legalább nagyobb gimnáziumainkban) nem lesznek, mindaddig gyermekeinknek jobb módjával leendő felneveltetéseket is közönségesen csak kívánhatjuk.*” (Bajkó Máttyás, 1996.)

1803-ban, a Tolna vármegyei Szentlőrinczen (ma Sárszentlőrinc) tartott esperességi ülésen határozták el az egyházmegyei iskola felépítését a településen. Apponyi Antal (1751-1817), a kor egyik legműveltebb földesura, telket adományozott. A szentlőrinczi gyülekezet pénzt gyűjtött, s így 3 év elteltével, 1806-ra, elkészült az egyszerű, nádfedeles kis épület, a schola triviális (kisgimnázium), amely Tolna vármegyében egyben az első tanítókat képző intézmény is volt. Az alapító és a fenntartó a Tolna-Baranya-Somogyi Evangélikus Egyházmegye volt.

1806-ban 27 tanulóval, két osztállyal – donatista 22 fő, syntaxista 5 fő – kezdte meg működését a schola triviális. 1807-re 41 fővel, 3 osztállyal (donatista, grammatista és syntaxista) folytatta tevékenységét. Ez lett Tolna vármegye első magasabb fokozatú iskolája, a 3 osztályos egyházmegyei iskola.

A jénai egyetemen végzett Barla Mihály (1778-1824) költő, író, az iskola első tanára, s egyszemélyben a rektora is volt. Az esperesség két feladat teljesítését várta el az intézménytől: magyar érzelmű és magyar nyelvben jártas iskola-tanítók képzését és a magasabb intézetekre készülő ifjak előkészítését.

Az iskola jó hírvének köszönhetően nagy számban érkeztek tanulók a Duna-Tisza közéről is. Petrovics Istvánné Szabadszállásról hozta Szentlőrinczre 8 éves Sándor fiát (Petőfi Sándort) és 1831. szeptember 28-án beírta abba az iskolába, ahol az 1831. évi vizsgarend szerint: „*vallástant, latin nyelvet, német nyelvet, magyar irodalmat, szépírást, hazai történelmet, világtörténelmet, földrajzot, természetrajzot, számtant, geometriát, retorikát, rajzot és éneket tanítottak.*” (Kurucz Rózsa, 2011.)

Adakozásoknak köszönhetően 1837/1838-ban az egyszerű nádtetejű házikót cseréppel fedett épületté alakították át. 1841-ben Kurcz György hites ügyvéd indítványozta: „*az esperességi oskolának tisztán oskola-tanítókat képző intézetté történő átalakítását.*” (Gyalog István, 1895.) Az 1806-tól 1853-ig eltelt 47 esztendő rávilágított arra, hogy az evangélikus esperesség hatvanat meghaladó iskolájának mintegy 80 tanítóra volt szüksége. Az 1853. évi jegyzőkönyv szerint a szentlőrinczi iskola nemcsak a Dél-Dunántúl evangélikus iskolái számára képzett jegyzői hivatalt

is betöltő tanítókat, hanem Kőszeg, Moson és a Felvidék gyülekezeteit is ellátta tanítókkal.

A nagyszékelyi Helvétziai Vallástételű Centrális Oskola (1806-1812)

A tanítók rátermettsége és felkészültsége területenként igen eltérő volt. Az 1789. évi összeírásból tudjuk, hogy a katolikus iskolamesterek jelentős része a pécsi normaiskolában sajátította el a legszükségesebb tanítási ismereteit. A reformátusok Debrecenben, Pápán, illetve Losoncon tanultak. Tolna vármegyében, Nagyszékelyben 1806-ban magánkezdeményezésre, három férfi növendékkel németnyelvű református középfokú intézmény nyílt. Keck Dániel, Csitsvay Vasas András református lelkészek és Pálóczi Horváth Ádám magánalapítók, illetve a professzorok jóvoltából praceptorok képzése is folyt. Az 1812-ben Gyönkre áttelepített iskola működését a földesurak behatóan támogatták.

Tanítók továbbképzése az első magyar óvóképzőben Tolnán 1839 és 1843 között

A Tolna vármegyei Tolnán az 1837-től 1843-ig működő első magyarországi egyesületi óvóképző- és példányintézet egy sajátos képzési forma bevezetésére, a tanítók nyári továbbképzésére is lehetőséget teremtett. Az intézet egyedülálló modell volt Európában, hiszen egyidejűleg négy funkciót töltött be: óvók (férfiak) képzését, jelöltek elszállásolását, példányintézet (gyakorlóóvoda) működtetését, és a már működő iskolai tanítók (férfiak) nyári továbbképzését.

1843-ig, a képző Pestre történt áthelyezéséig, összesen 55 férfi iratkozott be az intézetbe. *„A neveléstudományon kívül tanultak magyar nyelvtant, alaktudományt, számvetést, természetleírást és -tudományt, földleírást, történettudományt, gazdaság-, s műtudományt. Alapoktatást kaptak rajzolásból, testgyakorlásból, énekből és hegedülésből.”* (Kurucz Rózsa, 2002.)

1839 és 1843 között az ország 12 különböző településéről Tolnára érkező 17 tanító, udvari káplán és jogtudós a nyári szünetben 2 illetve 7 hétig tartó tanfolyamon ismerkedett a kisgyermeknevelés és elemi nevelés korszerű alapelemeivel. (Kurucz Rózsa, 2002.)

Tanítóképző vagy Magyar Tudós Társaság?

Az 1825. évi pozsonyi országgyűlésen Felsőbüki Nagy Pál (1777-1857) liberális politikus, ellenzéki követ, a reformmozgalom egyik elindítója szenvedélyesen kérte a mágnásokat, hogy segítsék a nemzet épülését, pártolják a nemzeti nyelv ügyét. Ékes szónoklatát követően, a közhiedelem szerint, elsőként gróf Széchenyi István ajánlott fel adományt – birtokainak egyévi teljes jövedelmét, 60 000 forintot – egy

magyarországi Tudós Társaság alapítására. Példáját még azon az ülésen gróf Károlyi György (40 000 forint), gróf Andrássy György (10 000 forint) és Vay Ábrahám (8000 forint) felajánlással követte.

Az alapítandó intézmény rendeltetését tekintve azonban nem egyezett Felsőbüki Nagy Pál és gróf Széchenyi István álláspontja, mert Felsőbüki Nagy Pál az összegyűlt pénzüsszeget önálló tanítóképző létesítésére szerette volna fordíttatni. Gróf Széchenyi István (1791-1860) azonban báró Wesselényi Miklós (1796-1850) segítségével meggyőzte a szónokot, s így megegyezés született a Tudós Társaság létesítéséről, működtetéséről (*Széchenyi István*, 2002. 389.). Fontos volt közöttük az egyetértés, ugyanis gróf Széchenyi István mestereként tisztelte Felsőbüki Nagy Pált. Többször hangsúlyozta, hogy „*a nemzetiség dolgában senkinek sincsenek nagyobb érdemei Magyarországon, mint neki*”. (*Barta István*, 1963. 752.) Bezerédj István (1796-1856) jogász, reformpolitikus, tudományosan művelt, bölcs törvényhozó életében is meghatározó szerepet töltött be a példaképnek tekintett nagybácsi, Felsőbüki Nagy Pál. Szemléletére döntő hatást gyakorolt, különösen a magyar nyelv ápolása és az önálló tanítóképzés fontosságáról vallott nézeteivel azonosult, majd az 1830-as évek közepétől a gyakorlatba is igyekezett tudatosan átültetni.

Bezerédj István 1843. évi népoktatási törvénytervezete, a közoktatás szervezéséről szóló első magyar nyelvű dolgozat

Bezerédj István, a magyar nyelv ügyének lelkes támogatója, kizárólag magyar nyelven írt. 1830-tól 1848-ig szinte mindegyik országgyűlésen jelen volt. A népnevelés, a tanítóképzés, az óvóképzés, a kisgyermeknevelés reformere, intézmények (iskola, óvoda, egyesület) alapítója, működésük támogatója volt. Bezerédj Istvánnak – egy elmés jellemrajzírója szerint – egy külön „*Emberszereteti tárczát*” kellene alapítani. (*Vasárnapi Újság*, Pest, 1861.)

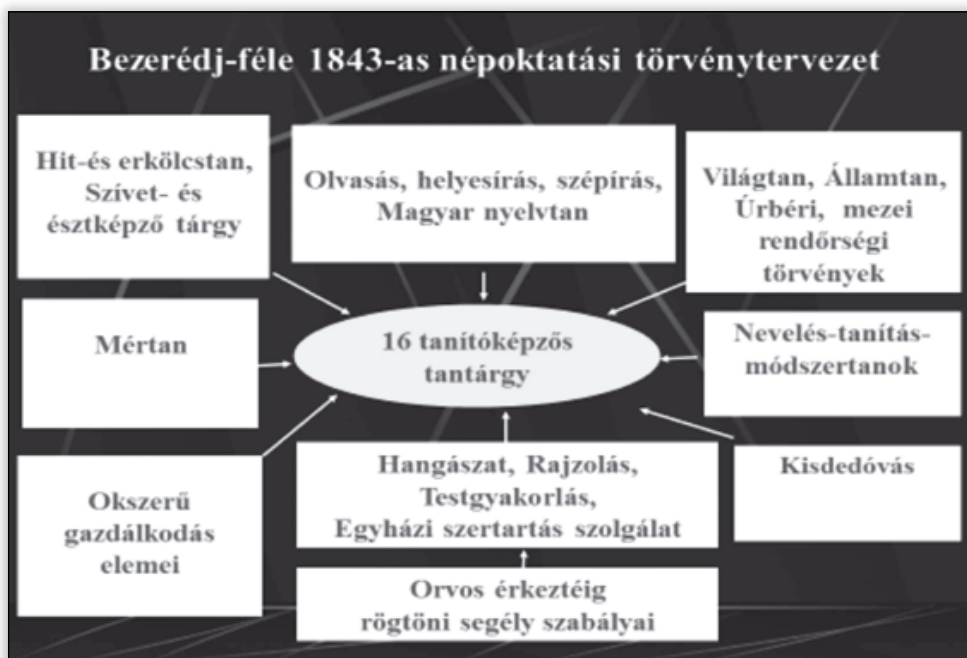
1840 után fordulat állt be Magyarországon a tanítóképzés területén is. A kormány 1842-ben rendeletet hozott öt királyi katolikus tanítóképző megnyitásáról (Pest, Miskolc, Szeged, Nagykanizsa, Érsekújvár).

Az országgyűlés megbízta Bezerédj István követet, hogy szervezzen bizottságot és nyújtson be egy előterjesztést a népoktatás újjászervezéséről. A Bezerédj-választmány 1843-ban nyomtatásban is megjelentette törvénytervezetét, amelyben a reformkor haladó és helyenként túlzó igénye fogalmazódott meg a meglehetősen elmaradott iskolai gyakorlattal szemben. „*A közoktatás szervezéséről szóló ezen első magyar nyelvű dolgozat annak a nemes magyar államférfiúnak nevével kapcsolatos, aki jobbágyainak áldozatra kész felszabadításával példát adott és megelőzött mindenkit, még mielőtt a törvény erre a módot megadta volna.*” (*Kármán Mór*, 1911.)

Bezerédj Istvánt erőteljesen foglalkoztatta a nemzeti nevelés és az önálló tanítóképzők, (praeparandiák) létesítése: „*Nincs előkelőbb tárgy, mint a nemzeti nevelés.*

Minden községben legyen iskola, s ezek számára pedig jeles tanítókat készítő intézetek, s a tanítóknak illendő élet.” (Sárváry Ferenc és Antal, 1839-1840.) Az 1843-as törvénytervezet legkimunkáltabb része a tanítóképzési program volt.

2. táblázat



A tantárgycsoportokban jól érzékelhető Bezerédj István érdeklődése a legkorszerűbb tudományok és művészetek iránt. Kellő egyensúlyt teremtett a humán és reál tantárgyak között, de a jog, a gazdaságtan, államtan, orvoslás, kisedóvás iránti sajátos érdeklődése is feltűnik a tantárgyak között. A természettudományos műveltséganyag mellett a kor nemzeti nevelésének eszméje is jelentős szerepet kapott. A pedagógia tárgyak differenciált oktatása is kiemelt volt a tervezetben, ugyanis a szellemi neveléstan, a tanítástan, az iskola-szervezetten és módszertan is ott voltak a tantárgyak között. Saját élet- és gyakorlati tapasztalatait felhasználva az okszerű gazdálkodás elemei tantárgy (gyümölcs, selyemtenyésztés és mezőgazdasági műtan) mellett újként kívánta bevezetni az orvos érkeztéig rögtöni segély szabályai (elsősegélynyújtás) és a kisedóvás tantárgyakat.

A törvénytervezetet az országgyűlés sajnos nem tárgyalta, de a dokumentum hatása a későbbiekben a Helytartótanács által 1845-ben kiadott Magyarország elemi tanodáinak szabályzata című rendtartásban, az 1848-as törvénytervezetben és az 1868-as népoktatási törvényben is érvényesült.

Nagykanizsán 1845-ben már 12 fő különböző korosztályú 15 és 22 év közötti növendék vett részt a képzésben. A tantárgyaik között Bezerédj István hatására a

gyógytant (elsősegélynyújtást) és a természettant és fellelhetjük. Leo Thun 1855. évi rendeletében került sor a népoktatás szabályozására, miszerint kétféle elemi iskola létezett, a négyosztályos főelemi és a 2 vagy 3 osztályos alelemi. (Bestimmung für die katholischen Präparanden-Curse in Ungarn). 1856-ban megszüntették az 1842-be alapított öt tanítóképzőt, és helyettük főelemi tanodákkal kapcsolatban álló képezdei tanfolyamokat állítottak fel.

A tanítóképzők fejlődési ívét a Dél-Dunántúlon a 3. és 4. táblázat jól érzékelteti.

3. táblázat. *A tanítóképzés területei, intervalluma, fenntartói a Dél-Dunántúlon*

Megye	Baranya	Somogy	Tolna	Zala
A tanítóképzésre fordított összes idő 240 év távlatából	171 év	138 év	121 év	86 év
Tanítóképzést folytató települések a Dél-Dunántúlon	Pécs	Csurgó, Kaposvár	Nagyszékely, Szentlőrinc, Tolna, Dombóvár, Szekszárd	Nagykanizsa, Csáktornya, Zalaegerszeg
Fenntartók	r.k. egyház, állam	ref. egyház, állam	ref. egyház, magán, ev. egyház, egyesület, r.k. egyház, állam	állam, r. k. egyház

1778-tól, az első normaiskola létrejöttétől eltelt 240 év alatt, a Dél-Dunántúl 11 településén működött hosszabb, rövidebb ideig különböző fenntartású férfi és női tanítóképző. Míg Baranya megyében egy településen, addig Tolna megyében öt településen kezdeményeztek különböző jellegű és időtartamú tanítóképzést. A Dél-Dunántúlon számszerűen a legkevesebb tanítóképző az 1860-as és az 1960-as években működött, ugyanis csak Baranya és Somogy megye egy-egy településén képeztek tanítókat.

4. táblázat. *A tanítóképzők típusai, fenntartói, működési intervallumai a Dél-Dunántúlon*

A tanítóképzők típusai a Dél-Dunántúlon	A tanítóképzők fenntartói, működési intervallumai
Normaiskola-együttes	PÉCS, állami Tanulmányi Alap, férfiak képzése (1778-1828)
Helvétziai Vallástételű Centrális Oskola	NAGYSZÉKELY, magánalapítás, férfiak képzése (1806-1812) A győnki evangélikus református gimnázium elődje
Schola trivialis	SZENTLŐRINCZ, evangélikus egyházmegye (1806-1856) A bonyhádi gimnázium bölcsője
Óvőképző- és példányintézet (tanítók nyári tanfolyama, Tolna megye)	TOLNA, Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. (1837-1843)

A tanítóképzők típusai a Dél-Dunántúlon	A tanítóképzők fenntartói, működési intervallumai
Praeparandia (önálló tanítóképző) (5 hó, 1842-től 5-5 hó, 1845-től 10-10 hó)	PÉCS, római katolikus (1831-1849), NAGYKANIZSA, királyi katolikus, (1842-1856)
Tanítóképző/tanítónőképző (középfokú) (2, 3, 4, 5, 4+1 év) (1856-1959)	CSURGÓ, református, állami, férfi (1856-1858), (1869-1933), (1947-1950) PÉCS, római katolikus majd állami, férfi és női (1856-1948, (1895-1948), (1948-1959) CSÁKTORNYA, állami, férfi (1879-1920), (1941-1944) DOMBÓVÁR, római katolikus, női (1927- 1948), állami, női, férfi (1948-1959) ZALAEGERSZEG, római katolikus, női (1929- 1948), állami (1948-1959) KAPOSVÁR állami, női, férfi (1950-1959)
Tanító szak felsőfokú, főiskolai, BA szint (3, 4 év) (1959-)	KAPOSVÁR állami, (1959-)
Tanító szak felsőfokú, főiskolai, BA szint (3, 4 év)	SZEKSZÁRD állami, (1977-)

Forrás: Kurucz Rózsa (2011): Gyökerek és hajtások-Wurzeln und Triebe

II. *A német anyanyelvű oktatás évszázadai Tolna megyében.* Szekszárd; László Péter (2008): *A dombóvári tanítóképző 1927-1959*, Szekszárd; Rosta István dr. (szerk. 2009): *Tanulmányok a somogyi tanítóképzés történetéből 1869-1959-2009.* Kaposvár.

Báró Eötvös József (1813-1871) kultuszminiszter és az állami tanítóképzés

1867-ben 38 tanítóképző és 5 tanítónőképző működött Magyarországon. Azonban nem minden területen volt megoldott a tanítóképzés, így a Dél-Dunántúlon sem, ugyanis 1867-ben mindössze Pécssett képeztek férfi tanítókat az 1856-ban Girk György püspök által újjászervezett római katolikus tanítóképzőben.

Eötvös József magyar jogász, író, a Batthyány-kormány, majd az Andrássy-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere, a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság 1. elnöke, Eötvös Loránd fizikus édesapja. Nevét az utókor elsősorban az 1868. évi népiskolai törvény (1868. évi XXXVIII. tc.) és a „nemzeti-egyenjóság tárgyában” megalkotott 1868. XLIV. tc. kapcsán őrizte meg. Az 1868-as népoktatási törvényben – mely az elemi és polgári iskolák, illetve a tanítóképző intézmények működésének részletes szabályozásával lerakta a modern hazai iskolarendszer alapjait, az egyes felekezetek és nemzetiségek oktatásban élvezett jogait azon alapelv alapján határozta meg, hogy az egyenlőség lehető legtökéletesebb biztosítása mellett az állam és a magyar etnikum elsőbbséget kapjon.

Az 1868. évi XXXVIII. tc. kimondta, hogy törvényesen alkalmazott tanító csak az lehetett, aki a népoktatási törvény értelmében szervezett képzőintézetek valamelyikében szerezte oklevelét. A népoktatási törvény az ország területén 20 új állami

tanítóképző felállításáról intézkedett. A három évfolyamos tanítóképzőket gyakorlóiskolával és 2 holdnyi kerttel kapcsolták össze, hogy „a növendék-tanítók gyakorlatilag is képezthessenek”.

1869-ben Csurgón, Budán, Losoncon, Sáropatakon létesültek az első állami tanítóképző intézetek férfiak számára. 1870-ben Baja, Léva, Máramarossziget, Székelykeresztúr, Zilah, Déva, Modor, Znióváralja településeken nyitottak új tanítóképzőket. A népoktatási törvény a felekezetek számára is lehetővé tette a tanítóképzők fenntartását, amennyiben azok szervezetileg megegyeztek az állami tanítóképzőkkel. A növendékek a gimnázium, a reáliskola vagy a polgári iskola első négy évfolyamának elvégzése után, 14-15. életévüktől kaphattak felvételt a tanítóképzőbe.

A népoktatási törvényt követően dinamikus fejlődésnek induló, három majd négy (1881-1920), illetve öt éves (1923-1948) tanítóképző szakiskola ezt a hagyományt fejlesztette tovább.

Eötvös József a legjobban képzett tanítóképző intézeti szakemberek, igazgatók kiválasztására törekedett. Körültekintően tájékozódott, meghallgatta munkatársai véleményét is. Így Molnár Aladár miniszteri tanácsos javaslatára 1869 nyarán kinevezte Bárány Ignácot (1833-1882) a csurgói tanítóképző intézet igazgatójának. A megbízásnak Bárány Ignác kiválóan megfelelt, mert az általa alapított és irányított tanítóképzőt a későbbi állami képzőintézetek sok tekintetben mintául ismerték el.

Bárány Ignác, a „vasember”, a csurgói és a csáktornyai állami tanítóképzők alapító igazgatója, a magyar tanítóképzés emblemikus személyisége

Bárány Ignác tanító, pedagógiai szakíró, iskolaalapító 1833. július 6-án, Pápán született és 1882. július 7-én, 49 éves korában, Csáktornyán hunyt el. Tanulmányait szülővárosában, Pápán, Pesten és Szabadkán végezte. 1854-ben Makó egyik külvárosi iskolájában jó szándékkal, de készületlenül lett tanító. Erdélyi Indali Péter falitáblái segítségével tanította a hangoztató olvasást. 1854-ben megszületett Gyula fia, aki édesapja példáját követve tanító, később tanítóképző intézeti tanár, majd igazgató lett. Csajághy Sándor csanádi püspök – látva Bárány Ignác értékeit –, továbbtanulásra buzdította. 1857-ben a szegedi királyi katolikus tanítóképzőben Haas Mihály és Lubrich Ágoston előtt szerzett tanítói oklevelet. 1858 és 1861 között Szegeden, majd 1861-től a pesti tanítóképzőben lett tanár. 1860-ban kezdődött pedagógiai szakirodalmi munkássága. Rendszeresen publikált a Budapesti Visszhangban, a Katholikus Néplapban. 1862 és 1865 között segédszerkesztője lett a Tanodai Lapoknak, majd 1864 és 1865 között az Iskolai Kistükör című gyermeklapot szerkesztette. Ez utóbbit Iskolabarát címmel pedagógiai hetilappá alakította át és 1866 és 1867 között ő szerkesztette. (*Koltai István*, 1839.)

Eötvös József miniszterről, aki iránt mély tiszteletet érzett, így írt az Iskolabarátban: „Mivelt lelkű, az emberiség nagy eszményét szívéen hordó philisoph, a társada-

lom buzgó tanulmányozója. Szabályos termetű, barna ember. Arc-színe halvány, bajsza, szakála és gazdagon nőtt haja, mely kissé fürtözött, fekete. Szeme szikrázó, és élénken mozgó. Homloka derült, magas. Szívesen beszél, magyaráz. Kellemes, udvarias ember, öltözékében semmi feltűnő. Átható, éles elméje mindent könnyen fölfog... Ő az új idők tanainak hódol, a legnemesebb értelemben vett demokrata.” (Bárány Ignác, 1867) Az önálló munkái közül ebben az időszakban jelentek meg: Szellem és szellemi nevelés (1860), Útmutatás az elemi tanoda olvasókönyveinek kezelésére (1860), A költemények kezeléséről a népiskolában (1861), Olvasás tanítás kezeléséhez (1865), Magyar nyelvgyakorlatok (1866), és a főműve, a Tanítók könyve (1866). A Tanítók Könyve - Rendszeres kalauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére című alkotása megírásában két fő cél vezette. Olyan művet kívánt adni kollégáinak és a tanítói pályára készülő növendékeknek, amely egész kis könyvtárt pótol, hiszen együtt volt benne a „nevelés- és tanítástan, az elemi tanoda minden tantárgyának módszertana, sőt a helyesírás- és irálytan” is. (Bárány Ignác, 1866.) Megfogalmazta a tanítói hivatás lényegét: „A tanítóképző intézet nevelési rendszere arra irányul, hogy a tanítónövendékek, egykor leendő tanítók, hajlamaikon uralkodni, s gyarlóságukat fékezni tudják; hogy valóságosság és erényben, engedelmesség- és önmegtartóztatásban, szorgalom és munkáságban, rend- és tisztaságszeretben példányképpül tündököljenek; hogy életök- és működésök, egyeneslelkűségök, ildomoságuk, nemes önértékek, udvariasságuk, finom és megnyerő társalgási modoruk és egész maguktartása által maguknak éppen úgy, mint az egész tanítói testületnek tekintélyt és közbecsülést szerezni tudjanak.” (Bárány Ignác, 1866.)

Az emberismeret (antropológia), a lélektan (pszichológia) a nevelészet (paedagogia), a tanítástan és módszertan (didaktika) szép egységben tükröződik a műben. A tartalomjegyzékben a főbb fejezetek között olvashatunk a tanítói hivatásról, a tanítóképzés követelményeiről, a népiskolákról, az emberről (az emberi testről és az emberi lélekről), a nevelésről (a testi nevelésről és a szellemi nevelésről), a tanításról (az általános tanítástanról és a részletes tanítástanról). A kötet végén a népnevelés történetéből is ízelítőt kapunk, kiemelve az ókori görögök, rómaiak, keresztények, Rousseau, Pestalozzi és a filantropisták nevelésre gyakorolt befolyását. A Tanítók Könyvét hosszú ideig használták, 10 kiadást ért meg, s még 1907-ben is megjelentették. A 7. átdolgozott kiadást fia, Bárány Gyula, 1896-ban jelentette meg.

Bárány Ignác tudományos felkészültségű, ritka tapintattal megáldott szakember, igazi szellemi irányító volt. Nevelői, tanári munkásságát a pedagógiai tapintat, a jóindulattal párosult szigor, az ügybuzgalom, a mély és őszinte vallásosság és szeretet hatotta át. Igazgatói működését a kiváló szervezőképesség, a segítség szándéka és a megértés kísérte végig. Felkarolta, támogatta kevésbé felkészült munkatársait, és a később alakult állami képzőintézetek szakembereit is hasznos tanácsokkal látta el. Szemléletmódjában együtt élt a múlt tisztelete az új keresésével. Saját terüle-

tén, a tanítóképzés pedagógiájában küzdött a magyar nyelvű tudományosság megvalósításáért és a magyar nyelvű oktatás terjesztéséért.

Szakirodalmi tevékenységét a csurgói és a csáktornyai tanítóképzők igazgatása alatt is folytatta. Tankönyvekkel és metodikai munkákkal gazdagította az akkor még igen szerény pedagógiai szakirodalmat. Művei: Olvasó- és nyelvképző könyv (1869), ABC-s és olvasókönyv (1869), Magyar nyelvkönyv (1870), Magyarország története (1870), Vezérkönyv az ABC-s könyvhöz (1874), Olvasókönyv az I-V. osztályokra (1879) nagy tárgyi ismeretet, olvasottságot, éleslátást és szép nyelvi kifejezéseket tükröztek vissza. E tulajdonságok az akkori idők egyik legjelesebb elméleti és gyakorlati pedagógussá avatták őt. (Koltai István, 1939.)

Halála előtt pár hónappal jelent meg önéletrajza, amelynek a részleteiből kitűnik antropológiai, pszichológiai és pedagógiai szemléletmódja.

„*Testem könnyű (58-60 kgr.), termetem közepszerű (171,5 cm), szemem zöldeskék, hajam és szakállam lágy, barna. Rövidlátó vagyok s 25 év óta hordok szemüveget, melynek segítségével meglehetősen éles látásom van, s tekintetemnek átható ereje tanítványaim irányában teljesen érvényre emelkedik. Nincsen valami kiváló tehetségem, de mélyreható elmével, mély érzéssel, gyors felfogással, szilárd elhatározással, erős akaráttal és kitartással áldott meg Isten. Kedélyem nem nélkülözi a humort, az iskolában mégis sokszor ráncolom össze homlokomat. Tanítványaim és a filantróp pedagógusok túl szigorúnak tartanak; de a szigorú igazságosságot, következetességet nem tagadhatják meg tőlem. Legjobban bosszant, ha hivatás nélküli, korlátolt elméjű, vagy ha nyegle, hanyag ifjakkal van dolgom; mert a tanítói állást szentélynek tekintem, melytől a méltatlanokat lángostorral szeretném távol tartani. Mint pedagógus az eklekticizmusra, mint hazafi a mérsékelt liberalizmusra hajlom. A szélsőségeknek semmiben sem vagyok barátja.*”

Csáktornyán, 1882. február 14-én. Bárány Ignác.

(Magyar Paedagogiai Szemle, 1882.)

A 150 éves csurgói állami tanítóképző, a küzdelmek és a dinasztikiak intézete (1869-1933)

A csurgói református gimnáziumban már 1856/1857-től olyan tanterv készült, amely a tanítóképzés céljait szolgálta, de mindössze papíron létezett, nem volt életképes. 1865-ben a dunántúli református egyházkerület elhatározta, hogy a tanítóképzésére új képzőintézetet létesít Pápán. A belső-somogyi református egyházmegye 1865. május 16 és május 18 között tartott gyűlésén erős érveléssel alátámasztva Csurgót találta érdemesebbnek a létesítendő tanítóképző elhelyezésre. Csurgó mellett nemzeti, kulturális és egyházi szempontok is szóltak. 1868. augusztus 26-án és 27-én az egyházmegye Nagyabajomban gyűlést tartott, emlékiratot szerkesztettek, bizottság létesült, akik október 20-án kihallgatáson jelentek meg br. Eötvös

József miniszternél. Nem vitatható, hogy a csurgói tanítóképzés reformátusnak indult és államinak érett be.

Senki sem tudta azonban, hogy valójában mi inspirálta br. Eötvös József minisztert arra, hogy a létesítendő 20 állami képző közül az elsők egyikét Csurgónak adja.

Talán az, hogy Csurgó társadalmi viszonyai nem fogják elkényeztetni a növendékeket?

Talán az, hogy a Délvidék magyarosításának gerjesztője lehet a csurgói képző?

Talán a kérelmező és az emlékiratot átadó református küldöttség lokálpatriotizmusa, túlfűtött érvelése, messzemenő ígéretei voltak meggyőzőek?

Lehet, hogy a miniszter lányának, a lokálpatrióta br. Eötvös Jolántának (br. Inkey István hitvesének), édesapjához intézett szívhez szóló szavai döntöttek?

(Jolánta a Csurgó közelében fekvő Iharoson, majd Iharosberényben élt.)

Mindenesetre 1869 májusában br. Eötvös József értesítette Csurgó várost, hogy az állami tanítóképzők egyikét Csurgón állíttatja fel. Egyben intézkedett, hogy Molnár Aladár miniszteri osztálytanácsos és Kovács-Sebestény Gyula Somogy megyei királyi tanfelügyelő a minisztérium részéről kezdjék meg az egyházmegye kiküldötteivel a tárgyalásokat, és megegyezés esetén kössenek szerződést. (*Koltai István*, 1939):

1869. október 15-én nyitotta meg az intézet igazgatója, Bárány Ignác a tanítóképző intézet kapuit. Az első szerződés értelmében a református gimnázium imatermét kellett átalakítani, de miután a munkálatok késtek, 1869 decemberéig, az átalakítás befejezéséig, egy magánház hónapos-szobájában húzódott meg az intézet. A tanítóképző internátusa (vendégotthona) sem készült el. A három tanterem mindegyike szűknek bizonyult, a tanári szobának szánt, de később természettani múzeumnak berendezett helyiség sem volt tágas.

A csurgói állami tanítóképző intézet – néhány esztendőt leszámítva –, állandó épületgondokkal és felszerelési nehézségekkel küzdött. Központi kérdéssé vált, hogyan lehet a zongorákkal, szertárszekrényekkel zsúfolt 10 fős tantermekben átlag 20-25 növendéket elhelyezni és tanítani?

1870. október 4-én br. Eötvös József miniszter leiratban értesítette az igazgatótanácsot, hogy „*hollandi modorban egy új épület emeltessék, melyben a szükséges tantermeken kívül a köztartásra alkalmas helyiségről is gondoskodva legyen*”. (*Koltai István*, 1839.)

Október 9-én a miniszter személyesen is megjelent Csurgón, és az építkezés azonnali megkezdését rendelte el. Az 1871. február 2-án bekövetkezett halála azonban az építés végrehajtását bizonytalan időre elnapolta.

1869-ben jelent meg az első állami tanterv, amely szerint a tanítóképzők célja: „*hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas, oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva alapos ismereteik segítségével és kiváltképp jó példaadással vezessék a gondviselésükre bízott növendékeket*”.

dekeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra". (Koltai István, 1839.)

5. táblázat



A tanítóképző intézeti oktatásnak, így a tantervnek is, a népiskolai tanterv előképének kellett lennie. Ennek az összefüggésnek a hatására a tanítóképzés és a köznevelés kapcsolata mindvégig szoros maradt. Az 1885-ös pécsi püspöki tanítóképzőben végzett férfiak oklevelén is néhány tárgy kivételével (pl. a hegedülés) szinte ugyanezek a tantárgyak szerepeltek.

Nem költői elnevezéssel élünk akkor, amikor a csurgói intézetet a „küzdelmek intézetének” nevezzük. A töréspontok és a küzdelmek háttértényezői:

- Nem épül felt 11 évig az ígért állandó épület. A felavatási ünnepélyt és ezzel együtt az évnyitót az új épületben 1880. szeptember 9-én tartották meg.

Az emeletes, 17 különböző termet magában foglaló épület a két első esztendőben elégségesnek bizonyult, és elég helyet biztosított volna továbbra is, ha a képzési időt háromról nem emelték volna négy évfolyamúvá.

- A testvéri egyenlőség jeleit csak halvány körvonalakban, az utolsó éves növendékek között lehetett fellelni. A prepa senki és semmi sem volt, a felsőbbévesek dohány- és gyufabeszerzője, konviktusi éthordó. A másodévesek már urak, a harmadévesek parancsolók, a negyedévesek Atyaistenek voltak. (Boross S., 1935.)

- Általános követelménnyé vált, hogy a képzőket internátusokkal kell ellátni.

Csurgón azonban 1933-ig nincs internátus, csak externátus. Állandó küzdelem folyt az internátusért.

- A szállástulajdonosok a legegyszerűbb néprétegekből kerültek ki, és így lehúzták magukhoz az intézet tanulóit olyannyira, hogy a tanári testület szellemi és erkölcsi ráhatása sokszor nem érvényesülhetett.

- Az iskolaévek végén jelentőssé vált a növendékek vándorlása egyik intézetből a másikba addig, míg 1877-ben a minisztérium meg nem szigorította az átjelentkezést.

- Állandó felszerelési gondokkal küzdött az intézet.

- Túl nagy szabadságot kaptak a tanulók

- Sokáig nem oldódott meg a köztartás (étkeztetés).

- Veszélyes vetélytárs volt az 1879-ben megnyílt csáktornyai tanítóképző.

- 1919-ben jelentek meg első ízben a csurgói intézetben a nők, mint magántanulók. A megélhetés, az önálló kenyérkereset, az oklevélszerzés kényszerítette őket a lakóhelyükhöz földrajzilag legközelebb eső képzőkbe. Szaporították azok számát, akik nem a tervszerű neveléssel lettek tanítókká.

- Az 1920-as évek táján egyre nőtt a magántanulók száma, és sajnos, a rendes tanulók létszámának emelkedését is egyes érzelmekkel fogadta a tantestület.

- 1923-ban az ötéves tanítóképzésre való áttérés nyitott újabb korszakot a csurgói tanítóképző belső történetének alakulására.

- Az alapítást követően mostoha körülményekkel kellett szembenéznie az intézetnek. Többször el is akarták költöztetni más városba.

- Több áthelyezési terv is megfogalmazódott: Pápára, Kaposvárra, Nagykanizsára, Szombathelyre, és ismét Nagykanizsára.

- 1933-ban a létszámbeli túlképzés és takarékosági okok miatt megszüntették az intézetet Csurgón. (Hóman Bálint)

- A berendezési tárgyakat szétszították Baja, Budapest, Kőszeg, Nyíregyháza tanítóképzői között

A csurgói tanítóképzőt a dinasztiai tanítóképzőjének is nevezték. 1870-ben Csurgón minden harmadik diák tanítócsaládból származott, és a növendékek 90%-a magyar ajkú volt. Beiskolázásuk Zala, Somogy, Vas, Veszprém és Tolna megyéből történt. Az 1874-ben megjelent első értesítő adatai szerint 24 diák kezdte meg a tanulmányait. Három nevezetes dátum is volt az intézet történetében: Eötvös József (1870. október 9.), Trefort Ágoston, Gönczy Pál (1874) és Klebelsberg Kuno (1923. november 21.) látogatása Csurgón.

A VKM rendelete alapján a csurgói állami tanítóképző intézet túlképzés okán 1933-ban megszűnt, tanárait elhelyezték, vagyontárgyait szétszították. 64 év után Somogy megye tanítóképző nélkül maradt. (*Magyarország Közoktatásügye*, 1933.)

A Trefort Ágoston által alapított Csáktornyai Magyar Királyi Állami Tanítóképző, az első internátussal működő állami tanítóképző (1879-1920)

Trefort Ágoston miniszter a jól működő intézményekből a szerveződő újakba helyezte át a kiváló tanítóképző intézeti vezetőket. Egy „kitüntető leirattal” Bárány Ignácot 1879-ben Csurgoról Csáktornyára nevezte ki igazgatónak, hogy az új internátussal működő intézetet megszervezze. Olyan magyar tanítók képzése volt a cél, akik a horvát és vend lakosok iskoláiban, mint e nyelvet jól értő egyének, a magyar nyelven történő tanításra kapjanak alkalmazást.

1880-ban 68, 1890-ben már 72 elemi iskolai tanítóképző volt az országban. Közülük egy felekezeti és két állami képző működött a Dél-Dunántúlon. (Pécs, Csurgó, Csáktornya)

A VKM az 1888/89-es rendelet értelmében a csáktornyai tanítóképző mellett a gyakorlatiasabb képzés elérése érdekében mintagazdaságot rendeztek be. Méhészetet, kertészetet, szőlőiskolát létesítettek, és gazdasági-kertészeti oktatást folytattak. Olyan továbbképző tanfolyamok indultak, amelyek keretében a gyakorló pedagógusok megismerkedtek a pedagógia új irányzataival, az új tanítási módszerekkel. Önképzőkörök szerveződtek. Új tanterv készült óraszámemeléssel (36 ó), és a gyermektanulmány hatására kísérleti lélektani laboratóriumok jöttek létre. (*Kurucz Rózsa*, 2017.)

1918-ban már 92 tanítóképző volt Magyarországon, közülük ötvenkettőt elcsatoltak. Trianon után Csáktornya volt az elcsatolt képzők egyike. Klebelsberg Kuno kultuszminiszter ugyan javasolta a csáktornyai és a csurgói egyesített tanítóképzők Nagykanizsára történő áthelyezését, de az elképzelése nem valósult meg. (*Zalai Közlöny*, 1923)

1920-tól 1927-ig három képző működött a Dél-Dunántúlon. (Pécs 2 és Csurgó.) Az 1926-ban induló új iskolaépítési program részeként 1927-ben Dombóváron, 1929-ben Zalaegerszegen nyílt katolikus tanítónőképző. 1929 és 1933, illetve 1941 és 1944 között a Dél-Dunántúlon egy időben ez idáig a legtöbb, öt középfokú tanítóképző funkcionált. 1934-től már csak egyházi fenntartású, négy római katolikus tanítóképző (1 tanító- és 3 tanítónőképző) biztosította a képzés intézményes feltételét.

A névválasztás is fontos egy-egy intézmény működésében, különösen a nevelést centrumba állító tanítóképzők életében. Apáczai Csere János, Gárdonyi Géza, Teleki Blanka, Csokonai Vitéz Mihály és Illyés Gyula szellemiségével folytatták a tanítóképzést a Dél-Dunántúl állami tanítóképzőiben. 1959-ben a zalaegerszegi tanítóképzőt Szombathelyre helyezték át. 1959/1960-ban végzett az utolsó középiskolai tanítós osztály. A zalaegerszegi képző tárgyait, bútorait, könyveit is a szombathelyi felsőfokú képző kapta meg. A dombóvári és a pécsi középfokú képzés is megszűnt. A növendékek Kaposváron folytatták a tanulmányaikat.

Tolna megye első felsőfokú állami tanítóképzője és gyakorlóiskolája Szekszárdon, 1977

A magyar tanítóság és sok kiváló pedagógiai szakember több mint 110 éven át küzdött a felsőfokú tanítóképzés megteremtéséért. Többek között Tavasi Lajos, Köveskúti Jenő, Kóródy Miklós, Fináczy Ernő, Nagy László, Quint József és Zibolen Endre tervei és javaslatai váltak valóra akkor, amikor az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelet alapján 1959 szeptemberében megnyílt az érettségire épülő három évfolyamos felsőfokú tanítóképző intézet.

Az 1974. évi 13. számú törvényerejű rendelet megjelenése fontos lépés volt a magyar tanítóképzés fejlődésében. Valóra vált az a több mint egy évszázados álom, hogy a tanítók képzése főiskolai szinten valósuljon meg Magyarországon. A Kaposvári Tanítóképző Intézet 1975. szeptember 1-jétől főiskolai szervezeti keretben működött.

Az 1970-es években a pedagógusképző intézmények közül a tanítóképzőkben volt a legnagyobb arányú a hallgatói létszámnövekedés. Ennek ellenére országosan is emelkedett a képzés nélküli tanítók száma. Tolna megyében is jelentős volt a számuk. A társadalmi összefogás, a megye oktatásügyi vezetői, szakfelügyelői elemző tanulmányaikkal hozzájárultak ahhoz, hogy a minőségi munka emelése érdekében 18 év szünet után ismét lett tanítóképzés Tolna megyében. 1977. szeptember 1-jén a Kaposvári Tanítóképző Főiskola Szekszárdi Kihelyezett Tagozatán 106 érettségizett hallgató (98 nő 8 férfi) beiratkozásával 13 alapító oktató közreműködésével megkezdődött a tanítóképzés.

A főiskolákról szóló 1048/1990. (III.21.) MT határozat értelmében a Kaposvári Tanítóképző Főiskola Szekszárdi Tagozata 13 év együttműködés után önálló főiskolává fejlődött. 1990. július 1-jétől 2000-ig Illyés Gyula szellemi örökségére alapozva, új szakokkal kiegészülve, önálló Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolaként látta el a feladatát Szekszárdon. A három éves általános iskolai tanító, a négy évfolyamos német nyelvoktató tanító szak mellett 1993-ban megkezdődött a négy évfolyamos angol nyelvoktató tanító szakos hallgatók képzése. 1995-ben bevezették a négy évfolyamos főiskolai, majd BA szintű tanító szakot.

A Pécsi Orvostudományi Egyetem, a Janus Pannonius Tudományegyetem és az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola integrációjának köszönhetően 2000. január 1-jétől létrejött a Pécsi Tudományegyetem, melynek egyik kara lett az Illyés Gyula Főiskolai Kar.

2015-től Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar néven működik pécsi és szekszárdi központokkal. 2017-ben fennállása 40. évi jubileumát ünnepelte a kar és az alapító tanító szak. (*Kurucz Rózsa, 2017.*)

6. táblázat. Alapítások, kezdeményezések, töréspontok az állami tanítóképzés történetében a Dél-Dunántúlon

Alapítás időpontja	Alapítás, kezdeményezés, töréspont	Elutasítás, megszüntetés
1778	Normaiskola-együttes, Pécs Egységesítés gondolata	1828-tól megszűnt, 1831-től felváltotta az önálló magasabb szintű püspöki tanítóképzés
1842	Állami fenntartás felmerül Királyi katolikus tanítóképző Nagykánizsán	1856-ban megszüntették (Thun Leo)
1843	Bezerédj István népoktatási törvénytervezete 1843-ban	A kormány elutasította, nem tárgyalta
1869	1868. 38. tv. A református egyház kezdeményezésére Eötvös József állami tanítóképzőt alapít Csurgón férfiak számára	385526/1933 miniszteri rendelet a csurgói állami tanítóképző megszüntetéséről, túlképzésre hivatkozva (Hóman Bálint)
1879	Trefort Ágoston állami tanítóképzőt alapított férfiak számára Csáktornyán	Trianon, elcsatolás 1920-ban. Horvát képző
1941	Visszacsatolás, újraindul a Csáktornyai, állami tanítóképző	1944-ben a visszacsatolt terület elvesztése
1946	Délszláv tanítóképzés Pécssett	1948-ban megszüntetés (börtön)
1947/48	Református egyház kezdeményezésére paraszt dolgozók állami tanítóképzője nyílt Csurgón	1950 VKM felszámolta
1948	Az egyházi tanító- és tanítónőképzők államosítása (Pécs, Dombóvár, Zalaegerszeg) Újraindításuk középfokú állami képzőként	1959-ben megszűntek a középfokú állami tanítóképzők
1950	Állami tanítóképzés, pedagógiai gimnázium, Kaposvár	1959 Kaposvár, Állami felsőfokú tanítóképzés indult
1959	Kaposvár, egyetlen felsőfokú tanítóképzés a Dél-Dunántúlon	187/1958 (MK 23) MM rendelet 11 felsőfokú állami tanítóképzőről intézkedett
1970-es évek	Képesítés nélküli tanítók száma országos átlag felett van. Társadalmi, szakmai tiltakozás a képzetlen pedagógusok/tanítók alkalmazása ellen.	1959-től 1977-ig komoly tanítóhiány mutatkozott Baranya, Tolna és Zala megyékben
1977	A kaposvári tanítóképző kihelyezett tagozatán tanítóképzés indult Szekszárdon	1990-ben 13 év után levált a szekszárdi tagozat a kaposvári intézményről
1990	Önálló Pedagógiai Főiskola létesült Szekszárdon 2000-től a Pécsi Tudományegyetem főiskolai, majd egyetemi karán tanítóképzés folyik Szekszárdon	2000-ben létrejött az integráció a Pécsi Tudományegyetemmel

Összegezve

A magyarországi állami tanítóképzés 150 éve alatt a fejlődés a Dél-Dunántúlon sem volt töretlen. Több város küzdött a már meglévő intézetéért, új intézetek létesültek, de az átszervezések, megszüntetések miatt a vizsgált periódusban 7 település vált meg jól működő tanítóképző intézetétől. Bezerédj István, Eötvös József, Trefort Ágoston és Klebelsberg Kuno, a közoktatás megújítói, kiemelt szerepet tulajdonítottak a tanítóképzésnek a Dél-Dunántúlon is.

Az ő tevékenységüknek köszönhetően népoktatási törvénytervezetek/törvények születtek, és Eötvös Józsefnek köszönhetően a csurgói állami tanítóképző is megnyitotta kapuit 1869-ben. A fejlődésükben a Trianon előtti időszak volt a legintenzívebb, amikor egy időben 92 elemi iskolai tanítóképző működött Magyarországon. Nehézséget jelentett a miniszteri rendeletek betartása, a képzési idő felemelése, a nem mindig támogató oktatáspolitikai, a létszámcsökkenés, létszámemelkedés, a tárgyi feltételek és az internátus hiánya, a kis települések hátránya, a nemzetiségi területeken lévő képzés és a háborúk veszteségei. A fejlődést javarészt az iskolateremtő, iskolaépítő szakembereknek és a támogató kultúrpolitikusoknak köszönhetjük, azoknak, akik saját területükön küzdöttek az anyanyelvű oktatás, a tudomány, az akadémiai eszme terjesztéséért, a magyar nyelvű szaklapok, a pedagógiai és a módszertani könyvek megjelentetéséért. Szabályzatokat alkottak, önképzőköröket szerveztek, nyári tanfolyamokat indítottak, és kialakították a Magyar Örökség-díjas gyakorlati irányultságú, minőségi tanítóképzés intézményrendszerét.

Felhasznált irodalom

- Bajkó Mátyás (1996): A protestáns iskolakultúra és a neveléstörténet-írás. In: *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás*. OPKM, Budapest.
- Barta István (1963): Felsőbüki Nagy Pál és a bécsi kormány. *Századok*, 4. sz. 747-781.
- Bárány Ignác (1867): Eötvös József báró. *Iskolabarát*, 1867. december (címlap)
- Bárány Ignác (1866): *Tanítók könyve*. Lauffer Vilmos, Pest, Kertész József könyvnyomdája.
- BÁRÁNY IGNÁC (1882): Önéletírás. *Magyar Paedagogiai Szemle*.
- Boross S. (1935): Csurgó, te drága Csurgó! = *Dunántúli Tanítók Lapja*, 1835. március 1-15. sz.
- Felbiger, Johann Ignaz (1776): *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schule*. Bécs.
- Felbiger, Johann Ignaz (1786): *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister*. Egyetemi Nyomda, Buda.
- Kanyar József (1989): *Népoktatás a Dél-Dunántúlon a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet időszakában (1770-1868)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kármán Mór (1911): *A nemzeti nevelés eszméjének kialakulása 1848-ig*. Budapesti Szemle, CXL-VII. kötet. OSZK. Napló, Budapest.
- Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Kurucz Rózsa (2011): Gyökerek és hajtások - Wurzeln und Triebe. II. *A német anyanyelvű oktatás évszázadai Tolna megyében*. PTE IGYK, Szekszárd.

A 150 éves állami tanítóképzés töréspontjai és fejlődése a Dél-Dunántúlon

- Kurucz Rózsa (2017): A tanítóképzés fejlődési periódusai a Dél-Dunántúlon (1778-2017). In: *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. PTE KPVK, Szekszárd, 174-201.
- Koltai István (1939): *A csurgói m. kir. áll. tanítóképző-intézet története*. Szeged.
- László Péter (2008): *A dombóvári tanítóképző 1927-1959*. Szekszárd.
- Magyarország közoktatásügye az 1933-as évben*. Különnyomat. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat Könyvnyomdája, Budapest, 1935.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok. 996-1990*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Rajczi Péter (1996): *Pécs a Tankerületi Királyi Főigazgatóságok történetében (1776-1935)*.
- Rosta István dr. (szerk. 2009): *Tanulmányok a somogyi tanítóképzés történetéből 1869-1959-2009*. Kaposvár.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósi János Könyvnyomtató, Bp.
- Széchenyi István (2002): *Napló*. Szerk. Oltványi Ambrus. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vonyó József (szerk. 1996): *Tanulmányok Pécs történetéből 2-3*. Pécs története Alapítvány, Pécs.
- Zalai Közlöny, 1923. május 20.

KÖNYVISMERTETÉSEK

Kapusi Angéla – Ugrai János (szerk.): *Elíték nevelése és oktatása. Esetek és összefüggések a 18-20. századból.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2015. 200 o. – E tanulmánykötet izgalmas, közös gondolkodást, vitákat igénylő mű. Az esélyegyenlőség elkötelezettjei és a nyolcosztályos általános iskoláztatást meghatározó egységes tananyagot közvetítő iskolai gyakorlat megvalósítói is bizonyára rácsodálkoznak a címre: miért kell nekünk az eliték neveléséről, oktatásáról tanácskozni, mikor az ország északkeleti térségében a „drámai szociokulturális helyzet kezelése” meghatározó feladat, s feladatnak tekintik a tudomány művelői, a kötet szerzői is. Vajon mi az aktualitása a címnek? *Kik az eliték?* Örökölt vagy szerzett jogon lettek eliték, netán az iskoláztatás során lettek azok?

A tanulmányok elsősorban tudományos kutatások eredményei, ahogy ezt a kötet alcíme is jelzi számunkra. Kétségtől, öröndetes, hogy neveléstörténeti múltunk feltárása, „interdiszciplinaritása” új aspektus – „szakszociológiák (így az elitszociológia)” – révén is középpontba került. Meg kell azonban jegyezni, hogy neveléstudós elődeink kivétel nélkül támaszkodtak a neveléstudomány társtudományai, vagy Weszely nyomán a neveléstudomány segédtudományainak eredményeire mind az elméletben, mind a gyakorlati megvalósításban. Elég arra gondolnunk, hogy az egyetem tanítógyűlések, kongresszusok a *tanítók* mellett nem nélkülözték sem az orvosok, sem a közigazgatás hivatalnokai jelenlétét és szakmai észrevételeit, javaslatait. *Tehát a nevelés és az oktatás egyetemességét és komplexitását nem csak feltételezték, hanem művelték is.*

Nagy Péter Tibor Elit/Oktatás/Történet/Szociológia című átfogó, elemző tanulmányában – a címnek megfelelően – sokoldalúan közelíti meg az alapproblémát, a központi kérdést: Ki az elit az adott társadalomban? A kérdés megválaszolásában kitüntetett szerepet kap a neveléstörténet, a kutatások eredményeként az iskolák nevelő-oktató munkája.

A tanulmánykötet a továbbiakban két egymástól tematikusan elkülönített egységben 13 tanulmányt tartalmaz. Az első részben – *Az Elméleti megközelítésekben* – *Bicsák Zsanett Ágnes* Herbart pedagógiájának a Magyar P(a)edagógia folyóiratban való szakmai megítélését értékelte 1892 és 2001 között. *Kapusi Angéla* a művészet, a nemzeti művészet jelentőségét, az egyén fejlődésében betöltött fontos szerepét állítja a tanulmánya középpontjába *Henszlmann Imre* munkája alapján. *Kmeczkó Szilárd* a századelő magyar iskoláiból kikerült tudósok, felfedező, az ún. „marslakók” tudományos munkásságában vizsgálta a gondolkodás kontinentális perspektívája megjelenését: az iskola, az önképzőkörök, a család, mint a kultúrkörnyezetek meghatározó szerepét. *Támba Renátó* a kalsburgi jezsuita gimnázium gyerekszemléletéről és pedagógiai tereiről vont le tanulságos következtetéseket a korabeli fényképek szemléltetésével. Az elméleti megközelítéseket *Vincze Beat-*

rix munkája zárja, aki a herbarti örökség kapcsán fogalmazza meg az empirikus kutatások jelentőségét.

A kötet második fejezetében a társadalom- és intézménytörténeti tanulmányok vezetik az olvasót az „elitek” nevelését szolgáló legkülönbözőbb szintekre. *Nagy Adrienn* a felső kereskedelmi iskolák funkcióváltásairól, az ott tanuló diákok származási adatairól szolgál bőséges információkat. Értéktételei nem egy esetben további elemzést igényelnek. *Bódán Zsolt* a Ladics-familia 19. századi levelezésén keresztül mutatja be az értelmiségi polgár család nevelési elveit, a tanulás jelentőségét az egzisztenciális életvezetésben. A család értékrendje: a munka becsülete, a mértéktartás, a takarékos, harmonikus családi élet, s a tudáson alapuló „műveltségi tőke”.

Rébay Magdolna nagy ívű tanulmányában a magyarországi arisztokrácia iskoláztatási szokásait vizsgálta a memoáirodalom és az életrajzok alapján. A pesti piarista gimnázium és a pozsonyi katolikus főgimnázium mellett a társadalmi elit által preferált iskolák voltak a kalsburgi jezsuita gimnázium és a bécsi Theresianum gimnáziuma. A szerző e két iskola nevelésben, oktatásban betöltött szerepét elemzi. Választása nyilvánvaló, mert a kiválasztott felvidéki főnemesek, az Apponyi, a Sztáray és Pongrácz családok tagjai ezeket az intézményeket látogatták. A két intézmény látogatásának „státuszszimbólumát” nyilvánvalóan megalapozta a nevelési célja: „*tervszerű képzése a szívnek és az értelemnek az állam számára*”; az oktatás magas színvonala, miszerint a diákok „*a kiválóan felkészült tanároktól mély, korszerű és hasznos tudást nyerhettek*”. S kik látogatták ezeket az intézményeket? Természetesen – mások mellett – az arisztokraták gyermekei is, akik a valláserkölcsön alapuló szilárd értékrend közvetítését, a nemes érzületre nevelést, az idegen nyelvek tudását, az önállóság, a kezdeményezőkézség kibontakoztatását elősegítő tanórai és tanórán kívüli – diákszínház, kert, sport, verselés, zenei műveltség – hasznos tudás nyújtását kívánták az adott intézménytől. S az arisztokraták mellett szép számmal voltak a nem arisztokrata diákok, Magyarországról mintegy 20%-kal az ösztöndíjasok. Rébay Magdolna a tanulók családi származását (44% arisztokrata, 56% nem) ugyancsak egy, az 1904/905-ös tanév látogatottságán keresztül szemlélteti, de ez is kiválóan bizonyítja, hogy az elit iskola nem a szülők származásától elit. (130-131. o.) Az arisztokrata ifjak diákéveinek elemzése jelentős példa az életvezetésre, az iskola feladatára, a diák egészséges terhelésére, a követelmények és a lehetőségek gazdag, személyiséget formáló egyensúlyára.

Az egyház szerepe vitathatatlan a művelődés terjesztésében. *Simon Zoltán* tanulmányában a nemzeti egyházak művelődéstörténeti hatását a görög katolikus egyház nemzetépítési példáján keresztül vizsgálja, különös tekintettel a románságra. Fontos ténymegállapítása a szerzőnek, hogy „a román nemzeti ideológia kibontakozásához szükséges műveltségi fokot a románság a magyar iskoláknak köszönhetete”. (156. o.) *Tamusné Molnár Viktória* munkája gazdagon szemlélteti a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar oktatóinak a 20. század első felében végzett

tudományt-művészetet művelő és tudományos ismeretterjesztő tevékenységét. A „teljes embert” reprezentáló személyek tevékenysége mennyire volt a társadalmi elvárásnak való megfelelés? Ez izgalmas kérdés, de a tanári teljesítmény, a *hivatás* művelése önmagáért való, talán elitnek is nevezhetjük. *Trencsényi László* tanulmányában sokrétű osztályozással, konkrét megnevezéssel, de nem összehasonlító elemzéssel megtalálhatjuk a választ arra, hogy kiket tekinthetünk pedagógiai elitnek. Tényleg, csak a kötetben felsoroltakat? *Ugrai János* vizsgálata pedig arra mutat rá, hogy a 19. század elején a vizsgált északkelet-magyarországi református gyülekezetek és tanítóik tanulmányai és életútjuk alapján – írástudó létükre – elitnek tekinthetők-e. A gazdag forrásanyagra hivatkozó szerző következtetése: „*a tanító munkája kevésbé érdekelte az előjárókat*”. Lehet, hogy ma sem? A kötetet záró tanulmányban *Vargáné Nagy Anikó* Jausz Béla életpályáján keresztül az Eötvös Collégiumot, a tanári elitképzés műhelyének közösség megtartó erejét mutatja be. A titok: az *iskola* mindenkori szellemisége, közössége, tudományos élete.

A kötetet tanulmányozását jó szívvel ajánlom a kutatók figyelmébe, hogy a történelmi Magyarország térségi, regionális kutatásai, feltáró munkái során kerüljön sor hasonló és összehasonlító vizsgálatokra, az elméleti tudományos értékítéletek megerősítésére, s nem egy esetben a téves prekonceptiók cáfolatára.

Kováts-Németh Mária

* * *

Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában.* L' Harmattan Kiadó, Budapest, 2018. 170 o. – A szerző tanítványaként és munkatársaként is ajánlom ezt a művet minden olyan érdeklődő olvasónak – főként pedagógusnak –, aki szeretne minél több ismeretet szerezni a vallásos nevelésről, valamint komplex képet kapni Karácsony Sándor református pedagógiaprofesszor nevelőről, növendékről és a nevelésről alkotott nézeteiről.

A szerző gazdag kutatómunkáját, tématajékozottságát mutatja, hogy számos, nagyságrendileg 150 közleményt publikált többek között a valláspedagógia, a keresztyén nevelés, a neveléstudomány, Karácsony Sándor munkássága, a tehetséggondozás, a pedagógiai értékelés és a pedagógiai kompetenciamérés témakörökben.

A téma aktualitását az adja, hogy napjainkban is – a pedagógusképzésben pedig főként – oktatók különböző pedagógiai irányzatokat különféle értékek mentén szerveződve határozzuk meg. A vallás kétségkívül maga is értéknek értelmezhető.

A szerző Karácsony Sándor életútjának keresztyén vonatkozásai mentén segíti értelmezni a vallásos nevelést, s megállapítja, hogy a pedagógiai munkássága és filozófiája jelentős a teológia, a pszichológia és a neveléstudomány diszciplínák területein is. Nagy hangsúlyt fektet a pszichológia és a neveléstudomány értelmezési keretének bemutatására, majd a tudománypedagógiai gondolkodásról is szól: Zsolnai József pedagógiai világa és Karácsony Sándor munkássága között párhuzamot

von például a (tudományos) kutatás/gyűjtőmunka fontossága kapcsán a nevelő és a növendék esetében is. Az alkotó leírja, hogy Karácsony Sándor értelmezésében a vallás nem magánügy, valamint, hogy milyen csoportokba oszthatók az emberek a valláshoz való hozzáállásuk alapján.

A későbbiekben ismerteti a keresztyén vallás értékeit és üzenetét, valamint a református egyház alappilléreit. Komplex képet ad Karácsony Sándorról a lelkesztő feladatkörein keresztül, majd bemutatja a professzort, mint a reformáció értékei közvetítőjét. Fejezetet ad a könyv a vallásos lelkület konstruktív erejének, fókuszál a keresztyén énkép és identitás témakörére, prezentálja a társas lélek és a társas kapcsolat fontosságát, valamint ismerteti a szellemi örökségét. Karácsony Sándor nevelési koncepciójának elemei minden fejezetben meghúzódnak, fellelhetők az olvasó számára. A szerző bemutatja Karácsony Sándornak a vallás és a szocializáció kapcsolatán keresztül a családi nevelésről vallott nézeteit, majd ír a nevelési célokról és elvekről, a nevelési színterekről és reformokról. A mű nagy teret ad a vallásos nevelés bemutatására.

A képességfejlesztés és a tehetséggondozás témaköre kapcsán ismét felmerül, valamint megerősítésre kerül a kutatói és/vagy gyűjtőmunka fontossága, természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően. A széleskörű nevelési koncepció áttekintése kiterjed a nevelő és a növendék személyére is. Részletesen taglalja a nevelő jellemzőit, ugyanakkor ismerteti a növendékekkel szembeni elvárásokat is. Ahogyan itt is megmutatkozik, a mű kellő alaposággal járja körbe a vallásos nevelést. Ezt a tényt támasztja alá a könyv utolsó fejezete is, ahol a valláspedagógiai kutatásokra is kitér: kutatási irányok, nemzetközi példák, valamint a kutatások kihívásairól is beszámol. A könyvet egy összegzéssel zárja, végül nyolc oldalon át tartó, több mint 100 (hazai és külföldi) szakirodalmat vonultat fel a szerző.

Nagy jelentőségű a mű, mert a nevelés és a vallás összefüggéseit taglalja, s értelmezési keretet nyújthat a kor pedagógusainak, mert a hitoktatás teret kapott Magyarország közoktatási intézményeiben.

Kovács-Veréb Lilla

* * *

Lichner József: *Az Alma Mater kálváriás útja Selmecbányától Sopronig*. Kiadó: Tóth János. Veszprém-Zalaegerszeg, 2019. 96 o. (A Magyar Olaj- és Gázipari Múzeum Közleményei 60.) – A könyv alapszövege napló. Lejegyzése az ország tragikus, az I. Világháborút követő 1918. október végi és 1919. áprilisi időszakában történt. Ezt egészíti ki a naplót író személyes visszaemlékezése a selmecbányai Bányászati és Erdészeti Főiskola, az „Alma Mater” Sopronba költöztetésében történő részvételéről.

A szakirodalomban jól feldolgozott az akadémia valóban kálváriás évei története, azonban az objektív leírások mellett mindig nagy jelentősége van a személye-

sen meg- és átélt történésekkel való kiegészítéseknek, mert ezek a mikro-történetek pszichológiai háttérrel (is) adnak ahhoz, az egykori résztvevők hogyan éltek meg a kényszerű áttelepítés hónapjait, a szeretett város elhagyását és az új helyszín által történt befogadásukat. Az áttelepítést az Előszót író Tóth János így értékeli. „*A 'Selmeci Főiskola' Sopronba költöztetése rendkívüli jelentőségű nemzeti értékmentő tevékenység volt 1919-ben.*”

Ennek történeti háttére: 1918. december 6-án a pénzügyminisztérium a Felvidék várható cseh megszállása miatt elrendelte a Magyar Királyi Bányászati és Erdészeti Főiskola áthelyezését. 1919. február 20-án jelölték ki az áttelepítés helyszínül Sopront, ahol április 28-án kezdték meg a tanítást. Az intézmény 1922-ben új nevet kapott: Bányamérnöki és Erdőmérnöki Főiskola.

A naplót író Lichner József irodatisztként dolgozott, aki a tárgyalásokon és a szervezési munkákban is részt vett. (Volt bátorsága ahhoz, hogy 1919. március 20-án Budapestre, a Földművelésügyi Minisztériumhoz eljuttassa az főiskola általa „átcsempészett” pénzvagyont.) A naplója október 31-ével kezdődik, amikor azt jegyezte fel, hogy a rektor, Réz (Richter) Géza Budapestről táviratot kapott arról, hogy a Nemzeti Tanács átvette a kormányhatalmat, és csatlakozásra hívott fel. „*Amint a főiskola tanácsa a távirat hitelességéről értesült, egyhangú hazafias lelkesedéssel üdvözölte a Nemzeti Tanácsot, és annak programját magáévá tette, és az új, viruló, demokrata Magyarország kiépítésében részt kíván venni*” – jegyezte fel a naplója első oldalára.

A feljegyzések nem naponként, hanem néhány napos kihagyásokkal történtek, de mindig utalás van az előző eseményekre is. A december 29-i sorok különösen érdekesek abból a szempontból, hogy a városi tanács hogyan akadályozta a főiskola vagyona áttelepítését. A város tanácsa határozatot küldött a főiskola vezetőségének, amelyben a „...*a főiskolai felszerelések elszállítását beszüntetni rendeli, s egyben utasította a rendőrkapitányi hivatalt a felszerelések további elszállításának beszüntetésére*”. Másnap már Budapesten és Miskolcon tárgyaltak arról, a személyzet és a hallgatók átöltözése után hol legyen az oktatás és a családtagok elhelyezése.

A selmecbányai helyzet rendezéséhez nyolc pontból álló előterjesztést továbbítottak a csehszlovák kormányhoz, amelynek a lényege az volt, hogy szabadon folyhasson az oktatás, és ehhez biztosítva legyen minden szükséges feltétel. A január 10-i tárgyalás során ezt sikerült elérni. (A csehszlovák fél ekkor megértő volt abban, hogy fogadalom vagy hűségeskü letételét – ekkor még – nem akarták.) Január 25-én már a csehszlovák kormánybiztos azt követelte, a 10-én átadott előterjesztést akkor fogadják el, ha az ifjúság nyilatkozatot ír alá, „...*hogy a csehszlovák állam ellen nem fog izgatni, és a tanári kartól is nyilatkozatot kívánt, hogy a magyar kormánytól esetleg érkező ellentétes intézkedés dacára az előadásokat folytatni fogja*”.

Azt, hogy Sopron is szóba került székhelyként, Lichner február 2-án jegyezte fel a naplójában. Február 6-án a főiskola vezetőségének (tanácsának) már a katonai parancsnoksággal is kapcsolatba kellett kerülni a hallgatók utazása akadályozása,

valamint (valószínűen) a katonasággal történt összeütközésük miatt. A főiskola tanácsa ez utóbbi probléma elkerülésére „...*határozatilag kimondta, hogy a rektori hivatalban felfektetett íven szereplő, Selmecen tartózkodó hallgatók felhíandók, hogy úgy saját érdekükben, mint a főiskola, a polgárőrség, közrend és nyugalom, nemkülönben a még vizsgára jelentkező hallgatók érdekében nyugodtan viselkedjenek, mindennemű politikai tüntetéstől és izgatástól tartózkodjanak.*”

Február 2-ától felgyorsultak az események. A naplóban nem egyszer szinte óráról órára olvashatók a gyors egymást követő történések. (Számomra mindig lenyűgöző emberi teljesítmény az, ha valaki a munka sűrűje közepette is veszi a tollat, és nem csak a saját emlékezete megerősítésére, hanem a jövőnek is szánva rögzíti a néha nem is csak a legfontosabbakat, közöttük a saját érzelmi, gondolati megnyilvánulásait is. T. J.) A cseh katonai parancsnokság több tantermet lefoglalt, és mivel összeütközések voltak a katonaság és a főiskolai ifjúság között, a katonai parancsnok „kijelentette, hogy bezárátja a főiskolát”. Gyakoribb lett a főiskola és a budapesti hatóságok közötti kapcsolat, és a február 24-i bejegyzésben már az olvasható, hogy „*székhelyül az illetékes körök Sopront vették tervbe, és a szükséges előmunkálatokkal egy bizottság foglalkozik.*” Ez gyakorlatilag a főiskola selmecebányai jelenlétében már a vég kezdetét jelentette. (Rögzítették, hogy az elvonuló családok száma 38, egyes személyek 20, összesen 117 családtag; a költözéshez 63 teherkocsi kell. Március 3-án már az áttelepülés részleteiről tárgyaltak, s arról is megegyeztek a csehszlovák hatóságokkal, hogy a főiskola könyveit, iratanyagait is elszállíthatják. (De végül csak az üres nyomtatványokat hozhatták át Sopronba.)

A főiskola tanácsa bár reménykedett abban, hogy másutt jobb helyszíne lenne az intézménynek, végül is maradt Sopron, amely máig tartóan (igaz, többszöri átalakulással) a székhelye. A Sopronnal kapcsolatos döntés, és néha a még másfelé is orientálódó székhely-kíváncsi igen résztelesen olvasható a naplóban, mintegy jelzésül annak, hogy a „szomszédból” kitessékelt főiskola milyen nehezen találta meg a helyét az új körülmények közepette. S ami még bonyolította, sőt, nehezítette a helyzetüket: a tanácsköztársaság létrejötté, amelynek a hivatalnokai nem mindig voltak segítőkészek. Ami azonban társadalomtörténeti vonatkozásnak (is) tartható, az a főiskola vezetésének Sopronról alkotott véleménye – amiben azért volt több előrelátásra utaló jelzés is: „*A város német nyelvű, konzervatív, gazdag polgársága a főiskolát nem látja szívesen, sőt bizonyos ellenszenvvel fogadja....Magyarország nagy részének idegen csapatok által való megszállása azt a veszedelmet rejti magában, amit a csehszlovák csapatok vezetői lépten-nyomon hangoztatnak, hogy a megszállás folytatása esetén Sopron városa az első közé tartozik, amely ennek áldozatául esik. Ennél fogva Sopront a főiskola végleges elhelyezésére teljesen alkalmatlannak tartja, s a főiskola ideiglenes elhelyezésénél a vázolt viszonyokat gátoló akadálynak kell tekinteni.*” (51-52. o.) A későbbi, Sopron körüli események fényében ez nem is volt alaptalan, bár népszavazás révén a város (és a környéke) meg-

maradt magyar területnek. A főiskola oktatói és személyzete április 24-én érkeztek Sopronba, s ezzel lezárult a helykeresés időszaka.

A kötetben a továbbiakban Lichner József (némi korábbi eseményekre is történető visszaütalással) a költöztetésben végzett munkáját írta meg, majd egy öt bemutató rövid életrajzi közlés olvasható.

E kötet egyik olyan fontos felsőoktatásintézmény-történeti munka, amely intézményi és egyéni sorsokon mutatja be azt, hogy egy állam (jelen esetben Magyarország) területe hatalmi, politikai arroganciából történt szétdarabolása mit jelentett az országnak és a menekülni kényszerültek számára.

E kötet minden közreműködőjének elismeréssel kell adóznunk azért, hogy e napló megjelenhetett, és elgondolkodásra készítheti az olvasóit.

Cs. Bányai György

* * *

Horváth Edit: *Líceumi olvasókönyv. Berzsényi Dániel Evangélikus (Líceum) Gimnázium és Kollégium, Sopron. 2018. 368 o.* – Mindig szakmai (és egyben olvasói) élmény olyan könyvvel találkozni, amely hazánk valamely régi, a nevelés, az oktatás és a diák hagyományok nagy múltjával, híres egykori tanárokkal és növendékekkel foglalkozik. A Berzsényi történetét bemutató kötet is ilyen.

A könyv kronológiailag nem lineáris, hanem témák szerinti felépítésű. Ezekben belül is található olyan témaegységek, amelyek laza összefüggésben vannak egymással. Nem volt könnyű szerkesztő munka, hogy a számos rövid, a tartalmunkban nem is mindig koherens szövegeket úgy lehessen csoportosítani, hogy ezek azért felfűzhetők legyenek egy, az olvasó által követhető történet-ívre. Ez a szerkezeti tagolás azonban mégis előnyére válik a kötetnek, s nem kevésbé az olvasóknak is, mert a témakörök külön-külön is teljes egészésként jelennek meg.

A könyvben az első rész természetesen a kezdettel foglalkozik, 1557-től, amikor az iskoláztatás iránt elkötelezett polgármester, Hummel Kristóf a saját telkén iskolát építtetett, ezzel teljesítve a város magisztrátusa határozatát, és megkezdődhetett a latin nyelvű protestáns iskoláztatás.

Azt, hogy a város – a helyi katolikusok iskolafenntartása mellett – más módon is gondoskodott az ifjú polgárai taníttatásáról, az (is) bizonyítja, hogy 1440 és 1514 között több mint száz tanulót küldtek külföldi egyetemekre. Valószínű, hogy e korszak utolsó generációja volt az, amely Sopronban elterjesztette a reformáció tanításait. S itt is megkezdődött az evangélikus vallás szerinti hitélet, amelynek fontos tartozéka volt az iskola.

A könyv első fejezetében (Iskolatörténet) három időszakra osztva olvasható az intézmény története: 1948-ig evangélikus egyházi, majd 1991-ig állami, és ettől kezdve újra evangélikus egyházi fenntartásban működtetve. E három periódus jól tükrözi a hazai társadalom változását is: a nagy történelmi fordulók az iskolára is

hatottak, más eszmei-ideológia alapok szabtak keretet a nevelésnek és az oktatásnak. E fejezet végén emlék- és ünnepi beszédek szövegei olvashatók (számos oktatástörténeti, nevelési vonatkozással), egy tanulmány pedig Berzsényi Dániel és a líceum kapcsolatát mutatja be.

A folytatásban az iskolaépület történetével, a diákothonnal, a kollégiummal, ezek szolgáltatásaival, és külön a Hetvényi Lajos diákothonnal ismerkedhetünk meg.

Különösen értékes összefoglalás a Magyar Társaság története, amelynek a munkája, legalábbis a célját illetően, nem volt példátlan, mert több erdélyi középiskolában, Pápán, Sárospatakon és másutt, szintén a magyar nyelvűség, a magyar nyelv ápolása volt nagyon fontos, a diákok által preferált cél (amelyet itt-ott számos tanár is ösztönzött, segített). Ebben Sopronban Kis Jánosnak volt kiemelkedő szerepe, amelyet élet végéig, mint püspök is segített. A (részben) megmaradt könyvtár is azt bizonyítja, a diákok és a tanáraik egyaránt közreműködtek a nagy nemzeti felbuzdulás tettekre váltott segítségével. A Kis János-emlékünnap és a 150. évforduló eseményei a tradíció őrzői, éppúgy, mint a mai társaság működése is.

Külön, kompakt fejezet tartalmazza a líceum diákszövetsége történetét. Ez a hazai diákmozgalom egyik kiemelkedő jelentőségű 20. század eleji szerveződéséről szól, amely 1918 nyarán alakult meg, majd újra és újra feltámadva 1993-ban megünnepelheték a 75. évfordulójukat.

Ebben a részben olvasható az egykori diákok baráti köre megalakulásáról (1982), és arról a szerteágazó tevékenységükről, amellyel méltóképpen őrzik az iskola múltja számos hagyományát, s ennek folytatásaként az általuk kezdeményezett rituálékat. (Emléktáblák készítése, zászlóadományozás, a maturandusok köszöntése, emlékdíjak alapítása, jutalmazások stb.) Bőséges szellemi kalandozásra hívja az olvasókat a Mozaikok a Diákszövetség életéből című rész, amely a kezdetektől napjainkig tartóan mutatja be a legfontosabb történéseket, s külön részben a Deákkúti Vármegye egyedülálló múltját.

Mindegyik középiskola egyik fontos közszíntere a könyvtár. A Berzsényiben ez azért különleges, mert az alapítása 1658-ban volt, s több proveniencia alapján folyamatosan bővült a mindenkori pedagógiai szükségletek (és tegyük hozzá: a lehetőségek) szerint. S nem kevésbé, mindig voltak könyvadományozók: intézmények, szervezetek, egykori diákok, más magánszemélyek, s ezzel nem csak a könyvek tartalma, hanem mennyisége szerint is az ország egyik legjelentősebb középiskolai könyvgyűjtemény lett. Amikor a könyvtár alapítása 300. évfordulójára kiállítással emlékeztek, az ekkor elhangzott beszéd egy részlete jól tükrözi a könyvtárunk „küldetését”: „...*amit itt a tárlókban egy-egy eszmei csomópont köré csoportosítottunk, sikerült érzékeltetnünk, miként élt, lélegzett ez a könyvtár a századok folyamán együtt az iskolával, hogy haladt együtt – hol egybeforrva, hol szembefordulva – a várossal, de mindig együtt az országgal és Európával*”. (231. o.)

A sport éppúgy „diáktartozék”, mint a tanítási órák. Ma is megszívlelendő, ami

ebben a részben bevezetőként olvasható: „*A testgyakorlat s testedzés a szellemi munkával igen megterhelte ifjúság érdekében kiváló tárgyat képezi a pedagógusoknak. Mi is tapasztalat útján meggyőződhattünk arról, hogy korunk nagy problémája: életrevaló, tudományos nemzedéknevelés csak úgy lesz megoldható, ha sikerül a szellem és test fejlesztését párhuzamosan, összhangzatosan eszközölni.*” Ezt a gondolatot méltóképpen váltotta valóra a liceum és a gimnázium is. A 19. századelői játékdélutánoktól a tömegsporton, a kvalifikált sportágakon és egyéni eredményeken át vezető úton számos kiemelkedő eredménnyel büszkélkedhet az intézmény.

Külön blokkot alkot a nevezetes eseményeket, évfordulókat bemutató rész, amely röviden-hosszabban idézi fel a különböző történeteket a kezdetektől (1557) a közelmúltig. Ezt a dátumok szerinti összeállítást különböző írott forrásokból származó szövegek gyarapítják, amelyek fontos adalékai az iskola történetének (például a nevezetes évfordulóval kapcsolatos szövegek ide applikálása).

Az iskolatörténeti könyvek szinte elmaradhatatlan tartozékai a visszaemlékezések egykori diákok, tanárok és az iskolához más vonatkozásban kötődő személyektől. Különösen érdekesek és fontosak azok, amelyek azoktól származnak, akik egykori diákként már mint a hivatásuk kiválóságai emlékeztek az őket útnak indító alma materre (közülük csak néhányat említve: Vajda Péter pedagógus, író, Székács József evangélikus püspök, Soós Lajos zoológus, Bruckner Győző dékán, Nagy Endre állatorvos, Zsirai Miklós nyelvész, egyetemi tanár, Várszegi Asztrik főapát), s azok a tanárok, akik által (is) híres lett a Liceum, a Berzsényi (közülük is néhány: Domanovszky Endre, Németh Sámuel, Csaba József, Benkő László, Peéry Rezső).

Egy nagy múltú iskolának szintén természetes tartozékai az emléktáblák, amelyeket egy csokorba szedve közli a szerkesztő. Az intézmény története során számos (néha kényszerű) alkalom volt arra, hogy emléktáblával örökítsenek meg valamilyen eseményt vagy személyt/személyeket. 1924-től a közelmúltig tartóan szinte emléktábla-erdő emlékezteti az iskola mai diákjait, felnőttjeit, hogy olyan „szentélybe” lépnek be a kapun, amely mementóként évszázadok örökségét őrzi: a haza, a hit, tudás iránti elkötelezettséget és az elődök iránti tiszteletet. (Néhány személy emléktáblája, akiknek az élete kötődött az intézményhez, a város más helyén látható.)

A szerkesztő gondosságát tükrözi, hogy az emléktáblák fotója, felirata és a néhány kapcsolódó tájékoztató mondat együtt jelenítik meg az olvasó számára ezeket a fontos emlékezet-információkat.

A kötetet névmutatók és az igen részletes, jó tájékozódási lehetőséget adó tartalomjegyzék zárják.

A mű nagy értéke, hogy számos dokumentum- és fotóanyag-közlés teszi mintegy kiegészítésként, szinte láthatóvá téve a szövegek tartalmának néhány vonatkozását. Remek iskolatörténeti könyv, amelynek a szokványosnál szélesebb körű tartalma miatt is méltó helye van a legjobb ilyen kiadványok között. S külön elismeréssel kell szólnom a kötet gondozója (összeállítója, szerkesztője és részben írója), Hor-

váth Editről, aki e kötetével méltóan emlékeztetett Lackner Kristóf, a város egykori, nagy hírű, városépítő polgármestere (1613-1631), az iskola egykori diákja ma is időszerű mondására: „*Erkölcsei kötelesség az elődöktől átvett szellemi örökséget újabb szellemi kincsekkel gyarapítani, csak így lehetünk méltók az átvett hagyatékra.*”

Tölgyesi József