

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2019.

Különszám

TANÍTÓKÉPZÉS A MÚLT ÉS JÖVŐ METSZETÉBEN

SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Schlichter-Takács Anett

társszerkesztő

Mohay Domonkos

szerkesztőségi titkár

Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –
Kimmel Magdolna

Tanulmányok

Hegedűs Judit – Podráczky Judit

Műhelyek, tanuló közösségek

Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett

Iskolateremtők

Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit

Szemle

Fúzi Beatrix – Horváth László

Eszmecsere

M. Pintér Tibor – Nagy Krisztina

Olvasószerkesztő

Pénzes Dávid

Tördelőszerkesztő

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznaynszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanítóképzés a múlt és jövő metszetében.....	4
--	---

Tanulmányok

Az állami tanítóképzés történetének fordulópontjai.....	7
<i>Kelemen Elemér</i>	
Fejezetek az egyházi tanítóképzés magyarországi történetéből.....	21
<i>Mészáros László és Szenczi Árpád</i>	
A nemzetiségi tanítóképzés története.....	39
<i>Márkus Éva</i>	
A hazai tanítóképzés helyzete (2000–2019).....	51
<i>Podráczky Judit</i>	
Mesterképzés tanítóknak.....	64
<i>Serfőző Mónika</i>	
A tanítás-tanulás módszertanának szerepe a tanítóképzésben.....	74
<i>Kövecsesné dr. Gősi Viktória</i>	
Gyakorlati képzés és közoktatási gyakorlat.....	89
<i>Jenei Teréz</i>	
Pillanatképek a 150 éves állami tanítóképzésről – a „budai képző” emlékei....	107
<i>Demeter Katalin</i>	

Tanítóképzés a múlt és jövő metszetében

Tanítóképzés a múlt és jövő metszetében címmel rendeztek ünnepi konferenciát a hazai tanítóképzők az állami magyar nyelvű tanítóképzés 150 éves fennállására emlékezve. A rendezvényre a Magyar Tudományos Akadémián, 2019. június 25-én került sor. A konferencia fővédnökségét Dr. Lovász László, az MTA elnöke vállalta.

A konferencia-előadásokat és az azokat követő kerekasztal-beszélgetést a múlt – jelen – jövő dimenziókban terveztük. A múltidézéshez három előadás kapcsolódott. Kelemen Elemér az állami tanítóképzés 150. évének fordulópontjairól és a felsőfokú tanítóképzés 60. jubileumáról is megemlékezett. Szenczi Árpád és Mészáros László az egyházi tanítóképzés mérföldköveit, sajátosságait és az egyházi tanítóképzés szellemiségét állította a középpontba. Márkus Éva a nemzetiségi tanítóképzés történeti alakulását vázolta.

A közelmúlt és a jelen köré olyan előadások szerveződtek, amely részben az elmúlt időszak folyamatait tekintették át, részben tradicionálisan hangsúlyos elemei a tanítóképzésnek. A tanítóképzés és a felsőoktatás változásainak kapcsolatát a szakterület előtt álló feladatokkal együtt Podráczky Judit foglalta össze. A tanítóképzés „zsákutcás” jellegének megszűnése nyomán létrejövő, egyúttal lineáris továbbhaladást biztosító neveléstudomány mesterszak tapasztalatairól Serfőző Mónika beszélt. A módszertani felkészítés kiemelt szerepéről és megújításáról a képzésben Kövecsesné Gósi Viktória, a gyakorlati képzés jelentőségéről, formáiról és közneveléssel való szoros kapcsolatáról Jenei Teréz tartott előadást.

A jubileumi konferencia részeként *A jövő kihívásai és a tanítóképzés* címmel egy konferencia-beszélgetésre is sor került, melyet Rádli Katalin vezetett. A felkért közreműködők Csikos Csaba, Chrappán Magdolna, Gloviczki Zoltán, Hajnal Gabriella és Kurucz Rózsa voltak. A beszélgetés a tanítóról, a köznevelésben az állami szerepvállalásáról és ennek jelentőségéről szólt. Az Oktatási Hivatal pályakövetési és képzési adatai tükrében láthattunk egy helyzetképet a jelentkezésekről és a tanítók elhelyezkedéséről, valamint a Klebelsberg Központ elnöke által érzékeltetett állami fenntartói kihívásokról és ehhez kapcsolódóan a tanító iránti elvárásokról. Szakértők segítségével elemeztük a ma tanítójának szaktudását, a módszertani kultúra tartalmát, a képzők kapcsolatát a gyakorlótereppel, valamint a képzés gyermekközpontú szemléletéből, az integrált nevelés-oktatásból, a tanulástámogatás új igényeiből következő és elvárt tanítói kompetenciákat, a lehetséges pályaképet, a pálya presztízsét. A rendezvényt – Demeter Katalin és Endrődy

Orsolya bemutatásában – a 150 éves a Budai Képző jubileumi kötet bemutatása zárta.

A programot – amely a képzők közötti széles összefogással alakult – szervezőbizottság készítette elő. A konferencia tiszteletbeli elnökének Hunyady György-nét (†) kértük fel. Akkor még nem sejtettük, hogy ez a rendezvény lesz az utolsó, amelyhez segítségét kérhetjük, s amelynek megvalósításán közösen gondolkodhatunk. Hunyady Zsuzsa elvesztése a hazai tanítóképzés egésze számára pótolhatatlan veszteség. Örökké tevékeny, a tanító szakterületet a képzéssel együtt minden ízében és teljességében is átlátó, azt lélekkel, tudással és a legnemesebb szakmai alázattal szolgáló lénye örök példa mindnyájunk számára. Az úr, amely távozása után maradt, óriási.

Podráczky Judit

Tanulmányok

Az állami tanítóképzés történetének fordulópontjai

Kelemen Elemér

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, ny. főigazgató

A 2019-es esztendő három jeles évfordulót is kínál számunkra a magyar tanítóképzés történetéből: 150 éve, 1869-ben jöttek létre Eötvös 1868-as népiskolai törvénye alapján az első – középfokú – állami tanító/nőképezdék. 60 éve, 1959-ben alakultak meg a képzés szintemelését jelentő, akadémiai jellegű – fél-felsőfokú – tanítóképző intézetek és 25 éve, 1994-ben került elfogadásra az a képesítési követelményrendszer, amely szakmai alapját jelentette a négyéves időtartamú főiskolai tanítóképzésnek és utat nyitott a képzés 21. századi perspektívákat kínáló továbbfejlesztéséhez. Az előadás szerkesztett változata az „állami” tanítóképzés hazai történeti változásait, fejlődési ívét mutatja be e három nagy korszak (fordulópont) eseményei köré rendezve.

Kulcsszavak: állami tanítóképzés, törvényi szabályozás, tanítóképzés korszakai

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.kszo1

Bevezetés

A 2019-es esztendő a véletlenek összejátéka folytán három jeles évfordulót is kínál számunkra a magyar tanítóképzés történetéből:

- 150 éve, 1869-ben jöttek létre Eötvös 1868-as népiskolai törvénye alapján az első – középfokú – állami tanító/nőképezdék;
- 60 éve, 1959-ben alakultak meg a képzés szintemelését jelentő, akadémiai jellegű – fél-felsőfokú – tanítóképző intézetek és
- 25 éve, 1994-ben került elfogadásra az a képesítési követelményrendszer, amely szakmai alapját jelentette a négyéves időtartamú főiskolai tanítóképzésnek és utat nyitott a képzés 21. századi perspektívákat kínáló továbbfejlesztéséhez.

Mindhárom esemény önmagában is alkalom lehetne az ünnepi megemlékezésre. Így együtt azonban szimbolikus jelentést hordoznak: a magyar tanítóképzés történeti változásainak, fejlődési ívének hármas pillérét, az előadás címében is jelzett „fordulópontjait” jelentik.

Ez, az intézményi jelleg változásaiban kifejlődő, immanensnek tűnő fejlődési tendencia látszólag független utolsó másfél évszázadunk történelmi-társadalmi és

politikai – változásaitól. Az események háttérében azonban kirajzolódik a 19–20. századi magyarországi modernizáció ellentmondásokban – útkeresésekben és úttévesztésekben – gazdag története, ami hol ösztönözte, hol hátráltatta tanítóképzésünk – bizonyos mértékig öntörvényűnek tekinthető – változásait.

Itt jegyzem meg, hogy az állami tanítóképzés eredetileg alternatívaként, mintegy a felekezeti képzések versenytársaként jelent meg a történetben. Az állami dominanciára való törekvés, majd az állami monopolhelyzet kialakulása – kezdetben a nemzetállami fejlődés függvényeként, majd a szovjet típusú politikai berendezkedés következtében – későbbi korok fejleménye. Ennek a folyamatnak sajnálatos velejárója az alternatívák burkolt, majd nyílt felszámolása, a képzésnek – az oktatási rendszer egészére jellemző – központosítása és homogenizálódása, ami a későbbiekben feleslegessé teszi az előadás címében is olvasható „állami” jelző megkülönböztető használatát.

A magyar tanítóképzés fejlődéstörténete szerves része és meghatározó eleme az oktatásügyi modernizáció hazai történetének. A modern oktatási rendszerek 18. századig visszavezethető kialakulásának és fejlődésének ugyanis – az iskoláztatás expanziója, a különböző gyökerű és típusú intézmények összehangolódása, rendszerré szerveződése, valamint a növekvő állami szerepvállalás, az erősödő politikai befolyás mellett – jellemző vonása a neveléssel–oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, a különböző képzési formák és az alkalmazási feltételt is jelentő képesítési követelmények megjelenése, valamint a szakmai-tudományos háttér és a szakmai-egzisztenciális érdekképviselet létrejötte, azaz a pedagógusmesterség szakmává válása, professzionalizációja (Halász, 2001).

A középfokú képzés időszaka (1869–1958)

A dualista korszaknak a magyar iskolarendszer szerkezetét és fejlesztési irányát meghatározó, alapvető oktatási törvényei – a népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. tc., a középiskolákról rendelkező 1883. évi XXX. tc., valamint a kisdudóvást szabályozó 1891. évi XV. tc. – az egyes intézménytípusok társadalmi funkciójának, oktatáspolitikai céljának, szervezeti és működési feltételeinek körültekintő szabályozása mellett – nagy figyelmet fordítottak a „tanszemélyzet” képzésének iskolaszervezeti és tartalmi kérdéseire, a képesítési követelmények, illetve az alkalmazási feltételek szabatos meghatározására (Köte, 1975; Felkai, 1979; Mann, 1993; Kelemen, 1994, 1997, 2001, Nagy, 1997, 2002). Megjegyzendő, hogy a közok-

tatási intézmények eltérő genezise, a modern tömegoktatást szolgáló népiskola és az elitoktatás hagyományait őrző középiskola társadalmi funkciójában és pedagógiai filozófiájában kimutatható, napjainkig – fellelhető különbségek rányomták bélyegüket az egyes iskolafokokhoz igazodó, hierarchizálódó pedagógusképzésre, ami nemcsak a képzés eltérő szintjében, hanem szemléletmódjában, tartalmi–módszertani irányultságában is tükröződött, és kihatott az egyes pedagóguscsoportok társadalmi helyzetére, anyagi-erkölcsi megbecsülésére is (Kelemen, 2007).

Az 1868. évi népoktatási törvénynek a tanítóssággal kapcsolatos rendelkezései sajátos szintézisét jelentették a korábbi, csaknem évszázados előzményekre visszatekintő állami (lásd: Ratio Educationis) és a különböző felekezeti indíttatású – katolikus, protestáns és izraelita – rendezési, szabályozási törekvéseknek, ha úgy tetszik: a nemzeti hagyományoknak, valamint a széles körből, elsősorban a német, az osztrák és a svájci népoktatási és tanítóképzési gyakorlatot körültekintően megszervezett feltérképezéséből származó nemzetközi tapasztalatoknak.

A törvény egyik lényeges alapvonása, hogy szerves egységként fogta fel a népiskolai oktatást és a népiskolai tanítók képzését. Az általa előírt szakképesítést nyújtó háromévfolyamos tanító/nőképezdéket a népoktatási intézmények közé, a népiskolai törvény hatálya alá sorolta. Ez a döntés mintegy determinálta a tanítóképzésnek a hazai közoktatás fejlesztésében betöltött mindenkori, napjainkban is érvényes küldetését.

A törvény a kor színvonalán és a realitásokhoz, így a tízezresre becsült tanítóhiány sürgető kényszeréhez és az adott anyagi és szellemi feltételekhez igazodóan kereste a megoldást, így – a tanszabadság és a tanítás szabadsága jegyében – deklarálta az intézménylétesítés és -fenntartás pluralizmusát, megerősítette a felekezetek ezirányú jogait. Ennek mértékét mutatja, hogy 1867-ben 43 felekezeti tanító/nőképző működött Magyarországon (Sebestyén, 1896; Szakál, 1934; Kelemen, 1993).

A tankötelezettség bevezetésével együtt járó, súlyos tanítóhiány enyhítése érdekében azonban – az állam ezirányú felelősségét hangsúlyozva – a törvény 20 állami tanítóképző felállítását rendelte el. Részletesen szabályozta – lásd: 81–115. szakasz – ezek létesítésének és működésének feltételeit, így – többek között – a gyakorló iskola és a tankert (gyakorló kert) szükségességét, a tanári személyzet minimumát, a felvétel kritériumait, a képzés hároméves időtartamát és kötelező tantárgyait, az épületre és a köztartásra vonatkozó előírásokat, az igazgató tevé-

kenységét, az igazgatótanács összetételét és feladatait, valamint az évi nyilvános vizsgák és a záróvizsgák rendjét. A 105. szakasz ugyanakkor nem zárta ki – megfelelő feltételek esetén – magánképezdek létesítését sem.

A (hit)felekezeti tanítóképzők létesítéséét és működését a törvény 13. szakasza szabályozta. A kötelező kritériumok között a gyakorlóiskola megléte, a tananyag-nak az állami képzéssel való egyezése, az évenkénti nyilvános vizsgák és a záró „szigorlatok” megszervezése szerepelt.

Az 1869-ben létesített első állami képezdeket csakhamar továbbiak követték; számuk az 1870-es évek végén már 23 volt. A szigorúbb törvényi előírások – így például a háromévfolyamos képzés bevezetése a korábbi kétévfolyamossal szemben – azonban megrostálták a felekezeti képzőket, számuk egy évtized alatt csaknem egyharmadával csökkent.

A korszak végén (1918) összesen 91 tanító/nőképző működött Magyarországon: 50 állami és 41 felekezeti (56–44 százalékos arány). Az intenzív fejlesztés eredményeképpen a néptanítók száma csaknem megduplázódott (1868: 17 992, 1910: 32 402 fő), és jelentősen csökkent – a tankötelezettség fokozatos kiteljesedése mellett – az egy tanítóra jutó népiskolai tanulók száma (1869-ben átlag 90,78, 1910-ben 73,66 hat-tizenkét éves tanköteles) (Kelemen, 2007).

Az állami és a felekezeti tanítóképzők fentebb említett arányától ugyanakkor feltűnően eltér a népiskolák vonatkozásában regisztrálható 73,5–25 százalékos arány (1910). Ennek az aszimmetriának nyilvánvaló magyarázata a dualista korszak nemzetiségi és iskolapolitikájának az eötvösi elvektől és törvényektől (nép-oktatási és nemzetiségi törvény) fokozatosan eltérő – az 1890-es évektől felerősödő és a 20. század első évtizedeiben kiteljesedő – magyarosítás szándéka, ami elsősorban a felekezeti fenntartású nemzetiségi népiskolák működésének államigazgatási és pénzügyi eszközökkel, nem utolsó sorban a személyzeti politika által történő befolyásolására, korlátozására irányult. Az állami tanítóképzőkben mindinkább eluralkodó nacionalista szellemben képzett tanítók a nemzetiségek lakta területek népiskoláiban ennek a politikának voltak az előőrsei (Halász, 1902; Dolmányos, 1968; Kelemen, 1994; Nagy, 1997, 2002).

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, személy szerint *Gönczy Pál* államtitkár és közvetlen munkatársai oktatásfejlesztési szempontból is fontos szerepet szántak az állami tanítóképzésnek, kiemelten a „mintaképezdeként” elgondolt budai intézménynek. Egyrészt az új típusú tanítóképzés szervezeti kereteinek, működési rendszerének, tantervi tartalmának modellértékű, mintául szolgáló kidol-

gozását és folyamatos fejlesztését, másrészt a népoktatás megújításában való aktív közreműködésüket várták el.

Ez utóbbi tevékenység meggyőző példája a képzőintézeti tanárok részvétele az elemi és a felsőbb népiskolai, valamint a polgári iskolai tantervek, tan- és vezérkönyvek kidolgozásában; kiterjedt a publikációs tevékenységük mindenek előtt a Néptanítók Lapjában és más országos és helyi orgánumban, később a Magyar Tanítóképzőben, továbbá intenzív a közreműködésük a tanító-átképző és továbbképző tanfolyamok rendezésében és lebonyolításában. Ez a szerep – tudatosan vállalt örökségképpen – végig kísérte a magyar tanítóképzés történetét. A példákat *Bárany Ignáctól és Gyertyánffy Istvántól Quint József*ig és *Drozdy Gyuláig* vagy akár napjainkig terjedően hosszan lehetne sorolni.

Nem kisebb jelentőségű az új rendszerű tanítóképzés megteremtésében és folyamatos fejlesztésében vállalt szerepük: a folyamatosan bővülő képzési tartalom és a korlátozó szervezeti keretek összehangolása, a képzés időtartamának kiterjesztése; a tantervek korszerűsítése, tankönyvek, módszertani útmutatók kidolgozása; a polgári iskolai és képzőintézeti tanítóképzés megalapozása és megszervezése. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a budai képző köré szerveződő *Paedagogium* – *Gyertyánffy István* vezetésével – fénykorában a magyar népoktatás és a tanítóképzés hiánypótló tudományos és kísérleti műhelyeként funkcionált.

De az ismertebb budai példák mellett felemlíthetem a végeken működő és a léteért állandó küzdelmet folytató *Csurgói Állami Tanítóképző* tevékenységét, amelynek tanárai – az intézményalapító *Bárany Ignác*, a kadarkúti néptanítóból tanárrá lett *Horváth József*, a korai gyermektanulmányozás úttörői között számon tartott *Pethes János* vagy az országos szerepeket is vállaló *Mohar József* – motorjai voltak az évtizedeken át eredményesen működő *Somogy megyei* és a *Csurgói járási Tanítóegyletnek*, a megyei tanfelügyelőséggel karöltve hét évtizeden át megyei oktatásügyi szaklapot adtak ki, a *Népiskolai* (később *Iskolai*) *Szemlét*; publikációs tevékenységük túlnőtt a megyehatárokon, gyakran találkozhatunk nevükkel országos szervezetekben, orgánumban is.

Az egyes intézményekben folyó – és a felekezeti tanítóképzők számára is mintául szolgáló – műhelymunkát emelte országos szintre a tanítóképző intézeti tanárok szakmai szervezetének a megalakulása (*TITOE*, 1886) és az egyesület rangos és népszerű folyóirata, a *Nagy László* által szerkesztett *Magyar Tanítóképző* (1886), amely évtizedeken át szakmai fórumot és iránymutatást jelentett – felekezeti különbségek nélkül – a magyar tanítóképzés szakemberei számára.

A századfordulóhoz közeledve megélenkültek a tanítóképzés továbbfejlesztését szorgalmazó viták, amelyek során többféle elképzelés is hangot kapott, meghatározva a következő évtizedek – sajnos meddőnek bizonyuló – szakmai és (oktatás)politikai diszkusszióinak tárgyát. Így került napirendre a középfokú képzés öt vagy hat évfolyamosra bővítése, a négyéves, speciális tartalmú és érettségivel záruló középfokú képzésre épülő kétéves – akadémiai jellegű – képzés, illetve a középiskolai érettségire alapozott, esetleg egyetemhez is kapcsolódó felsőfokú, főiskolai képzés koncepciója. A döntést – mint a későbbiekben oly sokszor – a szakmai és politikai megosztottság és ellenérdekeltség késleltette, majd az első világháború kitörése odázta el.

A következő évtizedekben, annak ellenére, hogy az egymást váltó politikai korszakok – taktikai megfontolásból, a tanítóság megnyerése érdekében – egyaránt kilátásba helyezték a tanítóképzés régóta esedékes reformját, nem történt érdemi változás, és – az 1938-as, lényegében sikertelen próbálkozástól eltekintve – 1959-ig fennmaradt a váltakozó évfolyamú, öt-, majd ismét négyévfolyamos középfokú képzés.

Az 1918/19-es forradalmakat követő ellenforradalmi rendszer iskolapolitikája 1920-ban a hat, 1923-ban – a realitásokhoz, elsősorban a fegyelmi és büntető eljárások következtében előállt súlyos tanítóhiányhoz igazodva – az ötéves középfokú képzés mellett döntött. A népoktatás színvonalemelését szolgáló, presztízsnövelő intézkedések és gesztusok – *Klebsberg* népiskolaépítési programja, a nyolcévfolyamos népiskola koncepciójának meghirdetése, a '20-as évek második felében végrehajtott tanítói béremelés, majd a tanítóság nemzetpolitikai szerepét hangsúlyozó gömbösi retorika – sorába tartozott és a tanítóságnak tett korábbi ígéretnek beváltását helyezte kilátásba a tanítóképzés 1938-as reformja. Ennek lényege egy speciális irányultságú középiskolára, az érettségivel záruló líceumi képzésre épülő, kétéves akadémiai – azaz fél-felsőfokú – képzés törvénybe iktatása volt (1938. évi XXVI. tc.). A program megvalósulását azonban a körülmények alakulása – a terület-visszacsatolásokkal, majd a második világháborúval együtt járó súlyos tanítóhiány – megakadályozta, a törvényt végül hatályon kívül helyezték. Megjegyzendő, hogy az 1930-as évek centralizáló oktatáspolitikájának szellemében felerősödött a nem állami fenntartású intézmények indirekt módon – az állami támogatásokhoz kapcsolódó elvárások érvényesítésével történő – burkolt államosítása, ami – egyebek mellett – a tanítóképzés egységes nemzeti arculatának kialakítását és megerősítését célozta. Ezek az intézkedések – paradox módon –

mintául szolgáltak a tanítóképzés világnézeti-politikai tartalmának későbbi, központi vezérléssel történő szabályozásához.

1945 után az általános iskola rendeleti úton megvalósult, a társadalmi, politikai és szakmai konszenzust egyaránt nélkülöző és feltételek nélküli „bevezetése” jelentett új kihívást a tanítóképzés számára is. A nyolc évfolyamra képesített „általános iskolai tanítókat” képező pedagógiai főiskola koncepciója és budapesti megvalósítása kudarcos kísérletnek bizonyult. Néhány év zavaros viszonyait követően, miközben az 1948-ban megszüntetett tanítóképzők utódként – 1949-ben – „pedagógiai gimnáziumok” létesültek, némi korrekcióval visszaállt a régi rend. 1950-től a négy évfolyamosra redukált és gyakorló évvel megtoldott középfokú képzés keretében folytatódott az általános iskola alsó tagozatára képesített tanítók képzése. A felkészítés elsődleges feladata ezekben, az ún. „ötvenes” években a klerikális befolyás elleni harc és a politikai-világnézeti nevelés hatékonyságának a „fokozása” volt.

A magyar oktatásügy történetének drámai fordulópontját jelentette a nevelési-oktatási intézmények és tanszemélyzetük állami kezelésbe vételéről szóló 1948. évi XXXIII. törvény, amely – a szekularizáció bolsevik típusú végrehajtásával – megszüntette az intézmény-létesítés és -fenntartás pluralizmusát és felszámolta a felekezeti tanítóképzést is. A törvény értelmében 47 egyházi tanítóképző – köztük 31 római katolikus és 8 református – került államosításra (Kelemen, 2007).

„Nem középiskolás fokon”. A hároméves felsőfokú, majd főiskolai tanítóképzés időszaka (1959–1995)

A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete – többéves meddő vitákat és politikai-taktikai alkudozásokat követően – megszüntette a középfokú képzést és a középiskolai érettségire alapozott, háromévfolyamos tanítóképző intézetek létesítését rendelte el.

A képzési rendszer évek óta tervezett átalakítása a forradalmat követő konszolidáció időszakában elsődlegesen politikai indíttatású döntés, amelynek hangsúlyozott célja az iskolai nevelő-oktató munka szocialista jellegű erősítése és – ennek érdekében – a tanítóság világnézeti-politikai nevelésének hatékonyabbá tétele volt.

Az újonnan létrehozott intézmények – szám szerint tíz (Baja, Budapest, Debrecen, Esztergom, Győr, Jászberény, Kaposvár, Nyíregyháza, Sárospatak, Szombat-

hely) – nagy erőfeszítések árán birkóztak meg a felsőfokú képzés előzmény- és hagyomány nélküliségéből eredő szervezési és tartalmi problémákkal, így például az 1959-es központi tanterveknek az ideológiai-politikai képzést előtérbe állító egyoldalúságával vagy a szakmai és a politikai elvárásoknak egyaránt megfelelő oktatói személyzet kialakításával. Évekbe telt, amíg kialakult a szaktudományi és a szakmai ismeretanyag optimálisnak tűnő aránya, a pedagógiai-pszichológiai tantárgyak és a szakmódszertanok „emelt szintű” tartama, valamint a gyakorlati képzés rendje. Az új tantárgyi programok és a hozzájuk kapcsolódó tankönyvek, jegyzetek kidolgozása a tanítóképzés tanárainak elismerésre méltó kollektív teljesítménye volt, a későbbi továbblépés tapasztalatokban gazdag előiskoláját jelentette.

Növelte a nehézségeket a permanens tanítóhiány enyhítését szolgáló esti és levelező képzés kényszerű kapacitásbővítése, ami súlyos terhet jelentett az identitásukat kereső tanintézetek számára, különösen a gyakorlati képzés vonatkozásában.

Az 1960-as évek – a fentebb vázolt problémák ellenére – a közoktatással és a tanítóképzéssel összefüggő tudományos tevékenység megújulását és kiteljesedését is magukkal hozták. Az igényes önfejlesztő munka kézzelfogható eredményei – új tantárgyi programok, tankönyvek, a gyakorlati képzés megújítása, képzésfejlesztési koncepciók és javaslatok stb. – érdemben hozzájárultak a tanítóképzés 1974/75-ben bekövetkezett, a korábbinál szakmai szempontból kétségtelenül meg-alapozottabb továbbfejlesztéséhez, „feljebb sorolásához”: a változatlanul három évfolyamos, de már „főiskolai” nyilvánított képzés bevezetéséhez. Az 1974. évi 13. sz. törvényerejű rendelet alapján 1975 őszén nyolc tanítóképző főiskola és két kihelyezett tagozat kezdte meg működését (Baja, Budapest, Debrecen, Esztergom, Győr, Jászberény, Kaposvár, Sáropatak, illetve Zsámbék és Szekszárd).

Az ezt követő időszak – a képzés profilbővítéséből és az általános iskolai szak-tanárhiány megoldását célzó, sokat vitatott szakkollégiumi rendszer bevezetéséből eredő átmeneti identitászavarok ellenére a magyar tanítóképzés történetének a száz évvel korábbiakhoz hasonlítható, hősies időszaka volt, amelyben – a permanens feltételhiány, a magas hallgatói létszám és az ezekből eredő működési nehézségek ellenére megteremtődtek a valóban főiskolai igényű és színvonalú képzés tartalmi és személyi előfeltételei.

Az 1985. évi oktatási törvény az intézmények szakmai önállóságának és az oktatói szuverenitásnak a kinyilvánításával új helyzetet teremtett. A korábbi központi

tanterveket felváltó tantervi irányelvek alapján megszülető helyi tantervekben és tantárgyi programokban megerősödött az osztálytanítói feladatokat középpontba állító, az eötvösi hagyományokból merítő klasszikus tanítóképzős szemlélet, összhangban az 1980-as éveknek az általános iskolai oktatás kezdő szakaszát előtérbe állító közoktatásfejlesztési törekvéseivel.

Az 1980-as évek útkereső próbálkozásai, az ún. „modellkísérletekkel” egy időben – amelyek több irányban is nyitottak voltak az óvó- és tanárképzéssel, valamint a gyógypedagógiai neveléssel kerestek kapcsolódási pontokat és együttműködési lehetőségeket – indult el a *Budapesti Tanítóképző Főiskolán* – Hunyady Györgyné és Bollókné Panyik Ilona kezdeményezésére és szakmai irányításával, 14 tanítóképző főiskola szakembereinek aktív közreműködésével – a négyévesre bővülő főiskolai tanítóképzés koncepciójának kidolgozása és kísérleti kipróbálása, amely előkészítette és megalapozta a hazai tanítóképzés történetének harmadik, 1994/95-ös fordulatát (Kelemen, 2007).

A négyéves főiskolai tanítóképzés időszaka (1995–)

A rendszerváltozás utat nyitott azoknak a törekvéseknek, amelyek a magyar oktatásügyet az európai viszonyok közé kívánták visszavezetni. Az oktatás állami monopóliumának felszámolásával (lásd: az 1985. évi oktatási törvény módosítását jelentő *1990. évi XXXIII. törvényt*) átalakult a magyar felsőoktatás fenntartói összetétele, lehetőség nyílt a tanítóképzés területén is egyházi létesítésű és fenntartású intézménynek meg-, illetve újjászervezésére (Nagykörös, Esztergom, Zsámbék, Debrecen).

Az 1993-as felsőoktatási törvény (1993. évi LXXX. törvény) fordulatot hozott a magyar felsőoktatási intézmények tartalmi tevékenységének szabályozásában. A korábbi időszakok szigorúbb vagy lazább központi előírásaiban (állami tantervek, tantervi irányelvek) megtestesülő bemeneti szabályozást a kimeneti szabályozás elvén alapuló új dokumentumok, a képesítési követelmények váltották fel. A pedagógusképzés szakterületei közül elsőként az óvodapedagógus és a tanító szak képesítési követelményei kerültek kidolgozásra, illetve kiadásra – [158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet] (Bollókné & Hunyady Györgyné, 2003, Kelemen, 2012).

Az új követelményekhez igazodóan a főiskolai tanítóképzés időtartama a korábbi háromról négy évre emelkedett. A tágabb időkeret lehetővé tette a tanítói szakképesítés kibővítését a 6–10 éves gyermekek oktatásán–nevelésén túl egy válszított „műveltségi terület” 5-6. osztályos tanítására is (Bollókné & Hunyady

Györgyné, 1995). A tanítói kompetencia illetően kiterjesztése évszázados hazai hagyományokra, a hatosztályos elemi népiskolára emlékeztetett, ugyanakkor igazodott az oktatás-fejlesztés nemzetközi tendenciáihoz és összhangban volt az iskolai alapozó szakasz tervezett hazai kibővítésével, a *Nemzeti Alaptanterv* eredeti koncepciójával.

Az 1994-ben elfogadott képesítési követelmények erősítették a tanítóképzés hagyományosan integratív jellegét, illetve az iskolai kezdő szakasz komplex – nevelő-képző és személyiségfejlesztő – funkcióját. A megnövelt képzési idő lehetőséget teremtett a gyakorlati képzés időtartamának bővítésére, tartalmi gazdagítására és a tanítói személyiség megalapozottabb fejlesztésére is (Kelemen, 2007, 2012).

A képesítési követelmények szerint kidolgozásra kerülő helyi tantervek és tantárgyi programok megfelelő színvonaláról és egyenértékűségéről a főiskolák képviselőiből álló *Országos Tantervfejlesztő Bizottság (OTFB)*; alakult 1987-ben) és szakbizottságai mintatantervvel és programajánlatokkal gondoskodtak, elősegítve ezzel az intézményi tantervek zökkenőmentes bevezetését és a négyéves főiskolai képzés teljes körű, egységes elindítását az 1995/96-os tanévben. Az új tantervek kontrollját és minősítését, ami egyben a szükséges korrekciók és a folyamatos fejlesztés előfeltétele is, az intézményi minőségellenőrzés kiépülő rendszere, az OTFB – 2004-től az *Országos Programfejlesztő Bizottság (OPB)* – szakmai felelősségvállalása, valamint a *Magyar Akkreditációs Bizottság* által lefolytatott akkreditációs eljárások együttesen biztosították, biztosítják (Podráczky, 2012; Kelemen, 2012).

Az átalakuló magyar tanítóképzésnek – a felsőoktatás egészéhez hasonlóan – az ezredfordulón, három nagy kihívással kellett szembenéznie: a felsőoktatás szerkezeti átalakulását eredményező integrációval, a kreditrendszer bevezetésével, valamint a képzésfejlesztésnek is új perspektívákat kínáló, többszintű bolognai képzési szerkezetre történő átállással.

A felsőoktatási intézmények hálózat-átalakításáról szóló *1999. évi LII. törvény* alapján 2000. január 1-től új felsőoktatási intézmények jöttek létre, számuk 89-ről 62-re csökkent (30 állami, 26 egyházi és 6 alapítványi, illetve magánintézmény). Az integráció eredményeképpen – különböző szervezeti megoldások keretében (többnyire egyetemi vagy főiskolai karként, részben önállóan) – 17 helyen folyt tanítóképzés. Az első tapasztalatok az integrációs folyamat bizonyos kockázataira is felhívták a figyelmet: a dezintegráció veszélyeire, a tanítóképzés szakmai-fej-

lesztési szempontjainak a háttérbe szorulására, esetleges negligálására. A tanítóképző intézmények tartalmi együttműködésének és a közös fellépésnek történetileg kialakult munkaformáit és szervezeti kereteit (Óvó-és Tanítóképző Egyesülete, főigazgatói kollégium, OTFB) gyengíteni látszott az eltérő profilú, sajátos hagyományú nagy intézményekbe történt, nem minden esetben önkéntes betagolódás (Kelemen, 2007).

A szakterület belső egyensúlyának, összetartó erejének megőrzése, újjászervezése az új körülmények között nem csupán tanítóképzős belügy, a pedagógusképzés és a közoktatás fejlesztésének egyik kulcskérdése is volt. A probléma kezelésére megnyugtató megoldást kínált a korábbi Országos Tantervfejlesztő Bizottság – átmeneti szünetet követő 2004-es újjászervezése (lásd: Országos Programfejlesztő Bizottság), valamint a tanítóképzést folytató intézmények eredményes szakmai együttműködése – az ún. *HEFOP-pályázatok* keretében – a kreditrendszerre és a bolognai szisztémára történő áttérés egységes kezelésében (Podráczky, 2012).

Az integráció ugyanakkor új lehetőségeket is tartogatott számunkra: a képzésfejlesztés új perspektíváit, a tudományos továbbképzésekben és a kutatásokban való részvételt és együttműködést, a nemzetközi kapcsolatok bővülését. Igaz ez akkor is, ha a pedagógusképzés egésze – speciális igényeivel, finanszírozási gondjaival – a magyar felsőoktatás mostohagyermekének, hátrányos helyzetű területének számít.

Az ezredforduló másik nagy kihívását – és próbatételét – az európai normákhoz igazodó kreditrendszer kimunkálása és bevezetése jelentette [lásd: a 90/1998. (V. 8.) és a 200/2000. (XI. 29.) sz. kormányrendelet]. Az új rendszer megoldást ígért az itthoni és a nemzetközi (európai) megfelelés és egyenértékűség, az átjárhatóság és a hallgatói mobilitás megoldandó kérdéseire, ugyanakkor felgyorsította a pedagógusképzés szakterületeinek tartalmi és szervezeti közeledését is.

A szabályozás esetlegességei és következetlenségei ellenére – némi késéssel – 2002-ben megszületett a tanítói szakcsoporthoz sajátos képzési követelményeit a kreditrendszerű képzéshez illesztő kormányrendelet [77/2002. (IV. 13.) sz., illetve a 167/2003. (X. 21.) sz. módosítás] amely a főiskolai szintű tanítói szakra a nyolc féléves képzésnek megfelelően az összegyűjtendő kreditek számát 240 kreditpontban határozta meg.

A rendelet értelmezéséhez, a végrehajtás részleteinek a helyi tantervekben és tantárgyi programokban megvalósuló kidolgozásához a fentebb már említett HE-

FOP-pályázatok keretében folyó, a képzőintézmények összefogásán alapuló, önfejlesztő tevékenység nyújtott megbízható szakmai háttérrel.

A harmadik kihívást a magyar felsőoktatás igazodási, alkalmazkodási kényszerét jelentő bolognai folyamat jelentette, amely a kontinentális hagyományokat megtestesítő duális képzési rendszer helyett az angolszász gyakorlatban elterjedt lineáris, többlépcsős szerkezetet favorizálja.

A kormány – hosszantartó és a konszenzust számos ponton nélkülöző szakmai viták lezárásaként – 2004 nyarán adta ki „a többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről” szóló 252/2004. (VIII. 30.) sz. kormányrendeletet.

A rendelet szerint az első ciklust jelentő alapképzésben megszervezett alapfokozat végzettséget tanúsít, ami a munkaerő-piacon történő elhelyezkedéshez szükséges szakképzettséget jelent, valamint felkészít a rendszer második, mesterképzési ciklusába történő belépésre. Az alapszak képzési ideje három, legfeljebb négy év.

A rendelet melléklete a tanítóképzést a „pedagógusképzés” címen meghatározott képzési területhez, illetve az „óvodapedagógus, tanító” elnevezésű alapszakos képzési ághoz sorolta. A nemzetiségi szakirányokkal társítható tanítóképzés „képzési kreditje” 240 kreditpont, amely változatlanul a négyéves, nyolc féléves képzési időszaknak felel meg. A HEFOP-pályázatok és az OPB koordináló tevékenysége által támogatott, megfeszített munka eredményeképpen a 2006/2007-es tanévtől megindulhatott a magyar felsőoktatás többciklusú, lineáris képzési rendszerében az alapképzési szakaszba sorolt tanítóképzés.

A pedagógusképzési alapszakokra mesterképzés építhető, a tanító szakra például a neveléstudományi mesterszak, a mesterszintű végezettség pedig utat nyit a doktori képzésben való részvételre is (Kelemen, 2007).

Irodalom

- Bollókné, Panyik, I. & Györgyné Hunyady (1995). *A négyéves tanító szak programja*. BTF.
- Bollókné, Panyik, I. & Györgyné Hunyady (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7–8). 4–16.
- Dolmányos, I. (1968). A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények). *Századok*, 102(3–4). 484–535.
- Felkai, L. (1979). *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó.
- Halász, F. (1902). *Állami népoktatás*. Atheneum.
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó.
- Hunyady Györgyné (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben. In Donáth, P. (Ed.) *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből*. Trezor Kiadó.
- Kelemen, E. (2012). A Budapesti Tanítóképző Főiskolától az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karáig. In Donáth, P. (Ed.) *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből* (pp. 70–118), Trezor Kiadó.
- Kelemen, E. (1993). A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés*, (1). 169–187.
- Kelemen, E. (1994). A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In Kelemen, E. & Setényi, J. *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Bárczy István Könyvtár, 1. (pp. 11–97)
- Kelemen, E. (1997). A népoktatás Magyarországon a dualizmus korában. In Somorjai, J. (Ed.) *A népiskolák Magyarországon*. Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia Tatabánya, 1996. aug. 26–27. (pp. 27–36). Tatabányai Múzeum, Tudományos Füzetek, 1.
- Kelemen, E. (2001). A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In Balogh László (Ed.) *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban* (pp. 45–60). Neveléstörténeti füzetek, 19.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra-könyvek. 32.
- Köte, S. (1975). *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában*. (1948–1918). Tankönyvkiadó.
- Mann, M. (1993). *Kulturpolitikusok a dualizmus korában*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

- Nagy, P. T. (1997). *Hogyan kerüljük el a polgárosodást. Magyar oktatáspolitiká 1867–1945.*
- Nagy, P. T. (2002). *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitiká a 19–20. századi Magyarországon.* Oktatáskutató Intézet.
- Podráczy, J. (2012). A budai képző mint a tanító- és óvóképzés országos szakmai egyeztető fórumának központja. A Tantervfejlesztő Bizottság tevékenysége. In Donáth, P. (Ed.) *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből* (pp. 39–68.) Trezor Kiadó.
- Sebestyén, Gy. (1896). *Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk.*
- Szakál, J. (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Hollós János.

Turning points of the Hungarian elementary school teacher education

The year 2019 also offers us three notable anniversaries from the history of Hungarian teacher education: 150 years ago, in 1869, the first – secondary – state teacher education institution was established on the basis of Eötvös' 1868 folk school law. 60 years ago, in 1959, academic – semi-tertiary – teacher education institutes were established to raise the level of education, and 25 years ago, in 1994, a system of qualification requirements was approved, which provided the professional basis for four-year college teacher education and paved the way for education offering 21st century perspectives for further development. The edited version of the lecture presents the historical changes and development of the 'state' teacher education in Hungary, arranged around the events of these three great eras as turning points.

Keywords: public teacher education, legal regulations, periods of teacher education

Fejezetek az egyházi tanítóképzés magyarországi történetéből

Mészáros László* és Szenczi Árpád**

* Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, főiskolai docens,
e-mail: meszaros.laszlo@kre.hu

** Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, főiskolai tanár,
e-mail: szenczi.arpad@kre.hu

Az 1950-es évek végéig működő középfokú egyházi tanítóképzők nevelési rendszerének történeti kutatását a Károli Gáspár Egyetem oktatói immár három évtizede tanulmányozzák. Akkori kutatás céljában a következőket fogalmazták meg: „Az újrainduló egyházi intézmények önálló működéséhez elengedhetetlen feltétel a történelmi múlt feltárása, a hasonló profilú pedagógusképzők szellemiségének, nevelési rendszerének vizsgálata, az elméleti és gyakorlati képzésük összehasonlítása, a tanulságok felhasználása” (Szenczi, 1990). A kutatási eredmények értékelése során bebizonyosodott, hogy az egyházi tanítóképzés szellemisége rekonstruálható, mert van egy szintetizáló erő, amely az intézményeket a történelmi küldetésen felül is „életben tartotta”. Pauler Ákos fenomenológiai gondolkodása világított rá, hogy egyes problémák elveszítetik eredeti sajátosságaikat, majd belesimulnak egy nagyobb rendszerbe, de amennyiben újra lehetőség nyílik az eredeti strukturális működésére, akkor visszaalakulhatnak.

Kulcsszavak: keresztén/keresztény értékrendszer, egyházi szellemiség, egyházi tanítóképzés, keresztén/keresztény pedagógus, elhívás, elhivatottság, közvetítőművészet, eredeti beállítódás és hagyomány

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.02

A magyar egyházi tanítóképzés főbb mérföldkövei

Nursiai Benedek 529 táján, Róma és Nápoly között, Monte Cassino hegyén alapított kolostort. Monte Cassino kolostorában a *bencés* (azaz: Benedek-rendi) szerzetesek azon is dolgoztak, hogy újabb és újabb kolostorokat hozzanak létre Európaszerte. Így jutottak el hazánkba is a X. század végén. Minden kolostorban folyt *olvasástanítás*. A nagy kolostorokban általában két iskola működött: egy belső iskola a leendő szerzetesek (oblátusok) számára, egy külső pedig a világi papok képzésére. A keresztény egyház szervezetének kiépítése együtt járt az *egyházi iskolák* megteremtésével, s ez kettős célt szolgált: klerikusokat képeztek, akik az egyházi

szolgálat ellátásán túl világi értelmiségi funkciókat is betöltöttek. Szent István több kolostort alapított bencés szerzetesek részére. Ezek közül kiemelkedik a *Szent Márton hegyi kolostor*, amelynek első szerzetesei még Géza fejedelem hívására, 996-ban érkeztek ide. Letelepítésüket – mint ahogyan azt az 1001-ben megújított alapítólevél is tartalmazza – a királyság megerősítése (*pro stabilitate regni*) indokolta. Első királyunk nyolc püspökség alapításáról intézkedett (Győr, Veszprém, Pécs, Csanád, Eger, Vác, Nagyvárad, Gyulafehérvár). Ezeken a helyeken székesegyházi iskolák működtek. A falusi papok megtanították mindazt a növendékeknek, amit *maguk is tudtak*, de ehhez nem rendelkeztek pedagógiai-módszertani ismeretekkel. A közfelfogás úgy tartotta, hogy ha valaki tud valamit, akkor arra is képes, hogy azt másnak megtanítsa. Ez a pedagógiai alapállás az egész középkorra jellemző. A tanulásnak ez a módja a *társadalmi felemelkedésnek* is kiváló eszköze volt: szegény sorsú szülők gyermekeiből lehettek így megbecsült lelkipásztorok vagy akár tudós klerikusok.

A világi értelmiségi feladatot ellátó férfiak elnevezése először az 1320-as években bukkant fel oklevelekben. *Literatusnak* nevezték őket, ezt a korabeli magyar nyelvű iratokban a *diák* vagy *deák* szóval fordították. A literátusok képzettsége a hagyományos klerikus műveltség elemein túl (grammatika, diktámen, komputusz) sokoldalú, gyakorlatias világi ismereteket is tartalmazott. A deákműveltség általános értelmiségi feladatokra felkészítő, *nyitott ismeret- és képzérendszer*ként jelentett.

A XVI. század pedagógiájára, nevelésügyére két eszmeáramlat hatott elemi erővel. Az egyik a *humanizmus*, mely a középkor klerikus műveltségének egyeduralmát megtörve ember-irányultságú kultúrát és *emberléptékű pedagógiát* hozott létre. A másik a reformáció, amely az egyház hierarchikus tekintélyéhez kötődő, kiüresedett hitélet helyett személyes indítékú, bensőséges, *mélyen átélt vallásosságot* – s ilyen alapozású pedagógiát – hirdetett. A reformáció térhódítása példátlan kihívást jelentett a katolikus egyház számára. A válasz nem sokáig késett. Az újjászülető katolicizmus a közoktatás, a pedagógia terén is máig érvényes értékeket teremtett. A *protestánsok* – egészen a XIX. századig – *nem szerveztek külön tanárképzőket*. Közvetlen pedagógiai tapasztalatokat a „tógás” diákok (nagydiákok) praceptoroként szerezhettek. A *katolikusok* viszont külön képzőkben foglalkoztak a középiskolai tanári pályákra igyekvőkkel.

A XVII. században már új eszközök is rendelkezésre állnak: kialakul és fejlődik a gyermekgyógyászat, egyre elszántabb erőfeszítéseket tesznek az esendő gyer-

meki életek megmentésére. A gyermekekre már egyre inkább úgy tekintenek, mint önálló értékekkel rendelkező individuumra, aki figyelmet, törődést érdemel. Comenius a Nagy Oktatástanban négylépcsős iskolarendszert vázol fel, amelynek minden fokozata *hat esztendeig tartó* nevelést, képzést ölel fel. Apáczai Csere János a tanító személyiségéről ír, akivel szemben igen szigorú követelményeket támaszt! A Ratio előtt is voltak népiskolák – néptanítók, de a tanítókkal szemben nem nagy követelményekkel léptek fel. Rendszerint magasabb iskolából kimaradt diákok, kiszolgált katonák lettek tanítókká (Sebestyén, 1896).

A protestánsok a *kollégiumi rendszerben* már működő tanítói szolgálatot vállaló diákok célirányos kiművelésével igyekeztek lépést tartani az új követelményekkel (Kelemen, 2007). Debrecenben Buday Ézsaiás 1802-ben bölcsészeti tanfolyamon már didaktikát is tanított. Zákány József pedig, 1824-ben pedagógiai tanszéket működtetett. Továbbá Pápán is és Sárospatakon is bármelyik tanfolyam hallgatói hallgathattak neveléstani tárgyakat a főiskolán. Már a nagy protestáns gondolkodók, Luther és Kálvin is hangsúlyozták, hogy minden ember számára szükséges a népiskolai oktatás, amelyhez képzett tanítók kelljenek. A néptanítók munkája akkor lehet eredményes, ha az emberek megértik és hasznosítani is tudják a saját életükben a tanultakat, hogy becsületes és lelkiismeretes polgárokként éljenek a világban. A puritán mozgalom angol és holland egyetemeken végzett képviselői közül Tolnai Dali János, Apáczai Csere János teremtettek kiemelkedő iskolákat. Marosvásárhelyen, Brassóban, Gyulaféheváron, Debrecenben olyan tanítók képzésére törekedtek, hogy „akik kikerülve a kollégiumból – tanácsot adnak a földművelő és ipari munkához, járatosak jogi, egészségügyi, pénzügyi kérdésekben is, valamint képesek az iskolákat a polgári fejlődés eszközévé tenni.” Újabb lendületet adott a pietizmus képviselőinek nevelési eszménye. Tessedik Sámuel törekvéseinek lényege a gyakorlati ember nevelése volt „a társadalmi szükségletek kielégítése céljából” (Szenczi, 2008, p. 9).

1845-ben a *Systema Scholarum* a képzőket két évfolyamúvá tette. A felállított tanítóképző intézetek még nem önálló szakiskolák, megmaradtak a főelemi iskolához kapcsolódó gyakorló tanfolyamoknak. A protestánsok is csak középiskoláik, kollégiumaik mellett, mellékesen foglalkoztak tanítóképzéssel.

A katolikus egyház 1818-ban Szepesváralján német nyelvű képzést indított. Az *első katolikus tanítóképző intézetet* Pyrker László egri érsek állította fel 1828-ban, Egerben. 1829-ben az evangélikusok Sopronban alapítottak tanítóképzőt, 1839-

ben a reformátusok Nagyenyeden, Debrecenben, Nagykőrösön; 1840-ben a katolikusok Budapesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújvárott, Nagykanizsán.

Az *1848-as forradalom* gyökeresen át akarta alakítani a népoktatást, így a tanítóképzést is, de a szabadságharc leverése ezt elsöpörte. Az abszolutizmus korában továbbra is az osztrák minta dominált, de a tanítóképző tanfolyamok a főelemi iskolával maradtak összekötötésben. Haladás, hogy a nevelés- és oktatástant is felvették tantárgyaik közé. A kántorképzés miatt nagy gondot fordítottak az énekre, zenére.

Az *1868. évi törvény* szerint a tanítóképezdék önálló szakiskolák lettek. Gondot fordítottak mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésre. Szerves kapcsolat alakult ki a gyakorló iskolával és legalább 2 holdnyi kerttel. Önálló tanári testülete lett, mely az igazgatóból, két rendes, egy segédtanárból s a gyakorló iskola tanítójából állt. A tanítóképezdebe olyan éptestű, 15 évet betöltött növendékeket lehetett felvenni, akik a gimnázium vagy reáliskola első négy osztályának ismeretével rendelkeztek. A tanítóképző intézet épp oly gondot fordít az általános műveltség fejlesztésére, mint a hivatásszerű gyakorlati képzésre. Ehhez képest szabja meg a három évfolyam kötelező tárgyait (Mészáros et al., 1999). Intézeteket tarthattak fenn az állam, községek, hitfelekezetek, társulatok, magánügyének. A felekezetek számára a törvény különösen előírta, hogy képzőiknek gyakorló iskolával kell rendelkezni, a törvény által előírt tantárgyakat megfelelő terjedelemben tanítsák, előírt vizsgáikat pontosan tartásuk meg és ennek eredményéről a minisztert értesítsék (Osváth, 1939). Előírtak a képesítő vizsga mellett szigorlatot is a módszertani tárgyakból. Az intézmény vezetése kettős: az igazgató mellett az igazgatótanácsnak is jelentős szerepe volt. A diákok ellátásáról gondoskodnak, különösen a szegény sorsúakról (Osváth, 1939). Ugyanakkor az egyházak igyekeztek megőrizni felekezeti sajátosságukat. 1896-ban 66 képzőben 700 tanár kb. 5000 növendéket tanít. Ebből: 24 állami, 42 felekezeti. Tanítóképzéssel 47, tanítónőképzéssel 19 foglalkozik (Osváth, 1939).

Az *egyházi képzők egyedi sajátossága* a szokásrendszerükben is rejlett. Természetesen az egyházi intézmények gondolkörét az állami tanítóképzők is a maguk szellemiségének megfelelően érvényesítették (Szenczi, 2008, p. 14).

Különbségek voltak azonban a diákok társas kapcsolatainak megítélésében, amely a magatartási, viselkedési követelményeket is befolyásolta. Nem nézték jó szemmel a diákok nyilvános szereplését, a táncmulatságokat és egyéb iskolán kívüli esetleges mulatozásokat. A nevelés legfontosabb tényezőjének tartották, hogy

a növendékek a jótékonyság erényében gyakorolják magukat, s erőiket egyesítik. Módszeres utasításokban foglalták össze a diákok kötelezettségeit, a különböző szervezeti formákban történő eljárásmodjait. A tanítási munkaformákat és módszereket is utasítások szabályozták. Ekkor vált feleslegessé a „noteszrendszer”. A XIX. század végétől jó néhány tankönyvet is bevezettek, de továbbra is több tanári kéziratot, kézikönyvet és jegyzetet használtak. E körülmény a képezdei oktatást annyiban gátolta, hogy a sok kézirat másolása vagy jegyzetelése a tanításból időt emésztett fel.¹ A legfontosabb munkaformák közül a zenei képzéssel kapcsolatos foglalkozásokat említhetjük az első helyen. Az egyházi képzés legfontosabb területének tartotta a hallás és az éneklés fejlesztését. Szinte minden intézményben énekkar működött, melynek különböző rendszeres szolgálatokat (pl. temetés) kellett végeznie. A manuális tevékenység fontos területei voltak a rajztanítás mellett a kézimunkázás és a háziipari oktatás. Mivel a tanítók a falu gazdálkodásában is részesek voltak, így a gazdasági (például selyemhernyótenyésztés, méhészet) tevékenység ajánlott volt. A kulturális tevékenységhez és a szabadidő eltöltésére önképzőkörökben szervezték meg a diákok érdeklődésének megfelelő foglalkozásokat. Például olvastak, írásbeli dolgozatokat, élőszóbeli előadásokat, útleírásokat, természettudományi műveket, néprajzi gyűjtőmunkát végeztek. Az önképzés munkáját támogatta az egyre több helyen létrejövő könyvtár is. Ezek az alkalmak készültek az iskolai, lakóhelyi ünnepek rendelkezésére, egyházi alkalmak szervezésére. A tanári karok, mint ahogyan erről már korábban is említést tettünk, nagy hangsúlyt fektettek a fegyelemre, amely szintén szokásokon alapult. Minden intézmény rendelkezett fegyelmi szabályzattal, de sajnos a szabályzatokban leírtak megvalósítására a tanári kar eszközei sokszor elégtelennek bizonyultak. Ennek többféle oka is volt. A legelső ilyen probléma, hogy a növendékek különböző társadalmi rétegekből kerültek az iskolába 17–20 éves korig, az iskola azt feltételezte, hogy szinte minden növendék eljutott az önfegyelmezés fokára, ezért kezdetben felnőttként kezelték őket. Ennek következtében a tanári kar többször tanácstalan maradt egy-egy fegyelmezetlen diákkal szemben (Szenczi, 2008, p. 17–20).

¹ Érdekességként jegyzem meg, hogy ennek következtében a vezető testületek, pl. igazgatótanács megvizsgálta a tanulók tankönyvhasználatának ügyét, s felhívta a tanárok figyelmét, hogy az általuk készített *vezérfonalakat* lehetőleg nyomtatásban adják az ifjak kezébe.

A XX. századi egyházi tanítóképzés szellemisége, szakmai kortörténeti rekonstrukciója

A *trianoni békediktátummal* megcsonkított országunk, kényszerpályára állított állam lett. Nem véletlen, hogy a megbénított ország útkeresése egyes egyedül – ezekben az években – a kultúra erejében bízhatott. A „kultúrfölény” célkitűzése a nemzeti felemelkedés egyetlen útja volt, amelynek megvalósításához a *nemzetnevelés* gondolata fogalmazódott meg. A gondolat menete a XIX. sz. első évtizedeiből származik, *Széchenyi István* „lelkületéből” ered. Széchenyi szerint a magyarság jövője csak egyetlen úton, a nevelés útján biztosítható. Ez a gondolkodás természetesen a korábbi évszázadokban is élt, valahányszor a nemzet jövőjére, az ifjúságra gondoltak. Nagy kérdés volt azonban, hogy hogyan kell megvalósítani a nemzetnevelést (Szeneci, 2008, p. 21). Imre Sándor az akarati cselekvésben látta a megvalósulás útját, ehhez nemzeti tudatosság, a közös munkára való képesség és az erkölcsös életvitel szükséges. Ezen a ponton megkülönbözteti a nemzetnevelést, a nemzeti neveléstől. „A nemzetnevelés: a nevelés mivoltának, egyetemes céljának megjelölése, ekként minden nemzetre nézve azonos, de ha haladni akarunk e felé az egyetemes cél felé, akkor ez a nemzetnevelés a földnek két pontján nem lehet azonos, hanem mindegyik nemzetnek körében másnak és másnak kell lennie, annak a nemzetnek egyénisége és helyzete szerint. Ezért azt mondhatjuk, hogy a nemzetnevelésnek minden egyes nemzet körében nemzetivé kell válnia. Ezek szerint ez a kifejezés: nemzetnevelés, jelenti azt, hogy alkalmazkodom az én nemzetemnek állapotához, megkeresem az én nemzetem elé tűzhető célt, és úgy dolgozom efelé a cél felé haladva, ahogyan épen itt lehet és ahogyan épen itt kötelesség.” (Imre, 1920, p. 55).

A Horthy-korszak közoktatásügye a XIX. század utolsó harmadában kialakult iskolarendszer átvételén és további fejlesztésén alapult. Az oktatásügy irányítása hagyományosan a vallás- és közoktatásügyi miniszterek feladatkörébe tartozott. Gróf Klebelsberg Kunó 1922-től 1931-ig irányította a tárca munkáját. Klebelsberg az oktatást, a tudományt és a kultúrát a nemzetpolitika stratégiai ágazatainak tekintette, és ennek megfelelően kiemelt támogatásban igyekezett részesíteni (Szeneci, 2008, p. 22).

Egyik legfontosabb feladatának Klebelsberg a népiskolai oktatás fejlesztését tartotta. Erre a költségvetési egyensúly megteremtése után nyílt mód. 1921-ben a 6 és 15 év közötti korosztály iskolalátogatási kötelezettségét megerősítették. A 6 osztályos elemi után a 3 osztályos továbbképző népiskolákat kellett látogatni. Kle-

belsberg idején felmerült, hogy ezt a 6+3-as rendszert 8+2 osztályos rendszerré kellene fejleszteni (Mészáros et al., 1999).

Már Kálvin János írásaiban is megfogalmazódott az *Úr hatalma* a gondviselés kiteljesülésében: „mivel a történések rendje, értelme, célja és szükségszerűsége többnyire Isten tervében van elrejtve és emberi értelem nem foghatja fel, mindaz ami egész biztosan Isten akaratából történik, véletlennek látszik. [...] Megmarad azért szívünkben szilárdan az a meggyőződés, hogy semmi olyan nem történhetik, amit az Úr előre ne látott volna.” (Kálvin, 1986, p. 45).

A kálvini tanítás szerint a gondviselés ellentétben van a szerencsével, a véletlennel, így az *anankológia* szempontjából vizsgálva minden történést „Isten titkos terve igazgat.” A protestáns tanítás szerint az ember a lélek képességei szerint jár el. Az emberi léleknek két képessége van, az értelem és az akarat. Az értelem képessége megállapítja, hogy a tárgyak, tények stb. közül, melyik érdemes a helyeslésre, melyik a helytelenítésre. Az akarat képessége pedig kiválasztja és követi a jó utat. Ezért nagyon fontos az uralom eszmei alátámasztása, hogy ne kelljen az erőszak tömeges alkalmazásával élni, hanem az emberi önuralom és akarat az engedelmesség felé irányuljon. A köznevelés gyakorlata során még hatással bír *Bavinch* keresztyén ideológián alapuló nevelési rendszere. Itt felmerül a pedagógiai értelemben használt fegyelem kérdése. A herbarti *katégorikus imperatívus ember* képes erre. Max Weber szerint pedig a fegyelem az az esély, hogy az emberek egy begyakorlott beállítottság alapján megfelelő sokaságban automatikusan engedelmeskednek. Természetesen ehhez legitim uralom szükséges.

A *Trianon utáni helyzet* az egyházak életére és szellemiségére is kihatott. Erdély, Felső-Magyarország, a protestantizmus történéseinek nagy színterei, határon kívül rekedtek. A magyar református gyülekezetek csaknem fele az elcsatolt részekben élt. A politikai döntések a felekezetek sorában is nagy zavart keltettek. A bolsevista veszély elhárítása céljából a győztes hatalmak a konzervatív szellemiséget, filozófiát szorgalmazták Magyarországon, ugyanakkor gazdasági támogatást nem adtak hozzá. Erdélyben is megnövekedett a katolikus egyház tekintélye, a protestánsokat a liberális szellemiségük miatt sok bírálat érte. A kommunizmus szellemiségével szintén nem értettek egyet az egyházak. A teológiai szakirodalmakban egyértelműen állást foglaltak a bolsevizmus ellen. Az egyházi iskolákban hangsúlyosan kezelték a Trianon utáni életérzés problematikáját. A kulturális és az erkölcsi fölény hangsúlyozásával a lelki szenvedésünket a Krisztusi szenvedéshez hasonlóan szimbolizálták. A pszichológia, filozófia és a pedagógia területén:

Mitrovics Gyula, Trócsányi Dezső, Karácsony Sándor munkái gazdagították a keresztyén szellemiségű nevelést a kiterjedt iskolarendszerben (népiskolák, polgári iskolák, gimnáziumok, tanító- és tanítónőképzők, akadémiák és doktori iskolák). Az iskola és a társadalom viszonyrendszerét a klasszikus keresztyén bölcsélet alapján strukturálták. Legfőbb célként a múlt értékeinek a mai emberhez való eljuttatását tekintették (Szenczi, 2008, p. 26–27). Fontosnak tartották: „a keresztyén bölcsélet nemcsak történeti jelentőségű, hanem élő rendszer, mely képes folyton új tudásanyagot befogadni s az elvi igazolás kritikáján átszűrve értékesíteni. Korunk súlyos társadalmi válságában, melynek mélyén a korlátlan érvényesülést követő önérdék s az egyént megsemmisítő fenyegető tömeg-szellem ellentéte feszül, nem merülhet feledésbe az a társadalmi rendszer, mely a kreatív »kultúrlélek« önmagára eszméléséből született s mely a közösségi tudat ébrentartása mellett a személység javait is biztosítva, ma a jobb jövő, a kiengesztelődés és a kibontakozás útját hivatott megjelölni.” (Kecskés, 1938, p. 3).

A keresztyén társadalomelmélet tudományos igényvel rendszerezi a XX. század első felének magyarországi problematikáját. Pauler Ákos tudományrendszerezés-tani elméletéhez hasonlóan, a metafizikai redukció alkalmazásával tárta fel (Somos, 1999).

A nagykőrösi tanítóképzés sajátosságai

A tanítókat „kiképző” mintaiskolák rendszere után az első református képzők, 1839-ben Debrecenben, Nagyenyeden és Nagykőrösön indultak. Az 1848/49. szabadságharc után pedagógiailag is megalapozott rendszerek jöttek létre. Az igazgatók nagy lendülettel láttak hozzá a programok megvalósításához.

Nagykőrösön *Szigeti Wargha János*, *Nagy László* iskolavezetői munkája, vagy Debrecenben *Zákány András*, a protestáns pedagógiai kultúra megalapozójának szellemi hagyatéka indította el igazából a református tanítóképzést. Az új intézmények szellemi hátterüket a protestáns kollégiumi rendszerből merítették. Nagy erőt sugároztak a debreceni, a sárospataki, a székelyudvarhelyi, a marosvásárhelyi kollégiumok. Az erdélyi iskolamesterek közül ebben a nehéz időben kiemelkedett érdemei voltak az udvarhelyi Kis Ferencnek, akinek tanítványa volt Orbán Balázs is, vagy a marosvásárhelyi Horváth Gáspárnak és Menthovich Ferencnek. Menthovich később Nagykőröst baráti szálakkal is összekötötte Marosvásárhellyel, *Arany János* pedagógiai nézeteit is népszerűsítve. Arany nevelési célja: a lelkiismeretes ember, a keresztyén nevelésben ma is érvényes alapértelmezés! (Lásd a

„Domokos napra” című versét.) Szigeti Warga János Nagykőrösön Fáy András felhívó szavára különös figyelmet fordított a philosophikus cursus növendékei közül azokra, akik tanítók akarnak lenni. Ezzel szakmailag megalapozta tanítóképezde megnyitását. Bakos Ambrus Nagykőrös főbírája pedig szervezőként fordult a „Dunamelyéki Superintendentiához”, hogy alapítson „Collegiumot”, hiszen Kőrösön két professzor is van Balogh Mihály és Warga János személyében, sőt 1839. október 4-én megérkezett Karika Pál a gazdaság professzora is (Osváth, 1939). Megszületett az első igazi alapító levél (már egy próbálkozás 1837-ben volt) 1839. október 4-én az Oeconomiko-paedagogicum institutumról. (Szenczi, 2008, p. 10).

A nagykőrösi tanítóképzés történetéről elsőként Nagy László majd dr. Kiss Áron intézeti igazgatók tudósítottak. Hegymegi Kiss Kálmán pedig első írásában az intézet kezdeti 20 esztendejéről számolt be 1839-től 1859-ig, majd 1896-ban megírta „A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézet monográfiája” című munkáját. A magyar városok monográfiája témájú sorozatban pedig Galántai Fekete Béla méltatta a dualizmus korszakának egyik kiváló képző intézményét. Szigeti Warga János után Hegymegi Kiss Kálmán nevéhez fűződik az iskola felvirágoztatása. Az iskola részletesebb történetét – a „Képezde” fennállásának 100 éves évfordulójára, 1939-ben Osváth Ferenc nyugalmazott tanár, címzetes igazgató írta meg. A könyv eredeti címe: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története*. A munkát két részben tervezték. Az első rész az 1839–1914 közötti szakaszcól szól, a második az I. világháború kitörésétől 1939-ig foglalta volna össze 35 esztendő tevékenységét. Ez a rész viszont napjainkig sem készülhetett el... (Szenczi, 2008)

A felsorolt művek alapján elmondható, hogy nagy változást eredményezett az intézmény életében az egyházkerületi intézkedések körültekintő oktatáspolitikája. Török Pál pesti egyházmegyei esperes (később püspök) sürgetésére létrejött a pesti theológiai intézet, 1855-ben. Szigeti Warga János igazgató viszont Nagykőrösön az 1855/56-os tanévet úgy nyitotta meg, mint a tanítóképző igazgatója. „Tehát nekem szerencsém volt a jelen iskolai évet nemcsak úgy megnyitni, mint főgimnáziumi, hanem mint praeparandiai tanévet is. Igenis, mint praeparandiai tanintézetet is nyitottam meg ezt, tehát elértem, mire 22 év alatt folyvást törekvém: jelesül, hogy a praeparandia nálunk mint önálló intézet alapíttassék meg, hasonlóan nemcsak a külföldi, de a hazai cs. K. képezdekhez is. Elértem keblem leghőbb vágyát, miszerint tanintézetünkben néptanítók, az álladalom legjelentékenyebb tisztviselői képeztetnek, mert a népiskolatanítók vallásosságáról, értelmes belátásáról és

ügyességétől föltételeztetik a nép vallásossága, értelmessége és életrevalósága, szóval jelen és túlvilági boldogsága. A jó népiskolatanító megbecsülhetetlen áldás, a rossz ellenben a legkárhozatosabb átok! Vajmi sok erő elvész a népben az értelmetlenség, az ügyetlenség és a munkához való szoktatás alkalom hiánya miatt! Hányszor vesz a néptömeg ereje a nevezett hiányok miatt rendeltetése feladatával egészen ellentétes irányt? Hányszor süllyed értelmetlenség és munkátlanság által erkölcstelenségbe és anyagi szegénységbe alá? Így a nép, mely az álladalom erős magva tartoznék lenni, lehet s lesz annak megemésztője, holott vallásos képzettsége, értelmessége, főleg munkához, szorgalomhoz és pedig oly szorgalomhoz szoktatás által, mely a természettel barátkozik, őt azzá lehet képezni, ami úgy mint állam magváva. Erre pedig legtöbbet tehet egy vallásos, ügyes, kiképzett néptanító.” (Osváth, 1939, p. 63). Ezt követően a gimnáziumi igazgatóságtól a képző igazgatósága levált, miután Nagy László kisújszállási gimnáziumi tanárt a tanítóképző élére meghívták. Az új igazgató nagy buzgalommal kezdett a tanítóképzés rendszerének kialakításához. 1860-ban elkészült a tanterv, amely a képzés idejét 3 évre emelte, így figyelembe vette Eötvös József 1868. évi törvénycikkét. Két év múlva létrejött a tápintézet. 1864-ben a zene és az ének tanítására önálló tantervet szerveztek. 1869-ben a fenntartó testületek felállították a gyakorlóiskolát, amely attól kezdve a tanítóképző intézet szerves része volt. Nagy László igazgatót királyi tanfelügyelővé nevezték ki, így utóda Hegymegi Kiss Áron budapesti tanár lett, aki azonban csak 1875-ig állt az intézet élén, mert őt, pedig Budára hívták meg igazgatónak. Távozása után sajnos Magyar Antal nem sokáig tölthette be az igazgatói széket, mert infarktus következtében váratlanul meghalt. Őt majd Hegymegi Kiss Kálmán követte az iskola élén, aki hosszú ideig, 1913-ig látta el igazgatói tisztet.

Az intézet megalapításában és történetének első korszakában szakmailag tehát Szigeti Wurga Jánosnak jutott a sorsdöntő szerep. Majd Hegymegi Kiss Kálmán 31 éven keresztül vezette az iskolát, őt pedig egy újabb nagy egyéniség, Váczy Ferenc követett az igazgatói székben (Szenczi, 2008).

Az új életre kelt tanítóképző a nevelés tekintetében és szellemiségében is arra törekedett, hogy a leendő tanítók lelkében a tiszta erkölcsiség, vallásosság, egyházas jellem és érzület teljesejék ki. Fontos nevelési terület volt a nemes közérzlet kialakítása, amelyet a közéletiség katalizátorának is tartottak. A korabeli *Értesítők* szerint az 1850-es évek végétől kezdve folyamatosan elemzik a vallásos hazafias nevelés állapotát, a tudományos nevelés szintjét, az egyházi gyakorlati

jártasságot; pl. a szolgálai alázatosságot, a tanítói hivatalhoz való tisztességes viszonyt, a templomi és temetési szolgálatokat. A tanári testület rendszeresen ellenőrizte az úrvacsorai rend gyakorlását. Filó Lajos, aki 1861–1905-ig töltötte be az igazgatótanácsi elnöki tiszttét, rendszeresen ifjúsági istentiszteleteket tartott Ádám Gerzson főgimnáziumi igazgatóval együtt.

A keresztyén szellemiség tükröződése a nagykőrösi képző értesítőinek, évkönyveinek áttekintése alapján

A nagykőrösi képző történetét 1839-től, az alapítástól az I. világháború időszakáig Osváth Ferenc tanítóképezdei tanár tekintette át (Osváth, 1939). Az intézet Trianontól folytatódó szakaszának megírására dr. Juhász Bélát, szintén az intézmény tanárát kérték fel. Juhász Béla fiatalon került a képzőbe, Imre Sándor javaslatára. A nevelélmélet tanításával bízták meg, hiszen a „kis Imre Sándor” – ahogyan őt nevezték társai – kiváló ismerője volt a pedagógiai elméletének, a nemzetnevelés és a keresztyén értékeken alapuló személyiség formálásának. Több tanulmányában is bizonyította ez irányú elkötelezettségét. A képző történetének 2. részét azonban – nagy valószínűséggel – nem írta meg sem Juhász Béla, sem Osváth Ferenc. Többféle indok hallható a régi diákoktól, pályatársaktól, azonban a jelenlegi munka szempontjából ezek az okok nem fontosak. Annál inkább lényeges kérdés, hogy a trianoni időszaktól, a kommunizmus magyarországi kibontakozásáig milyen nevelési rendszere, szellemisége érvényesült az egyházi képzésnek?

Az első forrásanyag 1927-ből származik, majd szinte évenkénti megjelenésben találkozhattunk az *Értesítő*kkal. A nagykőrösi képző 100. éves évfordulója alkalmából „Évkönyv” jelent meg az 1939/1940. iskolai évről, és 1947-ig évente volt olvasható.

Mintegy 40 év intézménytörténetét az *Évkönyvek* alapján többféleképpen is feldolgozhatjuk. Elképzeléseink szerint egyrészt a kronológiai történések sorát, másrészt viszont a témakörök szerinti szerkesztést választhatjuk. A részletesebb kifejtés előtt azonban kiemeljük azokat a magyarországi történéseket, amelyek lényegesen befolyásolták egy-egy tanév leírását, vagy egy-egy tevékenységi forma létrejöttét, illetve megszűnését. Szintén érdemes elemezni a fenntartó egyháztörténeti sajátosságait. (Szenczi, 2008, p. 28–32). Ezek közül azt a neveléstörténeti érdekességet, hogy a két fenntartó: a Dunamelléki Református Egyházkerület és a Nagykőrösi Református Egyházközség igen nagy összhangban irányította a Képezdét, valamint a Szegedi Egyetem professzora, Imre Sándor mintegy negyed év-

századon át, haláláig, 1945-ig „pedagógiai atyja”, szakmai irányítója volt a képezdei munkának. Ravasz László püspök teljes egészében rábízta, a neveléstudományi irányítás mellett a teológiai értelemben vett egyházi felügyeletet is. Mint egyházkerületi tanügyi előadó, minden egyes tanévnyitás és zárás, valamint a képesítő vizsgálatok alkalmával jelen volt és aktívan közreműködött a napi munkában is. Rendszeres előadásaival mind a tanári értekezleteken, mind az ifjúság körében nagy népszerűségnek örvendett. Itt jegyezzük meg, hogy a korszak másik nagy református pedagógiai gondolkodója, Karácsony Sándor igaz kevesebbet járt Nagykőrösön, de látogatásai mély nyomot hagytak az ifjúság körében (Szenczi, 2008, p.40-45). Például 1936. március 20–21-én tartott „Csendes Napok” alkalmával tartott előadást *A mai úrvacsoránk* címmel (Értesítő, 1935–36). „A csendes napokat folyó évi március 20-án és 21-én tartottuk meg a gimnázium és a polgári fiúiskola növendékeivel együtt. A csendes napok a templomban áhítattal kezdődtek, melyet Patonay Dezső református lelkész végzett, utána pedig Hegyi Sándor gimnáziumi vallás tanár hívta fel az ifjúság figyelmét a csendes napok jelentőségére. Az előadásokat és az azt követő megbeszéléseket három csoportban tartottuk. Intézetünk növendékei számára a következő előadások voltak: Református kegyesség és önnevelés (Hegyi Sándor), Jézus és én (dr. Incze Gábor), A katolicizmus, pragmatizmus és a kálvinizmus (Paczolay István), *A mi úrvacsoránk* (Karácsony Sándor). A reggeli áhítatok után bibliatanulmányozás is volt mindkét nap, tárgya az „Úri ima” megbeszélése volt. A csendes napok úrvacsorai istentisztelettel végződtek, melyet Göde Lajos református lelkész végzett.” (Értesítő, 1936).

Karácsony Sándor indirekt jelenléte a továbbiakban is dominált az ifjúság körében. „A diákok a Soli Deo Glória (SDG) keretében 3 munkacsoportban is tevékenykednek a Karácsony Sándor-i szellemiségben.” (Értesítő, 1936).

A korszak két meghatározó teológiai – pedagógiai gondolkodója mellett megemlíthetjük, hogy az *állami hivatalos képviselő* is rendszeresen jelen volt Nagykőrösön. Minden képesítő vizsga (tavaszi és őszi is) alkalmával a *Vallás és Közoktatási Minisztérium vezetői* is jelen voltak, 1927 őszén maga Klebelsberg Kunó miniszter, majd többször is Barabás Tibor főigazgatósági szakelőadó, de a közoktatásügyi kormányzat képviselőjében járt itt Mitrovics Gyula debreceni tanácsvezető professzor, vagy Hóman Bálint képviselőjében Jalsowiczky Károly államtitkár, a későbbiekben Rozsondai Zoltán tanügyi tanácsos. 1928-ban az iskolán kívüli népművelési előadóképző tanfolyam szervezésére is sor került. Ezt a tanfolyamot Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegye iskolán kívüli népművelési bizottsága

rendezte az intézettel szoros kapcsolatban oly módon, hogy a vármegye alispánja a tanfolyam vezetésére az intézet igazgatóját, támogatására pedig a nagykőrösi református egyházat, illetve a tanítóképzőt kérte fel. Az igazgató-tanács készséggel állott a nagyjelentőségű ügy szolgálatába. „A tanfolyam szeptember 5-dikétől, 25-dikéig tartott. A vármegye területéről 74 tanító hallgatója volt, akik részére 20 előadó 84 órában ugyanannyi előadást tartott. A befejezés a szept. 25-i ünnepélyes záró előadáson történt meg, amelyen megjelentek: Klebelsberg Kunó gróf, vallás és közoktatásügyi miniszter, Preszly Elemér dr. Pest'vármegye főispánja, Agoraszto Tivadar Pestvármegye alispánja, Nevelős Gyula dr. miniszteri osztálytanácsos, Dezső Kázmér polgármester és az érdeklődők nagy számban. Ez alkalommal a nagykőrösi református egyház és tanintézetei képviselőiben Patonay Dezső lelkész üdvözölte a miniszter úr önmagyméltóságát, Váczy Ferenc igazgató pedig beszámoló, illetve ünnepi beszédet mondott.” (Értesítő, 1928).

Az énekkari, kántori rendezvényeken Kodály Zoltán zeneszerző is vendég volt. „Nagy meglepetés volt a nagykőrösi énekkultúra kibontakozása, ami Márton Barona református kántor pompás karmesteri rátermettségének és alapos nevelő munkájának érdeme. Az ünnepi hangversenyen két kitűnő együttessel állt ki a porondra: a református gimnázium gyermekkarával és a tanítóképző-intézet férfikarával. Az utóbbi kórus élén Bartók: Négy régi magyar népdalán kívül megszólaltatta a középső tételét annak az »Elmult időkben« c. hatalmas új kórustriptichonjának, amely a magyar zeneköltő legmegrendítőbb kiáltása a magyar föld elárvult, de elárvultságában is fölséges népéért.” (Pesti Napló, 1937, ápr. 20.).

A háborús évek kivételével is rendszeresen *országos, megyei rendezvényeket* is szerveznek, az intézmény több alkalommal is vállalta a megyei szakmai tanfolyamok intézéseit, továbbképző alkalmakat. „A nagykőrösi értekezlet: A Dunamelléki Református Egyházkerület tanítóképzőjének tanárai a f. iskolai évben június hó 6-án Nagykőrösön gyűltek össze közös értekezletre dr. Imre Sándor egyetemi tanár, egyházkerületi tanügyi előadó elnöklete alatt. Ez volt a második ilyen összejövetel, amelyen mindkét intézetet érdeklő ügyeket tárgyaltunk meg oly módon, hogy az elvi megállapodás keretein belül mindkét intézet egyéniségének megfelelően oldhatja meg a felvetett kérdéseket. Az értekezlet jelentőségét nagy mértékben emelte annak tárgysorozata s az a körülmény, hogy mindkét tanintézet igazgató-tanácsa képviselve volt és pedig a kecskeméti dr. Hetessy Kálmán egyházi, Szeless László világi, a nagykőrösi Patonay Dezső egyházi és Gáll Dezső kormányfőtanácsos, világi elnökökkel. Az értekezlet a következő ügyekkel foglalko-

zott: a két tanítóképző építkezésének ügye; az év végi vizsgálatok szervezeti, pedagógiai és adminisztratív szempontokból; a gyakorló iskolák óraterve; szaktanárok látogatásai és több kisebb anyagi természetű ügy. Ezek között különösen az első a jelentős, mert ennek sikeres megoldásától függött mindkét, de különösen a nagykőrösi tanítóképző további fejlődése, sorsa (Értesítő, 1928).

A Teológiai Akadémia kezdeményezésére pedig lelkésztanító tanfolyamot indítottak több éven keresztül. Az események alkalmával a megyei vezetők, többször a főispán is vendége volt az intézménynek. A Teológiai Akadémia professzorai, pedig állandó jelleggel részt vettek a képzésben és a képesítő vizsgálatokban. Az 1934. év első felében végzett előkészítő munkálatok lehetővé tették azt, hogy lelkész-tanító tanfolyam is induljon. „Erre az alkalomra lejött hozzánk dr. Ravasz László püspök, dr. Imre Sándor egyetemi tanár, egyházkerületi tanügyi előadó és dr. Sebestyén Jenő theol. Igazgató társaságában. A megnyitó ünnepély délelőtt 11 órakor folyt le a templomban. Gyülekezeti ének után dr. Sebestyén Jenő igazgató átadta az okleveleket a segédlelkészeknek, illetve a hallgatókat a tanítóképző-intézet igazgató-tanácsának. A tanítóképző igazgatója az igazgató-tanács megbízásából átvette a hallgatókat és alkalmi beszédben ismertette a tanfolyam keletkezésének, megszervezésének okát és célját. – Végezetül dr. Ravasz László püspök meleg szavakkal ajánlotta a hallgatókat az intézet és a gyülekezet szeretetébe, jóakarátú támogatásába. A tanfolyam szeptember hó 17-én megkezdte működését és szabályszerű szüneteket kivéve megszakítás nélkül folytatta az iskolai év befejezéséig” (Értesítő, 1935).

Külön is kiemelhetjük *az intézmény fennállásának 100. évfordulójának* eseményeit (Szenczi, 2008.p.32). Az ünnepi események 1938. október 15-én kezdődtek el és gyakorlatilag a „101. év” végéig tartottak. Az intézmény fennállásának 101. esztendejében gazdag tartalmú Évkönyvet is kiadtak. A legnevezetesebb esemény, hogy maga a Kormányzó, Horthy Miklós magas kitüntetést adott át. A 25 éves igazgatói tevékenység elismerését a tanügyi főtanácsosi cím adományozásával fejezte ki Váczy Ferencnek. Juhász Béla pályatárs a Nagykőrösön tartott jubileumi ünnepélyen méltóképpen összegezte a képző és Váczy Ferenc szellemi összetartozását. „Akinak megünneplésére itt egybegyülekeztünk, annak személyét vagy a tanítóképző-intézetet Nagykőrösön említeni már régóta egyet jelent. Egy fogalomná nőtt össze a munkahely és az eljáró munkássága.” (Évkönyv, 1940).

Az egyházi képzők szellemisége, pedagógusképe a XXI. század elején

A pedagógiai mesterség – „közvetítő művészet”

Szenczi Árpád *Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon* c. könyvének 12. fejezetében komplex módon fogalmazza meg a mai pedagógusképet. A fejezetben több keresztén/keresztyén szemléletű neveléstudóstól is idéz (Szenczi, 2018). Például újszerűen értelmezi a pedagógus név származását. A gyermekkísérő rabszolga, a szolgáltató, segítő pedagógus kép helyett, azt az erotikából is eredő szeretetet, azt a küzdelmet emeli ki, amely lényegesen különbözik a szülői szeretettől. Ez a küzdelem a megértésért, a tudás megszerzéséről, a közvetítés minőségéről szól. Legyen az tananyag, vagy akár a másik ember megértése. Fináczy Ernő *Didaktika* című munkájában a következőket olvashatjuk: „Felmerülhet itt mindjárt az a kérdés, vajon lehet-e egyáltalán valakit megtanítani a tanításra, s szükséges-e ezt megtenni. A tanítás képessége, a tanítani tudás természeti adomány. Ha valakiben nincsen meg ez az adomány, nem lehet jó tanító, tehát egészen hiába akarjuk megtanítani a tanításra. Ha pedig megvan benne ez az adomány, szükségtelen a didaktika: a veleszületett didaktikai tehetség ösztönszerű biztonsággal fogja vezetni azt, akinek tanítania kell. Beszélnek ily összefüggésben az oktatás művészetéről. Művésznek tekintik a tanítót, a lélekformálás művészenek. Márpedig művész nem lesz, hanem születik.” (Fináczy, 1935, p. 161).

Ha a pedagógus elhivatottnak érzi magát erre a feladatra, akkor képes véghezvinni kitűzött céljait, elképzeléseit. Az elhivatottság elsődleges jellemzői:

- pedagógiai szeretet,
- hit a kulturális és szociális értékekben,
- a gyermekkel szemben érzett felelősségérzet.

Számolnunk kell a ténnyel is, hogy mint bármilyen pálya esetén, a pedagógusi pályán sem mindenki elhivatott, több esetben szakmagyakorlásról van szó.

Karácsony Sándor szerint: „A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa.” Az iskola értékrendjét, belső klímáját és a környezetre gyakorolt hatását egyaránt a benne tanító pedagógusok határozzák meg. A pedagógus nem csupán ismeretátadó, hanem rendkívül fontos szerepe van az érték közvetítésben, a társadalom által megkövetelt normák elsajátításában. Tevékenységével, személyiségének megnyilvánulásaival, teljes iskolán belüli létével visszatükrözi, és sajátos módon újratermeli azokat az értékeket, mintákat, amelyek az iskolán kívüli világból

erednek. A tanítói munkához szükséges ismeretek, jártasságok, készségek tanulhatók és ennek megfelelően kialakulnak azok a képességek, amelyek a pálya eredményes műveléséhez szükségesek. Ugyanakkor minden nevelői tevékenységen alapvetően átüt a nevelő személyisége, annak érettsége, „minősége”. A nevelőt elsősorban nem szaktudása, hanem személyisége teszi jó nevelővé. Fontos a nevelésben a tekintély, de csak az emberi értékeken alapuló tekintély, amely a gyermekekhez fűződő pozitív érzelmi viszonyon alapul. Akkor tud a pedagógus meggyőző lenni, ha tud úgy gondolkodni, mint tanítványai. Képesnek kell lennie arra, hogy a gyermekek gondolatmenetébe beilleszkedjen. Ezzel elkerülheti azt, hogy előítéletei alakuljanak ki, illetve, hogy sztereotípiákban gondolkodjon. A pedagógusmunka alkotó jellegű, ezért nyitott, kreatív, alkotó személyiségek felelnek meg legjobban a nevelés funkciójának. A pedagógus számára elengedhetetlen a divergens gondolkodás, melynek jellemzője a rugalmasság, könnyedség, eredetiség. Fontos jellemzője még a pedagógus személyiségének a hivatástudat.

A keresztyén lelkületű pedagógus jellemzői a krisztusi, Krisztushoz tartozó attitűdök. Tehát a keresztyén pedagógus olyan ember, aki Jézus Krisztus követője, tanítványa lett. Keresztyén pedagógusok közös vonásai: értékrendjüket a bibliai értékrend határozza meg. Számára a legfontosabb érték a hit, minden más érték csak ezután következhet (a jó cselekedetek, a tudomány, a mértékletesség, a türés, a kegyesség, a szeretet). A keresztyén nevelőnek reális önérték-tudattal kell rendelkeznie. Ez a józan önértékelés mentheti meg attól, hogy magát le-, illetve túlértékeli a tanító. A gyerekek szempontjából sem mindegy, hogy milyen mintát követnek. Ugyancsak fontos ismertetőjegye a keresztyén pedagógusnak a lelki kisérgárzása, a mozgása, gesztusai, megjelenése, ruházata, frizurája, arckifejezése, beszéde. Ha a gyerekek saját bőrükön tapasztalják a megbocsátás, a szeretet, az újrakezdés lehetőségének feltétel nélküli biztosítását, vágy ébredhet bennük nevelőjük „legfőbb támasza” megismerésére. A keresztyén pedagógus személyével kapcsolatban elvárható még a rendezett magánélet, erkölcsi tisztaság. A keresztyén nevelő olyan egyéniség, akinek nem az egyéni karrier számít, hanem az elhívás, az elhivatottság, akit toleráns magatartás, empátia, önzetlenség, lelkiismeretesség jellemez. A keresztyén pedagógus a gyermekre úgy tekint, mint akit az Úrtól kapott felelősséggel tisztel, szeret, és akire odafigyel.

Irodalom

- Balogh, F. (1904). *A Debreceni Református Kollégium története*. Hoffmann és Kronovitz Ny.
- Bölcskei, G. (1988). A kezdetektől a váradi iskola beolvasásáig. In: Barcza, J. (Ed.): *A Debreceni Református Kollégium története*. (pp. 9–42) MRE Zsinati Irodájának Sajtóosztálya.
- Donáth, P. (2008). „A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958”. Budapest: Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08200/08254/> (2007. 12. 27.)
- Fináczy, E. (1935). *Didaktika*. Studium Kiadó.
- Imre, S. (1943). A nemzetnevelés fogalma. *Társadalomtudomány* (Különlenyomat), (1–2) Ráday Levéltár C/39. I/13.
- Imre, S. (1920). *Népiszkolai neveléstan*. Studium Kiadó.
- Juhász, B. (1937). *A református népiszkolai nevelés legfőbb kérdései*. Nagykőrösi Ref. Tanítóképző Intézet.
- Karácsony, S. (1985). A magyar észjárás. *Magyar Hírmondó*. Magvető Kiadó.
- Kálvin, J. (1986). *Tanítás a keresztyén vallásra*. MRE Zsinati Irodájának Sajtóosztálya.
- Kecskés, P. (1938). *A keresztyén társadalomelmélet alapelvei*. Szent István-Társulat Kiadása.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Pécs: Iskolakultúra. <https://mek.oszk.hu/05200/05223/> (2007. 12. 27.)
- Pesti napló*. 1937. 04. 20.
- Sebestyén, Gy. (1896). *Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Lampel Kiadó.
- Molnár, J. & Tóth, J. (Ed.) (1990). *Székeljudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző rövid története*.
- Mészáros, I. (1981). *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó.
- Mészáros, I., Németh, A., & Pukánszky, B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Évkönyvei
- Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Értesítői
- Osváth, F. (1939). *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története*.
- Somos, R. (1999). *Pauler Ákos élete és filozófiája*. Paulus Hungarus-Kairosz Kiadó.

Szenczi, Á. (2018). *Professzionális nevelés – értékközvetítés társas-lelkületi alapon*. 12. fejezet, A pedagógus személyisége, egyénisége, karizmatikus beállítódása, legfontosabb kompetenciái (pp. 291–304) Eötvös József Könyvkiadó.

Szenczi, Á. (2008). *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*. Református Tanítóképző Főiskola.

Chapters from the history of the Hungarian elementary Christian school teacher education

Educational systems of secondary teacher training institutes operating until the late 1950s have been investigated by the academic staff of catholic and protestant universities for three decades. The aim of this research was the following idea: “For the independent operation of the reorganized institutions it is essential to reveal the historical past, to examine the mentality and the educational system of similar teacher training institutions, to compare their theoretical and practical training, and to use these information as lessons to be drawn”.

The present study investigates the roots of this mentality while searching for potentials for the enrichment of the present training programme. The aim of the study is to reveal such continuities and correspondences that can verify the assumption that the present teacher training could preserve its original mentality and traditions even after the thirty-five years of forced intermission. During the valuation of results it was proven that the mentality of church education can reconstruct, because it is a synthetic force.

The initial hypotheses are tested according to the principle of *prudentia* by means of a number of research methods.

As a conclusion, the study establishes that those that were set up during the first half of the 20th century and have been operating for more decades are still capable of educating people Christian, humanized, interactive, value- and personality-centred systems who are willing to actively participate in the public life and providing future teachers with a sense of professional call, self-esteem, world- and nation-concept, patriotism and justice along with a respect for themselves, for their fellow-beings and for God.

Keywords: Christian values, church mentality, church teacher training, Christian teacher, calling, our call, intermediary art, original mentality and traditions

A nemzetiségi tanítóképzés története

Márkus Éva

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, habil. egyetemi docens,
e-mail: markus.eva@tok.elte.hu

A tanulmány a nemzetiségi tanítóképzés 200 éves történetét és jelenét mutatja be, országos helyzetképet adva. Néhány, az elemzett témában fordulópontot jelentő tanítóképző intézet története részletesebben is bemutatásra kerül. Az elemzésben két szempont vezérli a tanulmány szerzőjét, a tannyelv kérdése és a törvényi szabályozás mentén járja körül a témát. Vázolja a tanítási nyelv változásának lépéseit és bemutatja azokat a fontosabb törvényeket, amelyek hatással voltak és vannak a nemzetiségek oktatása számára kialakított tanítóképzésre.

Kulcsszavak: nemzetiségek, tanítóképzés, tanítóképző intézetek, nyelvoktatás, tannyelv, törvényi szabályozás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.03

Bevezetés

Írásomban a 150 éves állami tanítóképzés keretein túlnyúlva, 50 évvel korábban kezdem a nemzetiségi képzés történetét felvázolni. A 200 éves tanítóképzés azon szeletét fogom bemutatni, amely a nemzetiségi tanítók képzésére vonatkozik. A rendelkezésre álló rövid időben bővebb kifejtésre nincs mód, így két szempont, a tannyelv kérdése és a törvényi szabályozás mentén fogom megvizsgálni a témát, országos helyzetképet adva. A nemzetiségi tanítóképzés 200 éves történetének és jelenének bővebb, méltó bemutatására egy az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán megrendezésre került konferencia adott módot, 2019. november 15-én. A konferenciát az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar és a Pécsi Tudományegyetem Kultúra-tudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar közösen szervezte.

Napjainkban a nemzetiségi oktatás a következőket jelenti: a nemzetiségi tanulók számára létesített intézményes nevelés-oktatás, amelynek feladata, hogy szervezeten biztosítsa a nemzetiségi nyelv tanulását, a nemzetiségi történelem, kultúra, hagyomány megismerését a közösségi identitástudat megőrzése, ápolása, erősítése mellett. A sajátos célok és követelmények teljesítéséhez, a működés feltételeihez az állam emelt normatív támogatást nyújt (Báthory & Falus, 1997, p. 558).

200 évvel ezelőtt egészen más volt a helyzet, a nemzetiségi nyelven tanulás és tanítás teljesen természetes volt az ország nemzetiségek lakta területein, hiszen akkor még a nemzetiségi nyelvet anyanyelvükként beszélték a hazánkban élő nemzetiségek; az állam nem támogatta külön a nemzetiségi oktatást. Vagyis nem ugyanazt jelentette a nemzetiségi oktatás akkor és ma, viszont mivel ez a múltban is egy nemzetiségek számára szóló oktatás, képzés volt, ebből a szempontból tekinthető nemzetiségi tanítóképzésnek.

A kezdet: Szepeskáptalan

Szepeskáptalanban 1819 őszén megnyílt első önálló, más oktatási intézményekkel kapcsolatban nem álló német tannyelvű egyházi tanítóképző intézet (Kovács & Grundig de Vazques, 2011, p. 34), alapítója Pyrker János László szepesi püspök volt. Más források szerint az első középfokú, önálló tanítóképző Szepesváralján nyílt meg, melynek tanítási nyelve német és szlovák volt (Neszt, 2014, p. 13).

A férfi tanítóképzőben a tanfolyam 2 évig tartott, és 1840-ig összesen 128 tanító kapott itt tanítóképesítő bizonyítványt (Kiss, 1929a, p. 34). A nagy műveltségű püspök jelentős pénzadománnyal vetette meg az anyagi alapot, melyet az egyházmegye papsága jelentős összeggel kiegészített. Az intézmény az ősi Árpád-kori székesegyház szomszédságában kapott épületet (Mészáros, 1984, p. 277). Az első képző intézet történetét részletesebben ismerteti Márkus és M. Pintér (2019).

A tanítás nyelve

A tanítás nyelve – 1848

A 13 magyar nyelvű képző mellett (57%) a következő nemzetiségi tannyelvű tanítóképző intézetek működtek Magyarországon. Mindegyik képző egyházi volt. A felsorolásban első helyen a székhely áll, utána a fenntartó felekezet neve, majd a képző jellege abból a szempontból, hogy kik járhattak oda (férfi), utána az alapítás éve, végül a tanítás nyelve:

1. Beszterce, evangélikus, férfi, 1847, német,
2. Brassó, evangélikus, férfi, 1847, német,
3. Felsőlövő, evangélikus, férfi, 1845, német,
4. Nagyszében, evangélikus, férfi, 1847, német
5. Szepesváralja, római katolikus, férfi, 1819, szlovák,
6. Nagyrócze, evangélikus, férfi, 1847, magyar–szlovák,

7. Arad, görögkeleti, férfi, 1812, román,
8. Nagyvárad, görög katolikus, férfi, 1847, román,
9. Ungvár, görög katolikus, férfi, 1831, magyar-rutén,
10. Zombor, görögkeleti, férfi, 1816, szerb (Neszt, 2014, p. 39).

A tanítás nyelve – 1856

A tanítás nyelve a tanítóképzőkben azon a megfontoláson alapult, hogy a tanító-jelöltek azon a nyelven tanuljanak, amelyen majd tanítani fognak. A következő felsorolásból látszik, hogy az 1856. január 20-án kelt rendelet szerint hol, milyen vegyes tannyelvű képzőt találunk Magyarországon. A nemzetiségek lakta vidékeken előfordulhatott, hogy nem tanítottak egyáltalán magyarul, mivel a második nyelv kötelezően a német volt (Neszt, 2014, p. 45) minden képző intézetben:

- Kalocsa, Esztergom, Pécs: magyar – német,
- Pesti képzők: német (egyres tárgyakat magyarul is lehetett tanítani),
- Nagyszombat, Kassa, Besztercebánya: német – tót,
- Sopron: német – horvát,
- Ungvár: magyar – német – ruthén,
- Nagyvárad: német – oláh (gör.kat. képző), Arad: német – oláh (gör.kel. oláh képző),
- Versec, Zombor: német – szerb,
- Nagyvárad, Szatmár, Győr: magyar (a német egyenjogú a magyarral) (Kiss 1929b: 109).

„A tanítóképzők tanítási nyelvei között az önkényuralom céljainak megfelelően, a német nyelv került a vezető helyre. A színmagyar vidékek képzőjében egyenrangú volt a német–magyar nyelv. Nemzetiségi területeken, pedig a német nyelv mellett az illető nemzetiségi nyelv is helyet kapott. [...] A pesti képzőkben 1856-57-től pedig csupán német volt a tanítási nyelv egészen 1860-61-ig” (Szakál, 1934, p. 57).

Az 1868-as népoktatási törvény is kimondta, hogy „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike.” (Báthory & Falus, 1997, p. 559).

1869-ben megalakultak az első állami tanítóképzők Magyarországon. Az 1870-es években az ország peremvidékein 3 tanítóképzőben többnyelvű képzés indult: Modoron magyar, német, szlovák, Déván: magyar–román, Znióvárán magyar–szlovák. A német nyelv tanításának ügye csak részben nemzetiségi kérdés, hiszen majdnem 100 éven át kötelező tárgy volt a német, melyet minden évfolyamon leg-

alább heti 2 órában kötelező volt tanulni. A képesítő vizsgálatok döntöttek csak a német nyelv nemzetiségi nyelvként való tanulásáról. Külön vizsgaként lehetett a második világháborúig német nyelvű iskolákra is képesítést szerezni. Ugyanúgy, mint a dalmát, szerb, illetve horvát nyelveken (Rácz Fodor, 1993, p. 131). 1872-ben miniszteri rendelet szabályozta az állami képzők tanítási nyelvét, amelyekben ezután kötelezővé tette a magyar nyelvet a dévai és a modori képzők kivételével (Rácz Fodor, 1993, p. 132).

A fordulat éve – 1879

1879-ben jelentős változás állt be a tannyelv kérdésében. Addig a tanítóképződék követelményrendszerében az anyanyelv preferenciát élvezett a magyar nyelvvel szemben (Nagy, 1993, p. 254). 1879-ben Trefort Ágoston a nemzetiségek érdekeit sértő törvényt alkotott: „Minden akár felekezeti akár másnemű oly tanítóképző intézetekben, amelyekben a tanítás nyelve nem magyar – a magyar nyelv oly óraszámában tanítandó, hogy azt az egész tanfolyam alatt minden tanítójelölt beszédben és írásban elsajátíthassa...” – „tanítóul nem alkalmazható, aki a magyar nyelvet el nem sajátította...” (Rácz Fodor, 1993, p. 132–133).

A törvényjavaslat tárgyalása során számos képviselő adott hangot aggodalmának, kifejezve, hogy félti a nemzetiségek nyelveit, kultúráját és az egyházak autonómiáját (Kéri, 1996). Az 1882 után végzetek közül sem tanítóul, sem segédtanítóul nem alkalmazható, aki a magyart ezen a szinten nem bírja (Nagy, 2005, p. 81). Ez a szabályozás jelentős hatással volt a képzők tannyelvére. „Az 1879-es törvény igen keményen érintette a felekezeti iskolafenntartást, hiszen a görögkeleti egyházak szerb, illetve román tannyelven, az evangélikus egyház pedig részben német tannyelven képzett tanítókat” (Nagy, 2005, p. 81).

A tanítás nyelve – 1880/1881

Az 1880/81. tanévben a 68 magyarországi képzőből 52-ben magyar lett a tannyelv, 5 evangélikus preparandiában német, 3 katolikus és 1 evangélikus preparandiában magyar–német, 2 görögkeleti és 1 görög katolikus intézetben román, 1 római és 1 görög katolikus intézetben magyar és román, a zombori görögkeleti képzőben szerb, az ungvári görög katolikus iskolában magyar-ruszin. A képzők csupán 23,5%-ban folyt nem magyar nyelvű vagy kétnyelvű oktatás (Donáth, 2008, p. 16).

Egy 1892-es szabályozás megnehezítette az állami képzőkben végző nemzetiségi tanítójelöltek helyzetét, a neveléstani írásbeli értekezést magyar nyelven kellett elkészíteniük, ezt pedagógia és magyar szakos tanár is vizsgálta, és bukás is

lehetett a következménye a nem megfelelő nyelvi szintű dolgozatnak (Nagy, 1993, p. 255).

A tanítás nyelve – a 20. század első felében

Az 1907/08. tanévben a 82 magyarországi tanító(nő)képzőből 72-ben magyar volt a tannyelv. 2 evangélikus intézetben német, 3 görögkeleti és 1 görög katolikus iskolában román, 2 görögkatolikusban magyar és román, a zombori képző(k)ben szerb. A nem magyar, illetve vegyes tannyelvű képzők aránya 23,5%-ról 12,2%-ra csökkent (Donáth, 2008, p. 32).

Plasztikusan mutatja a magyar oktatáspolitikai törekvéseit, akkori szerepfelfogását, hogy az állami képzők csak a kétnyelvű képzésben vettek részt. A nemzeti-iségi identitás megőrzésére szolgáló nem magyar nyelvű képzést a felekezeti iskolákra hagyták. Közülük egy sem esett a későbbi trianoni Magyarország területére, aminek a következő két évtized nemzetiségi tanítóképzésére (annak hiányára) is hatása lehetett (Donáth, 2008, p. 55).

Az 1917/1918. tanévre sem változott érdemben a helyzet: a 89 képzőből 77-ben folyt magyar nyelvű oktatás. Nagyszébenben és Segesváron németül, Zomborban szerbül, Aradon, Balázsfalván, Karánsebesen, Lugoson és Nagyszébenben románul, Nagyváradon és Szamosújváron magyarul és románul, míg Szepeshelyen magyarul és szlovákul tanítottak. Így a képzők kb. 13,5%-ában oktattak nemzetiségi nyelven (is) (Donáth, 2008, p. 32). A trianoni békeszerződést követően az országban nem maradt nem magyar tanítási nyelvű képző, a határokon kívül maradtak a nemzetiségi képzők és diákjaik (Neszt, 2014).

Az „1925/26. tanévtől heti 4 órás nemzetiségi tanfolyamokat szerveztek kezdetben 6, majd a harmincas évektől 7-9 tanító-, ill. tanítónőképző intézetben (köztük a budapesti állami képzőkben). Az első években 150–200, majd afeletti hallgatói létszámmal működött – igencsak eltérő színvonalú – tanfolyamok eredményeként évente 22-90 jelölt szerzett képesítést a programba bevont intézményekben (1925 és 1933 között összesen 342 fő)” (Donáth, 2008, p. 108).

1933. május 9-én Bleyer Jakab nagy vihart kavart deklarációt olvasott fel a Képviselőházban. Ebben leszögezte: „sajnos az a tényleges helyzet, hogy [...] nincs egyetlen tanítóképző sem, ahol a német kisebbségi iskolák számára a német nyelv szempontjából csak távolról is megfelelő tanítók képezhetnének ki” (Donáth, 2008, p. 110).

Ez a helyzet változott meg 80 éve, mikor 1939-től nemzetiségi tanítóképzőként működött a *Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző Líceum* a budai állami

tanítóképző akkori, Fery Oszkár utca 40. számú épületében (ma Kiss János altábornagy utca) (Donáth, 1998).

Ennek tehát az a jelentősége, hogy állami képzőként működött, a nemzetiségi tanítók képzését felvállalva – eltérően a korábbi gyakorlattól, amikor csak egyházi képzők képeztek nemzetiségi tannyelven. Lux Gyula személyében megbízott igazgató került a budapesti német nyelvű tanítóképző élére (Donáth, 1998, 41).

Német nyelvű hazai tankönyvek hiányában átmenetileg a mennyiségtant, a természetrajzot, a csillagászati és fizikai földrajzot osztrák, illetve német tankönyvekből tanították, ám a történelem és a német nyelv tanításához saját tankönyveket kívántak írni (Lux Gyula) (Donáth, 1998, p. 43).

Különösen a gyakorlóiskola hiánya okozott problémát, a tanulók kezdetben Budaörsre jártak hospitálni (Donáth, 1998). 1944. április 3-án rendkívüli évvégi osztályozó értekezletre került sor. A Fery Oszkár utcai tanítóképző-intézet épületét 1944. május 15-én hadikórház céljaira adták át (Donáth, 1998, p. 162, 167).

A tanítás nyelve – a második világháború után

1946-ban a nemzeti kormány úgy rendelkezett, hogy a nemzetiséghez tartozó tanulókat anyanyelven folyó oktatásban kell részesíteni. Az anyanyelvi oktatást állami iskolák létesítésével és fenntartásával, illetőleg államsegély nyújtásával kell biztosítani (1. §) (Föglein, 2004). Az 1949. évi XX. törvény, a Magyar Népköztársaság alkotmánya is biztosította minden nemzetiség számára az anyanyelvén való oktatásnak és nemzeti kultúrája ápolásának lehetőségét (49. §).

A törvényi szabályozás adta keretek között megindult a horvát, szerb, szlovák és a német középfokú tanító(nő)képzés. 1946-ban Pécssett megnyílt a Délszláv Tanítóképző, amelyben horvát és szerb tanítókat képeztek (Fehér, 1993). 1954-ben az első szlovák tanítókat a budapesti szlovák tanítóképző bocsátotta ki (Drahos & Kovács, 1991). 1955-ben Pécssett, az Állami Teleki Blanka Tanítónőképzőben német nyelvű tanítónőképzés indult, a beiskolázás országos volt.

1950 után a nemzetiségi iskolák nyelvtanítóit tanfolyamon is képezték, majd Pécssett megindult a délszláv nyelvű kiegészítő képzés. 1958-tól lehetőség volt képesítőzni: „... ha a magyar nyelven kívül más nyelven való általános iskola működésre jogosító képesítést is kívánnak szerezni (délszláv, német, szlovák, román nyelven) olyan tanítóképzőkben, ahol a választott nyelvet eddig is rendszeresen tanították.” (Rácz Fodor, 1993, p. 139). Ezután már csak a kijelölt nemzetiségi kép-

zókben volt erre lehetőség. Ezek a budapesti (délszláv, szlovák), a pécsi (német) és a gyulai (román) tanítóképzők voltak (Rácz Fodor, 1993, 140).

Az 1958-as 26. sz. rendelet Felsőfokú Tanítóképző Intézetek létrehozásáról intézkedett. A Minisztérium által kijelölt intézményekben volt lehetséges a nemzeti-ségi nyelvű tanulmányok folytatása és oklevél szerzése. A végrehajtási utasítás Budapesten szlovák és szerbhorvát tanítói, Szarvason szlovák, szerbhorvát és román óvónői, Sopronban német óvónői oklevél megszerzésére adott lehetőséget. (Rácz Fodor, 1993, p. 140).

1959 – a tanítóképzés felsőfokúvá válása

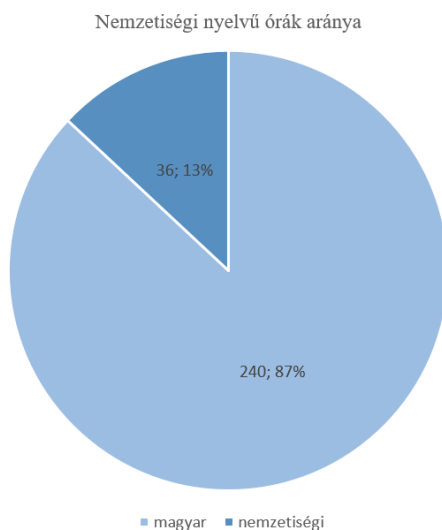
60 éve a tanítóképzés felsőfokúvá vált, Felsőfokú Tanítóképző Intézeteket hoztak létre, melyek közül a minisztérium által kijelölt intézményekben lehetett nemzeti-ségi nyelvű tanítóképzésben részt venni. A középfokú nemzetiségi tanítóképzők felsőfokú intézetekké történő átszervezésével megszűnt a nemzetiségi nyelven való alapképzés. 1960-tól a Bajai Felsőfokú Tanítóképző Intézetben dél-szláv (szerbhorvát) és német nyelvű tanítóképzés indult. 1972/73-ban szlovák nemzetiségi tanítóképzés indult az Esztergomi Tanítóképző Intézetben (Horváthné Farkas, 2012). 1976-tól Debrecenben román, Szombathelyen szlovén nyelvű tanítók képzésére volt lehetőség (Nagy, 1979, 256). 1986-ban Békéscsabán román tanítóképzés indult. 1990-ben Esztergomban német nemzetiségi tanítóképzés indult (Horváthné Farkas, 2012), ugyanebben az évben a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 4 éves kétnyelvű (magyar–német nemzetiségi) általános iskolai tanító szak, 1998-ban pedig magyar–szerb nemzetiségi tanítóképzés indult. 2007-ben Szekszárdon, a Pécsi Tudományegyetembe integrálódott Illyés Gyula Főiskolán német nemzetiségi tanító szakirány indult.

Nemzetiségi törvények

A közelmúltban alkotott nemzetiségi törvények megteremtik a nemzetiségi tanítóképzés feltételeit. Az 1993. évi a *nemzeti és etnikai kisebbségek* jogairól szóló LXXVII. törvény kimondta, hogy a kisebbségek anyanyelvű-anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat (Márkus, 2006, 2007). A 2011. évi, jelenleg hatályos CLXXIX. törvény *nemzetiségek* jogairól szintén kimondja, hogy a nemzetiségi anyanyelvű és anyanyelvi közneveléshez az anyanyelvű pedagógusok képzésének, továbbképzésének biztosítása állami feladat.

2006. Bolognai-rendszer

A Bolognai-rendszer kedvezőtlen változásokat hozott a nemzetiségi tanítóképzés számára: a nemzetiségi pedagógus szakok szakiránnyá lettek, a nyelvi órák száma jelentősen csökkent. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma tanító szakon 240 kredit. A nemzetiségi tanító szakképzettségénél a képzési és kimeneti követelmények által meghatározott kreditszám a nemzetiségi nyelv és tantárgy-pedagógiája; a nemzetiségi ismeretek és tantárgy-pedagógia; a nemzetiségi irodalom, gyermekirodalom számára 36-42 kredit. Ez a kredit- és az ezzel összefüggő óraszám nagyon kevés ahhoz, hogy a nemzetiségi anyanyelvi képzés számára kedvező feltételeket teremtsünk.



1. ábra: A nemzetiségi nyelvű órák aránya a tanítóképzésben 2019-ben

Nemzetiségi tanítóképzés – 2019

A felvi.hu adatai szerint a következő 7 képzőben (3 egyházi és 4 állami fenntartásban) folyik 2019-ben nemzetiségi tanítóképzés a következő nyelveken (intézmény neve, nemzetiségi tanítóképzés, helyszín):

1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola: cigány-roma, német. Vác.
2. Eötvös József Főiskola: cigány-roma, horvát, német. Baja.
3. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, német², szerb. Budapest.

² A képzésekről bővebben lásd Márkus 2016 és Márkus & Radvai 2017.

4. Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar: cigány-roma, német, román, szlovák. Szarvas.
5. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar: német, szlovák. Esztergom.
6. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar: német. Szekszárd.
7. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar: német, román, szlovák. Szeged.

Összefoglalás

A 200 év történetét összefoglalva a következő mérőföldköveket határozhatjuk meg: 1819-ben még nemzetiségi anyanyelvi tanítóképzés folyt a nemzetiségek számára az általuk lakott területeken. 1879-ben a magyar nyelvtörvény által nyert tért a tanítóképzőkben, a nemzetiségi területek tanítóképzőiben is. 1959-ben a középfokú nemzetiségi tanítóképzők felsőfokú intézetekké történő átszervezésével megszűnt a nemzetiségi nyelven való alapképzés.

Napjainkra annyira előrehaladt az asszimiláció, hogy második nyelvként kell a nemzetiségi gyerekek számára saját nemzetiségi anyanyelvüket közvetíteni. A nemzetiségi tanítóképzésnek is erre kell a leendő tanítókat felkészítenie. De a nemzetiségi tanítóképzés jelenleg a magyar nyelvű tanító szak célnyelvi szakirányára, csak a szakirány csekély óraszámában van lehetőség nemzetiségi nyelvű órákat tartani.

A nemzetiségi óvóképzés támogatására a Miniszterelnökség és a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. által támogatott Nemzetiségi Óvodapedagógus Tanulmányi Ösztöndíj Program indult 2019-ben, amit ez év ősztől a nemzetiségi tanítóképzés támogatására kiterjesztettek. A nemzetiségi szervezetek figyelemfelhívása nyomán az állam felismerte, hogy az utolsó pillanatban vagyunk a nemzetiségi oktatás-nevelés megmentésére.

Kitekintés

Az ELTE TÓK-on a nemzetköziesítésnek köszönhetően lehetősége van a tanító szakos, német nemzetiségi szakirányos végzett hallgatóinknak német nyelvterületen, Ausztriában tanító MA-diploma megszerzésére, egy intézmények közötti, rektorok által aláírt szerződés nyomán. Ausztriában sok más európai uniós országhoz

hasonlóan a tanítóképzés mesterszintű. A linzi Pädagogische Hochschule Oberösterreich partnerintézményünk fogadja be a magyar hallgatókat egyéves tanító mesterképzésére. A korábban említett nyelvi szempontból különösen fontos ez a képzési lehetőség, hiszen itt a hallgatók nemzetiségi anyanyelvükön, anyanyelvi környezetben tanulhatnak két féléven át, ami nagyban hozzájárul a nyelvi kompetenciájuk fejlesztéséhez. A 2019/20. tanévben két hallgató kezdte meg tanító MA-tanulmányait Linzben.

Irodalom

- 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.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=20160813&txtriferer=00000001.txt> (2019. 09. 30.)
1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
<http://www.nemzetisegek.hu/dokumentumok/kisebbssegitorveny/kisebbsstorvmagyar2006.pdf> (2019. 09. 30.)
2011. évi CLXXIX. törvény nemzetiségek jogairól.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV> (2019. 09. 30.)
- Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó.
- Donáth, P. (1998). *Iskola és Politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919–1944*. Trezor Kiadó.
- Donáth, P. (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08200/08254/> (2019. 09. 30.)
- Drahos, Á. & Kovács P. (1991). A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945–1990. *Regio – Kisebbségtudományi Szemle*, 8(1). pp. 35–64.
- Fehér, I. (1993). *Az utolsó percben. Magyarország nemzetiségei 1945–1990*. Kossuth Könyvkiadó.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/az_utoolso_percben/pages/001_kiado.htm (2019. 09. 30.)
- Föglein, G. (2004). Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(9). pp. 2–94.
- Horváthné Farkas, É. (2012). Nemzetiségi képzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Karán. *Társadalmi Együttélés*, 1(2), pp. 1–16.

- Kéri, K. (1996). *Az 1879: XVII. törvénycikktől a „Lex Apponyi”-ig. Adalékok a kötelező magyar nyelvoktatás történetéhez.*
<https://kerikatalin.wordpress.com/1997/12/01/az-1879xviii-torvenycikktol-a-lex-apponyi-ig/> (2019. 09. 30.)
- Kiss, J. (1929a). A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, 42(1), pp. 22–35.
- Kiss, J. (1929b). A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, 42(2), pp. 100–120.
- Kovács, K. & Grundig de Vazques, K. (2011). A magyar és a német népiskolák és a néptanítói szaktudás fejlődése a történelem sorában. *Képzés és Gyakorlat*, 9(1–2), pp. 31–46.
- Márkus, É. (2006). A magyarországi németek oktatási helyzete. In: Bodó, E. (Ed.), *„Kulcs Európához” Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében.* p. 47–66. http://mek.oszk.hu/09_100/09_188/ (2019. 09. 30.)
- Márkus, É. (2007). Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 9(4), pp. 111–127.
- Márkus, É. (2016). Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagoginnen an der ELTE TÓK. In: Ilse, V. et al. (Ed.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum.* p. 81–92.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-07188-7>
- Márkus, É. & Radvai, T. (2017). Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In: Philipp, H. & Ströbel, A. *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015.* Regensburg: Verlag Friedrich Pustet: 615–634. (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5).
- Márkus, É. & M. Pintér T. (2019). Kezdetben vala... Szepeskáptalan. Az első német nemzetiségi tanítóképző intézet a történelmi Magyarország területén. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 21(2), pp. 93–102.
- Mészáros, I. (1984). *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi átalakulása 1777–1830 között.* Tankönyvkiadó. (Pedagógiai közlemények 26.)
- Nagy, P. T. (1993). Nemzetiség és oktatás a dualizmuskori Magyarországon. *Educatio* 2(2), pp. 253–269.
- Nagy, P. T. (2005). Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra*, 15(6–7), pp. 3–229.
- Nagy, S. (Ed.) (1979). *Pedagógiai Lexikon.* IV kötet. Akadémiai Kiadó.

Neszt, J. (2014). *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig*. Doktori (Ph.D.) értekezés, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debreceni Egyetem.

Rác Fodor, S. (1993). A nemzetiségi tanítóképzés története (1870–1970). *EJTKF Tudományos Közlemények* 7. pp. 129–141.

Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*.

http://mtdportal.extra.hu/books/szakal_janos_a_magyar_tanitokepzes_tortenete.pdf (2019. 09. 30.)

A brief history of the Hungarian national minority primary teacher education

The study presents the 200-year history and present of national minority primary teacher education, providing a national context. The history of some teacher training institutes, which are a turning point in the analyzed topic, is presented in more detail. There are two aspects in the analysis that guide the author of the study, addressing the topic of the language of instruction and legislation. Outlines steps to change the language of instruction and outlines key laws that have impacted and are affecting primary teacher education for nationalities.

Keywords: national minorities, primary teacher training, primary teacher training colleges, language teaching, language of instruction, legal regulations

A hazai tanítóképzés helyzete (2000–2019)

Podráczky Judit

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, egyetemi docens,
e-mail: podracky.judit@ke.hu

A hazai tanítóképzés helyzetének körvonalazását két fő kérdéskör mentén kíséreljük meg. Először azt tekintjük át, hogy merre haladt és milyen tapasztalatokra tett szert a tanítóképzés az integrált felsőoktatásban, miként foglalható össze a felsőoktatási integráció és a bolognai átalakulás mérlege. Az írás második részében olyan aktuális kérdéseket/kihívásokat érintünk, amelyek a tanítói praxis és a képzés oldaláról is válaszokat sürgetnek.

Kulcsszavak: tanítóképzés, integrált felsőoktatás, bolognai átalakulás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.04

A tanítóképzők integrációja

A kormányzat által megfogalmazott intézményi integrációkat többkörös egyeztetést és konfliktusokat követően az 1999. évi LII. törvény szentesítette (Kováts, 2016). A törvény értelmében a tanítóképzők intézményi önállósága megszűnt, az előzőleg önálló főiskolák 2000. január 1-től az integrált felsőoktatási szerkezet valamely intézményegységeként (jellemzően karként) működtek tovább. E kényszerű változtatást a tanítóképzők különböző módokon oldották meg.

- Nyolc tanítóképző egyetemhez kapcsolódott. Ezt az utat járta Budapest, Győr, Jászberény, Kaposvár, Nagykőrös, Sáropatak, Szeged és Szekszárd. A tapasztalatok különbözősége miatt említést érdemel, hogy három tanítóképző – Budapest, Szeged és Szekszárd – tudományegyetemhez csatlakozott.
- Hat képzőhely – Baja, Békéscsaba, Kecskemét, Nyíregyháza, Szarvas és Szombathely – integrált főiskolai keretek között működött tovább.
- Önállóságát akkor három egyházi intézmény – Debrecen, Esztergom és Zsámbék –, valamint az alapítványi szervezésű Pető András Főiskola őrizte meg. Azóta Esztergom és a Pető András Főiskola is integrálódott.
- Egyes intézmények/karok többször is integrálódtak (a legutóbbi években például Szarvas, Jászberény, Győr és Szombathely).

Az integrációval egészen új helyzet állt elő. Teljesen elveszett az önállóság, ezzel együtt – legalább részben – a tanítóképzők sajátos szellemi arculata is. Új igazodási pontok váltak érvényessé, a döntési kompetenciák átrajzolódtak, a szakterület érdekérvényesítő képessége pedig jelentősen csökkent (Bollókné & Hunyadyné, 2003). Ehhez az egészen új helyzethez a képzők nagyon különböző módokon tudtak adaptálódni. Az integrációval minden képző átélt valamiféle identitásválságot, ennek azonban képzőnként változó volt az intenzitása és a tartóssága. Tapasztalatunk szerint ezt a válságot a tudományegyetembe integrálódott képzők szenvedték meg jobban. Részben a karok közötti rangsorban elfoglalt helyük megtapasztalása okán, részben mert időnként kompetenciáik is megkérdőjeleződtek. Úgy tűnik, hogy a kisebb és ténylegesen heterogén profilú intézményekben ez az érzés rövidebb idő alatt oldódott.

Ha arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy a különböző integrációs struktúrákban kiknek jobb vagy előnyösebb a helyzete, akkor nehéz helyzetbe kerülünk, mert a válasz erre a kérdésre nem könnyű. Mégis, az állami fenntartású intézményeket tekintve két alapvető konstrukcióban talán megragadhatók a sajátos előnyök és hátrányok. Az egyik a tudományegyetemi keretek közötti működés, a másik a nem tudományegyetemi kötelékben való létezés.

A tudományegyetemi keret kétségtelen előnye (lenne) a rendelkezésre álló tudományos potenciál kiaknázása, ezzel a tanítóképzés kutatásalapú fejlesztésének szorgalmazása. A zárójeles feltételes mód jelzi, hogy ennek megvalósulása nem magától értetődő, és – főként az érdekkülönbségek, a szakterület és a pozíció védelme/féltése, illetve más okok miatt – nem is nagyon szorgalmazott. Komoly előny lehet(ne) továbbá, hogy a tudományegyetemeken könnyebben elérhető a doktori képzésbe való bekapcsolódás és a tudományos témavezetés lehetősége. A tanító- és óvóképzéssel foglalkozó oktatók doktori képzésbe való bekapcsolódására van példa, de ez ugyanúgy nem evidens, mint a kutatás területén történő kooperáció. Az ELTE-n el lehetett érni egy kora gyermekkort középpontba állító doktori program kialakítását és abba az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar oktatóinak bevonását (Kelemen, 2019), ehhez azonban hosszú évek kitartó munkájára és számos nehézség/feszültség leküzdésére volt szükség.

Más integrációs szerkezetben (például önálló főiskolán vagy olyan alkalmazott tudományok egyetemén, ahol pedagógiai területen nincs más szereplő) a fentiekhez hasonló előrelépésre jóval kisebb az esély, vagy reálisan nincs is ilyen perspektíva, ugyanakkor ezekben az intézményekben a tapasztalat szerint nagyobb a

mozgástér, és kevesebb az egyezkedési kényszer abban, hogy bizonyos tématerületen vagy képzésekben ki a kompetens(ebb).

Az új szakok indítása körüli anomáliák

Az integrált felsőoktatás keretei között a hagyományosan tanítóképzéssel foglalkozó, ekkor már jellemzően karok számára kétféle út látszott járhatónak:

1. lehetőség szerint minél több új szak indítása, vagy
2. az eredeti profil megtartása (ezen az úton kevesen haladtak).

Az a profilszélesítési törekvés, ami már a '90-es években elindult, az intézmények egy részében az integrációt követő első évtizedben tovább erősödött. Ennek több oka volt, ezek közül mégis meghatározónak tekinthetjük a kar stabilizálását, a több lábbon állás biztosítását, illetve a pedagógusképzési területen 2006-tól érzékelhető létszámcsökkenés ellensúlyozását, együttesen a többciklusú képzésre történő átállással. Az integrációt követő néhány éven belül különös helyzetek teremtődtek azzal, hogy intézményen belüli vagy régió belüli profiltisztítás jegyében az újként indított szakok egy részéről (vagy mindegyikéről) le kellett mondani, azt másik karnak át kellett adni, vagy ki kellett vezetni. Az ilyen módon átélt veszteségeket súlyosbította, hogy az új szakok indításával kapcsolatos munkálatok a szükséges személyi és infrastrukturális feltételek biztosításával több intézményben elvonták a figyelmet az alapprofessziót jelentő pedagógusképzésről, a fejlesztések (köztük a humán erő fejlesztése) döntően az új szakok igényeit igyekeztek kielégíteni, vagyis nem a pedagógusképzést erősítették. A szakok intézményen belüli átstrukturálása, illetve szervezeti átalakítások következtében helyenként sor került az oktatói állománytábla módosítására, az eredetileg tanítóképzést szolgáló műhelyek átalakultak, de az is előfordult, hogy felszámolódtak. 2011 után több intézményben az önálló kari lét is megszűnt és a tanítóképzés intézeti keretek közé szorult. Ezek a változások a tanítóképzés szempontjából kevéssé értékelhetők pozitívnak, mindazonáltal azt is fontos megjegyezni, hogy a pedagógusképzéshez közeli, gyakran abból kinövő szakok több szempontból gazdagították is a képzést.

Tanítóképzést folytató intézmények 2019-ben

Magyarországon e pillanatban 14 felsőoktatási intézmény 18 városban folytat tanítóképzést: 9 állami felsőoktatási intézmény 12 helyszínen, 5 egyházi pedig 6 helyszínen.

Tanítóképzést folytató felsőoktatási intézmények	A képzés helyszíne	Az intézmény jellege (fenntartó szerint)	Nemzetiségi képzés (van +/nincs -)
AVKF	Vác	egyházi	+ német, cigány-roma
DRHE	Debrecen	egyházi	-
EJF	Baja	állami	+ német, horvát, cigány-roma
EKE	Eger	állami	-
	Jászberény		-
	Sárospatak		-
ELTE	Budapest	állami	+ szerb, német
	Szombathely		+ szerb, német
GFF	Szarvas	egyházi	+ szlovák, román, német, cigány-roma
KE	Kaposvár	állami	-
KRE	Nagykőrös	egyházi	-
	Budapest		-
NJE	Kecskemét	állami	-
NYE	Nyíregyháza	állami	-
PPKE	Esztergom	egyházi	+ szlovák, német
PTE	Szekszárd	állami	+ német
SZE	Győr	állami	+ szlovák, román, német
SZTE	Szeged	állami	-

1. táblázat: Tanítóképzést folytató felsőoktatási intézmények, 2019

A képzőhelyek eloszlása az ország területi lefedettsége szempontjából jónak ítéltető, a létszámok, s ezzel együtt értelemszerűen a rendelkezésre álló erőforrások megoszlása azonban – a képzőintézmények méretétől és földrajzi elhelyezkedésétől függően – nagy különbségeket mutatnak. A kisebb intézmények nehezebben képesek a működésükhöz szükséges feltételeket megteremteni, azokat megfelelő minőségben fenntartani és oktatóikat hosszú távon az intézményhez kötni. A képzést támogató szakmai műhelyek kialakulásának és produktív működésének a nagyobb hallgatói létszám kedvez. Nagyobb létszámot a képzőhelyek számának racionalizálásával lehetne elérni, ennek azonban az intézményi és települési érdekek sérülésén túl ellentmond az a masszív tény, hogy a lakóhelytől távol tanulmányokat folytató hallgatók tanulmányaik befejezését követően nem térnek vissza, ez pedig a vidéki munkaerő-utánpótlás biztosítása szempontjából kockázatos.

A közeljövő prognosztizálható tanítóihiányára hivatkozva az elmúlt évben újabb felsőoktatási intézmények kezdtek lépéseket tenni annak érdekében, hogy tanítóképzést indítsanak, a régebbiek közül pedig néhány intézmény másik településre is kihelyezte a képzést. Ennek – amennyiben a feltételek rendelkezésre állnak – elvileg nincs akadálya. Látni kell azonban, hogy a képzőhelyek számának

növekedése önmagában nem produkál több potenciális tanítójelöltet (vagyis ugyanaz a kontingens oszlik tovább még több képzőhelyre), negatív hatása viszont generálisan érzékelhető lesz, mert kevesebb hallgatóhoz kevesebb oktató kell majd, következésképpen a most még jól működő szakmai műhelyek idővel erodálódnak, mert fenntartásuk nem lesz megoldható.

Betagozódás a bolognai rendszerű felsőoktatásba

A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről szóló 252/2004. (VIII. 30.) sz. kormányrendelet volt a jogszabályi háttere annak a munkának, melynek keretében 2005-ben minden képzőhelyet bekapcsolva, nagy összefogással és rövid idő alatt az új képzési és kimeneti követelményeknek megfelelő mintatantervi ajánlás készült. A tanító szakon a szerkezet átalakítása a négy éves képzéssel voltaképpen megelőzte a bolognai folyamatot. Az akkor lezajlott tartalmi megújítás főbb irányai a következők voltak: a választott műveltségterületen a közoktatás 6. évfolyamáig terjedő kompetencia, gyakorlatorientáltabb képzés, benne összefüggő, komplex pedagógiai gyakorlattal, néhány fontos tartalom a megújuló szakterületek/képzési modulok vonatkozásában, például a differenciálás pszichológiája és pedagógiája, környezetvédelem, illetve informatikaoktatás.

A bolognai átalakításra a szak szerkezetének megbontása nélkül, a közoktatás igényeinek megfelelő tartalmi korszerűsítésre összpontosítva került sor. A megújítással párhuzamosan őrizni kívánta a szakterület a tanítóképzést jellemző alábbi tradíciókat:

- a közoktatással való szoros kapcsolatot,
- a 6–10 (12) éves gyerekek teljes személyiségének fejlesztésére fókuszáló logikát, szemléletet és gyakorlatot,
- az alapkompenciák fejlesztését, az eszköztudás megalapozását,
- a tanítóképzés integratív jellegét, a tanító kompetenciájába tartozó korosztályok nevelési-oktatási-képzési feladatainak egységben szemlélését,
- a hangsúlyos módszertani felkészítést,
- a képzést egészét átszövő gyakorlati képzést, amely fokozatosan bővülő módon, a reflektivitást mindvégig előtérbe helyezve teszi lehetővé a hallgatók számára a szakma megismerését és az egyre önállóbb munkavégzést.

A tartalmi megújítás középpontjába ekkor – az esélyegyenlőség és a fenntarthatóság szempontjainak horizontális érvényesítésével – főleg a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű, illetve az iskolában tanulási és/vagy beilleszkedési nehézséggel küzdő gyerekek differenciált fejlesztésének összetett kérdésköre, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése került.

A többciklusú lineáris képzési szerkezet bevezetése előrelépést hozott abban a vonatkozásban, hogy megszűnt a tanítóképzés zsákutcás jellege: az alapfokozat megszerzését és a tanító szakképzettséget együttesen igazoló diploma birtokában a szakon végzetek tanulmányaik elismerésével léphetnek tovább a mesterképzésbe. Előzőleg erre az erőfeszítések ellenére sem kínálkozott lehetőség (Hunyadyné, 2012).

A képzési és kimeneti követelmények megújítása (2016)

A képzési és kimeneti követelmények (KKK) megújítására 10 év múltán, 2016-ban került sor. Ennek előzménye a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendeletbe foglalt új szakstruktúra-rendelet. A rendeletben szereplő szakképzettségek a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintjeire besorolt képesítések, megfeleltetve az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) szintjeinek. A pedagógus alapszakokat a 6. képzési szinten (= BA-szint) találjuk (5. szintre jelenleg nincs besorolt szak, annak ellenére, hogy az innen kivezetett csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőoktatási szakképzés helyébe nagyon jól illeszkedne a pedagógiai asszisztens, amelynek foglalkoztatási oldalról is van relevanciája a köznevelésben, s amelyről a kivezetés idején megegyezés is született).

A képzési és kimeneti követelmények megújításához a kiindulópontokat a tanítóval szembeni újabb elvárások, a pedagógusképzési terület szintleírásai és a tanulási eredmény alapú kimenetben való gondolkodás jelentették. A KKK revideálásához kapcsolódó munkát az Országos Programfejlesztő Bizottság koordinálta. E munkafolyamatban jól látszott, hogy radikális átalakításra nincs szándék. A készítőik törekedtek a fontosnak tartott szakmai értékeket megőrizni, ezzel együtt a köznevelés folyamataira reflektáló lényeges kiegészítéseket megjeleníteni. Inkább szemléletében új, ami elsősorban a tanulási eredmény alapú kimenetben jelenik meg. Azt kellett megfogalmazni, hogy a tanító – tanulási tevékenysége eredményeként – mit tud, mire képes, milyen attitűddel és felelősségvállalással rendelkezik a képzés végén. A tanulási eredmény alapú megközelítés szándéka szerint újszerű gondolkodást kíván a képzési programok és tantárgyi tematikák kidolgozói-

tól, és involválja az oktatás módszertanának megújítását. Mindez az intézményi tantervek átalakításának folyamatában belső műhelymunkát igényelt (vagy igényelt volna). Hogy ezt melyik intézmény mennyire vette komolyan, arról tényszerű információk nem állnak rendelkezésre.

A bolognai átalakulás és az intézményi integráció mérlege

Az elmúlt közel két évtized legfontosabb változásainak hatása alapján lehetséges valamiféle mérlegkészítés, tudatosítva a tanítóképzés szempontjából kedvező és kedvezőtlen jelenségeket.

Pozitívumok:

- A tanító szakon végzettek a munkaerőpiacon jól értelmezhető szakképzettséget kapnak.
- Megszűnt a tanítóképzés zsákutcás jellege. Ez jelentős előrelépés akkor is, ha a továbblépést elsőként kínáló neveléstudomány mesterszak mint lehetőség megfeleltetése többek által vitatott volt (és ma is az). Mára további mesterszakok váltak nyitottá a tanítók befogadására, de nincs jelentős változás abban, hogy a továbbtanulásnak ezek az újtjai elvonják a tanítót az eredeti professziótól.
- Az integráció pozitívumaként könyvelhető el a tudományos közegbe kerülés, ami rákényszerítette az oktatókat a tudományos elvárásokhoz való felzárkózásra. Komoly teljesítmény, hogy a tanítóképzésben foglalkoztatott oktatók minősítettségi aránya mára a legtöbb intézményben 60–65% közötti.
- Időigényes és konfliktusoktól sem mentes folyamat volt a felsőoktatási intézményekben a karok közötti együttműködések kialakulása és a szinergiák kiaknázása, de ahol ez elindult, ott számos értéket teremtett.

Kedvezőtlen jelenségek:

- A szakterület érdekérvényesítési képessége radikálisan csökkent. Az önálló intézményi lét idején a Főigazgatói Kollégium kiválóan tudta képviselni a szakterület érdekeit. Ez a grémium keltette életre a tanító- és óvóképzők Országos Tantervfejlesztő Bizottságát (2004-től a neve Országos Programfejlesztő Bizottság), amely a szakmai döntések előkészítésében és a szakfejlesztésének munkálataiban is oroszlánrészt vállalt. Az integrációt követően mindkét szerveződés meggyengült, mert a döntési kompetenciák áthelyeződtek. Ma már alapvetőnek tűnő szakmai kérdések is további (intézményi előjárói) egyeztetést igényelnek, ezért kisebb horderejű szakmai egyezségek megkötése is nehézkessé, esetenként lehetlenné vált.
- A tudományos közegbe kerülést fentebb a pozitívumok között említettük. Nem lenne szerencsés azonban elhallgatni azt a tényt, hogy a tudományos elvárások és a gyakorlatias képzési orientáció között ellentét feszül, és ez időnként a képzés hátrányára válik. Ugyanez igaz az oktatói rekrutációra is: nem könnyű olyan szakembereket bevonni a képzésbe, akik szakterületi tapasztalattal rendelkeznek és már teljesítették, vagy vállalják, hogy teljesítik a minősítettséggel kapcsolatos követelményeket. Ehhez ma különleges (nem anyagi természetű) motiváció és elszántság kell, mert az egyetemi oktatói javadalmazás a közneveléshez képest sem versenyképes.
- Szólni kell arról is, hogy a közoktatásban jelentkező új igények képzési költségvonzatai mindeddig homályban maradtak. Az elvárások megfogalmazódtak, de egyetlen érdemi egyeztetés sem történt arról, hogy mibe kerül pl. a gyakorlatok megszervezése hátrányos helyzetű települések jól működő iskoláiba, ezért ezeket a feladatokat mindenki úgy oldja meg, ahogy tudja.
- A finanszírozás egész felsőoktatásban érezhető gyengülése miatt a képzés intenzitása csökkent, így egyre nehezebb finanszírozni a személyességet előtérbe helyező kiscsoportos és sok gyakorlatot igénylő képzést.

Végezetül meg kell említeni, hogy a tanítóságot gazdagító, a tanítóképzők által szorgalmazott mesterszak létesítési elképzeléseket ezidáig nem sikerült keresztülvinni.

Aktuális kérdések, kihívások és problémák, amelyekre a szakterületnek és a képzésnek válaszolnia kell

A továbbiakban olyan aktuális kérdéseket, kihívásokat és problémákat szeretnénk felvillantani, amelyekre a szakterületnek és a képzésnek válaszolnia kell. Ezek egyike *a köznevelés tartalmi változásaival összefüggő kérdéskör*. Átgondolást és gyors reagálást igényel, hogy a változások miként befolyásolják a felkészítést, mennyiben módosul a tanítói szerep, összességében a képzésben milyen tartalmi átalakításokra van szükség.

Fajsúlyos kérdés *a tanítói utánpótlás biztosításának kérdésköre*, amely megoldási javaslatokat sürget. A 2005/2006. tanévben a tanítóképzésben még közel 10 000 hallgató vett részt. Ez a létszám 2010-re kevesebb mint felére, közel harmadára csökkent, a 2010/2011. tanévtől a 3800–4500 fős sávban mozog. A felvettek száma 2007-től esett vissza drasztikusan, 2008–2013 között 750 és 950 fő között mozgott, 2014-től pedig valamivel 1000 fő fölött stabilizálódott.¹ A kibocsátott okleveles tanítók száma 2006 és 2009 között évi 1200–1300 fő között változott, majd beállt az éves 500–700 fő közötti kibocsátási szintre.² Az oklevelet szerző tanítók száma azonban nem elég jó mutatója az évente pályára lépők számának, mert a végzettek közül nem mindenki helyezkedik el a pályán, illetve itt sem ismeretlen a korai pályaelhagyás jelensége.

A nyugdíjba vonulók száma pár éven belül komoly nagyságrendet képvisel majd, ezért az utánpótlás biztosításához szükség lesz minden használható, szakmailag megalapozott ötletre és megoldási módra. Elsősorban intézményi szinten szükséges és érdemes átgondolni, hogy miként csökkenthető a képzésből lemorzsolódók és a kilépők aránya és ezzel kapcsolatban milyen további intézkedések jöhetnek szóba. Érdemes gondolkodnunk a pályaszocializáció erősítésén is, aminek része lehet a pedagógusjelöltek partnerintézményekhez kötése már a képzés kezdeti szakaszában. Az is egy gondolkodási irány lehet, hogy miként motiválható, ösztönözhető a fiatal erre a pályára. Ezen egyedül nem tudunk gondolkodni, mert biztos, hogy pénz kell hozzá, a pedagógusbérek újbóli rendezése, a gyakornoki bérekkel kapcsolatos ambivalenciák feloldása. Napirenden van a Klebelsberg-ösztöndíj kiterjesztése a tanító szakra, ami a tapasztalatok alapján ösztönző lehet. Jelen pillanatban úgy látszik, hogy legalább átmenetileg szükséges lenne a

¹ Az adatok forrása a Felvi-statisztika.

² Az OH felsőoktatási statisztikai adatai alapján.

képzési volumen növelése, aminek a szak erőteljes népszerűsítésével együtt lenne értelme.

Szükségesnek látszik újragondolni a *kiemelt figyelmet igénylő gyerekek nevelésével, különösen a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek nevelésére történő felkészítéssel kapcsolatos feladatokat*. Jól tudjuk, hogy a tanító érzékenységének és felkészültségének óriási a jelentősége, személye és szaktudása meghatározó a gyerekek jövőjének alakulásában. A téma ma kis túlzással aktuálisabb, mint a rendszerváltozást követő években, mert a deszegregációs törekvések segítségével elért eredmények már nem is nagyon látszanak. Rendkívül aktuális ezért annak áttekintése, hogy a pedagógusképzés a 21. század második évtizedének végén milyen módon készíti fel a hallgatókat a roma gyerekek nevelésére. Egy ilyen áttekintésre 2018 májusában történt kísérlet, az Országos Programfejlesztő Bizottság keretében. A tanító szak vonatkozásában (sajnálatos módon) mindösszesen hét képzőhelyről sikerült információkat gyűjteni, ennyi helyről válaszoltak a nyolc kérdést tartalmazó kérdéssorra. A válaszok alapján a felkészítésben a társadalmi integrációval kapcsolatos tematika megjelenik, az intézményekben él a szándék, hogy a kezdőszakasz pedagógusjelöltjeit felkészítsék arra az összetett feladatra, amit a roma gyerekek kompetenciáinak fejlesztése jelent. Jól látszik azonban, hogy a felkészítésben az elméleti ismeretek dominálnak, a gyakorlati felkészítés kevésbé jellemző, ezért a hallgatók nem kerülnek a valósághoz és eszköz sincs a kezükben. „[...] *önmagukban a legpontosabb, tudományos megalapozottságú romológiai ismeretek is csak holt tudást eredményeznek, ha tanítványaink nem találkoznak valóságosan is roma gyerekekkel óvodai, iskolai közegben, ha nem kell kipróbálniuk önmagukat a velük való foglalkozásokon, ha csak szakirodalomból vagy művészeti alkotásokból ismerik a különböző roma családok életkörülményeit, nevelési szokásait.*” (Kereszty & Hunyady, 2018).

Egészen biztosan foglalkoznunk kell a *felnövekvő generáció nevelésével összefüggő, részben módszertani kérdésekkel*. Ezek egyike a *gyerekek tanulásában tapasztalható változások megismerése*, tudomásul vétele és a tanulási környezet ennek megfelelő alakítása. Az információbirtokos és tudásátadó szerep helyébe a gyerekek (megváltozott) tanulási sajátosságai kiinduló kreatív tanulásszervező (Wagner, 2015) és információszelektáló (Lénárd, 2015) szerep lép. A tanító változatos aktivitásokra lehetőséget adó, otthonos, inspiráló, adaptív és rugalmasan alakítható tanulási, alkotó és szociális terek alakítója, tanulási források gazdagságának és sokféleségének biztosítója. Az alapképzésben és a továbbképzésekben is

szükségesnek látszik a meglévő tudás gyarapítása a gyermekek tanulásáról, a tanuláskutatás eredményinek beépítésével és egy jóval korszerűbb didaktikaoktatással.

Ezzel párhuzamosan *sokkal nagyobb figyelmet kell és érdemes fordítani az érzelmi nevelésre és a társas kapcsolatok támogatására*. A teamtípusú szervezeti kultúra ehhez kínál természetes keretet. Ez az intézményi kultúra személyközpontú: fontos egymás elfogadása, a társas támogatás, az együttműködés, az összetartozás. Ezt megalapozzák és segítik a közös programok; érték és egyben cél a kohézió, az azonosulás erősítése. Ez a meghatározó intézményi értékrend hat az osztályok légkörére, a gyerekek társas kapcsolataira is (F. Lassú & Serfőző, 2015).

A családi életformákban és a családi szocializációban történő változások arra figyelmeztetnek, *a szülőknek a neveléshez és a szülői szerep megerősítéséhez több és más szemléletű*, kevésbé a rizikófaktorokra koncentráló, sokkal inkább az erőforrásokra építő *támogatásra van szükségük* (Csákvári & Ferenczy, 2015). Nem rázható le ez a feladat arra hivatkozva, hogy a nevelés a család felelőssége. *Megerősítésre szorul a tanító nevelői szerepe és tovább kell ösztönöznünk a szülők és a pedagógusok közötti partnerség kialakítását*. Ez minimum két évtizede terítéken levő téma, átütő változások mégsem történtek. Ha szülő és a tanító inkább egymás ellensége, mintsem szövetségese, akkor a nevelésben nehéz bármit előre lépni.

Végezetül néhány olyan alapvető kérdést szeretnék nyitva hagyni, amiben mindenképpen megegyezésre lenne szükség a képzők és a köznevelés között. Az egyik ezek közül az az alapvető kérdés, hogy melyik képzésnek mi a feladata. A tanítóképzés története jól mutatja, hogy mindig minden új feladatot megpróbáltunk belepréselni az alapképzésbe (Kelemen, 2007; Donáth, 2008). Ennek mára van egy olyan veszélye, hogy mindenből adunk egy kicsit, szisztematikusan, gyakorlati tapasztalatot is mellérendelve azonban ténylegesen egyre kevesebb feladatra készítünk fel. Széles körű szakmai egyeztetésre alapozva meghatározható lenne, hogy mi az alapképzés, és mi a továbbképzések feladata. Ezzel összefüggésben el kellene döntenünk azt is, hogy milyen tanítóra van szükség, és milyen mester-ségbeli tudás szükséges ma a feladat ellátásához. E kérdések megválaszolásának megkerülhetetlen feltétele, hogy folyamatos párbeszéd, élő és kölcsönösen konstruktív kapcsolat legyen a képzés és a köznevelés között. Fontos ezért arról is beszélni, hogy ez miként érhető el, ehhez milyen csatornák állnak rendelkezésre és/vagy építhetők ki. Ha ezekben a kérdésekben megegyezésre jutottunk, akkor

tudjuk érdemben átgondolni azt, hogy a képzésben mindehhez milyen változtatások szükségesek.

Irodalom

- 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről. *Magyar Közlöny* 2015(79), 7131–7158.
- Bollókné Panyik, I. & Hunyady Györgyné (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7-8), 4–16.
- Cs. Ferenczi, Sz. & Csákvári, J. (2015). Új megközelítések a koragyermekkori intervenció témakörében. *Esély* 26(5), 103–113.
- Donáth, P. (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868-1958*. Trezor Kiadó.
- F. Lassú, Zs. & Serfőző, M. (2015). Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés* 3(1), 102–117. 10.31074/gyntf.2015.1.102.117
- Hunyady Györgyné (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). *Iskolakultúra*, 22(1), 36–49.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanító-ság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra Könyvek 32.
- Kelemen, E. (2019). *A Budai Tanítóképző 150 éve (1869–2018)*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kereszty, Zs. & Hunyady Györgyné (2018). Cigány gyerekek és a tanítóképzés. *Iskolakultúra*, 28(12), 95–114. 10.14232/ISKKULT.2018.12.95
- Kováts, G. (2016). Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat. In Derényi, A. & Temesi J. (Eds.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 101–152). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 3(1), 74–83. 10.31074/gyntf.2015.1.74.83
- Wágner Éva (2015). Mai gyerek és az iskola. *Gyermeknevelés* 3(1), 54–59. 10.31074/gyntf.2015.1.54.59

The elementary school teacher education in Hungary between 2000 and 2019

We attempt to outline the situation of Hungarian primary school teacher training along two main issues. First, we review the progress and experience of primary school teacher training in integrated higher education, and how the balance between higher education integration and the Bologna transformation can be summarized. In the second part of the paper, we touch on current questions / challenges that require answers from both the teaching practice and the training side.

Keywords: primary school teacher training, integrated higher education, Bologna transformation

Mesterképzés tanítóknak

Serfőző Mónika

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, egyetemi docens,

e-mail: serfozo.monika@tok.elte.hu

ORCID: 0000-0002-5552-8828

A tanítóképzés történetében mérföldkő volt a „többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet” (252/2004. (VIII. 30.) Kormányrendelet) bevezetése 2006-ban. A tanítóképzés „zsákutcás” jellegének (Bollókné & Hunyadyné, 2003) megoldására is lehetőséget kínált ez az átalakulás, a neveléstudományi mesterszak megalapítása. Kinyílt az egyetemi továbbhaladás lehetősége úgy, hogy a korai nevelés pedagógusai nem kényszerültek jelentős szakma- vagy pályamódosításra, lehetőségük lett a doktori fokozat megszerzésére is. A tanulmány a neveléstudományi mesterszak rövid történetét, a képzés sajátosságait, részletesebben az első, meghatározó Kora gyermekkor pedagógiája szakirány koncepcióját mutatja be. Tükrözi Hunyady Györgyné világos elképzelését arról, hogy a mesterképzés hogyan járul hozzá a hallgatók, a kora gyermekkor nevelésben szerepet vállaló pedagógusok és egyáltalán a szakterület fejlődéséhez.

Kulcsszavak: tanítóképzés, neveléstudományi mesterszak, kora gyermekkor pedagógiája

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.05

A tanítóképzés történetében is mérföldkő volt a „többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet” (252/2004. (VIII. 30.) Kormányrendelet) bevezetése 2006 szeptemberétől. A többciklusú képzési rendszer kialakítása („bolognai folyamat”) során minden tudományterületen újra kellett gondolni az alap- és mesterszakok helyét, célját és képzési követelményeit (Brezsnyánszky & M. Nádasi, 2008).

Egy régóta megfogalmazott probléma, a tanítóképzés „zsákutcás” jellegének (Bollókné & Hunyadyné, 2003) megoldására is lehetőséget kínált ez az átalakulás. A „zsákutcás” kifejezés arra a problémára utal, hogy a tanító vagy óvodapedagógus szakon végzetteknek korábban nem volt előrelépési lehetősége. Csak úgy szerezhettek magasabb végzettséget, egyetemi diplomát, ha elvégezték az ötéves pedagógiaszakot vagy pályát módosítottak és bekapcsolódtak a tanárképzésbe, ezáltal is megerősítve a tanító-tanár szerepek közötti hierarchiát. A továbblépés ezekben az esetekben is a képzés előlről kezdését jelentette, nem volt ráépülési, összeépülési lehetőség, legfeljebb egy-egy korábban elvégzett kurzust lehetett beszámíttatni (Bollókné & Hunyadyné, 2003).

A többciklusú képzési szerkezet kialakításának egyeztetései során az óvodapedagógus és tanító képzési ág képviselői olyan megoldásra törekedtek, amely:

- megőrzi a tanító szak értékeit, kidolgozott jellegzetességeit (felsőfokúvá válás, négyéves tanítóképzés),
- megőrzi a tanítók és óvodapedagógusok képzés során szerzett kompetenciakörét (3–6, illetve 6–12 éves gyerekek nevelése, oktatása),
- a szakmai karrierépítés lehetőségét úgy biztosítja, hogy a tanítóknak nem kell elszakadni a tanítói munkától, foglalkozhatnak tovább azzal a korosztállyal, akihez elköteleződésük és szakmai elképzeléseik, terveik fűzik őket (Bollókné & Hunyadyné, 2003).

Ezen célok mentén született meg az az elképzelés, hogy a tanító szak az alapszakokkal egyenértékű végzettséget adjon és a bölcsészettudomány képzési területéhez tartozó neveléstudományi mesterszak révén legyen lehetőség megemelni a végzettség szintjét. Ez elméleti téren nagyobb kitekintést, kutatáshoz kapcsolódó kompetenciák fejlődését jelentette, ezáltal lehetőség nyílt a doktori fokozat megszerzésére is a tanítók és óvodapedagógusok számára.

Bollókné & Hunyadyné (2003) szerint ez a koncepció lehetővé tette, hogy megmaradjanak a szakcsoportban kialakult képzési profilok, azok erőteljes gyakorlati irányultsága, de kinyílt az egyetemi továbbhaladás lehetősége is úgy, hogy a korai nevelés pedagógusai nem kényszerülnek jelentős szakma- vagy pályamódosításra.

Korábban is a tanítók és óvodapedagógusok képezték az ötéves pedagógia egyetemi szak bázisát, így kézenfekvő volt, hogy 2005–2006-ban is ezen a területen gondolkodtak az alapszakok továbbhaladási útjának kialakításában.

Hunyady György, a bölcsészkar dékánok szakmai kollégiumának szakági koordinátora kérte fel Brezsnýánszky Lászlót és M. Nádas Mária-t, hogy társelnökként szervezzék és irányítsák a neveléstudományi mesterszak képesítési követelményeit kidolgozó munkacsoportot, amelybe hét felsőoktatási intézmény delegált képviselőket: Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyíregyházi Főiskola, Pannon Egyetem, Pécsi Tudományegyetem és Szegedi Tudományegyetem (Brezsnýánszky & M. Nádas, 2008).

A neveléstudományi mesterszak képzési programja az alapszakok szemszögéből széles befogadó volt már a kezdetekben is (teljes beszámítással: pedagógia BA, tanító, óvodapedagógus, konduktor, gyógypedagógus szakok, feltétellel: szociálpedagógia, viselkedéselemző, andragógia szakok), feltételezett közös alapismereteket, a mesterszak programjában az alapszak tanulmányi területeinek és kom-

petenciáinak tovább építésére, mélyítésére törekedett, széles szakirány választékot kínált. Szakmai tudás és készségek terén pedig biztosította a megfelelő utánpótlást a neveléstudományi doktori képzés számára (Brezsnyánszky & M. Nádasi, 2008).

A 2007 áprilisában akkreditált képzési program szerint a neveléstudományi mesterszak célja:

„Olyan szakemberek képzése, akik széles körű, mester szintű szaktudományos és alkalmazói tudással rendelkeznek a neveléstudomány művelés és alkalmazása területén. A képzés során kialakult kompetenciák alapján képesek a köz- és felsőoktatásban, illetve az oktatásügyben kutatói vagy alkalmazói feladatokat ellátni, részt vállalni a rendszerszintű működtetés feladataiból, a kutatás és fejlesztés terén feladatokat végezni, hazai és nemzetközi szakmai fórumokon a nevelésügy hazai eredményeit kommunikálni. Megfelelő ismeretekkel rendelkeznek tanulmányaik doktori képzés keretében történő folytatásához.” (15/2006 OM rendelet).

A Magyar Akkreditációs Bizottság 11 szakirány részletes bemutatásával együtt 2007. április 3-án fogadta el a neveléstudományi mesterszak programját.

Az induláskor elfogadott szakirányok:

- Kora gyermekkor pedagógiája
- Családpedagógia
- Segítő-fejlesztő pedagógia
- Multikulturális nevelés
- Gyermek- és ifjúsági tanulmányok
- Felsőoktatás-pedagógia
- Intézményfejlesztés
- Nevelési és oktatási kutatások
- Mérés és értékelés
- Elméleti és történeti kutatások
- Tanterv- és programfejlesztés

Az országban elsőként 2007 szeptemberében indult az első évfolyam neveléstudományi mesterszakon az ELTE PPK-n, Kora gyermekkor pedagógiája szakirányon. Az indításkor az egyetem két kara között (PPK és TÓK) együttműködési megállapodás jött létre, a TÓK vállalta a neveléstudományi mesterszakon belül a Kora gyermekkor pedagógiája szakirány gondozását, szakmai megvalósítását (Hunyady, 2019).

A Kora gyermekkor pedagógiája szakirány programját egy tanító- és óvóképző intézmények szakembereiből álló team dolgozta ki pályázati keretben: Bábosik István, Hunyady Györgyné, Kurucz Rózsa, Lőrincz Ildikó PhD, Szabados Lajos, Varga Gyula (Hunyadyné, 2019).

Hasonló célú és tartalmú képzés korábban nem volt a hazai felsőoktatásban. A szakirány programját úgy kellett kialakítani, hogy az a mesterszak törzsanyagát kiegészítve egyszerre legyen a tanító, óvodapedagógus szakok mesterszintű folytatása és bevezetés a korosztály iránt érdeklődő más alapszakosok számára egy nemzetközileg is egyre fontosabbá váló problémakörbe. A tanító és az óvodapedagógus szakos hallgatók erősen gyakorlati irányultságú pedagógiát tanulnak, felkészültségükből egyes elméleti tárgykörök s a pedagógiai kutatásokra vonatkozó mélyebb módszertani ismeretek hiányoznak, így többnyire integrált tantárgyak kerültek kidolgozásra, amelyek szemléletmódjukban, korszerűségükben, konkrét tartalmukban meghaladták a tanító-, óvóképzés anyagát s eltértek a pedagógia BA tervezett tananyagától is (Hunyadyné, 2019).

A Kora gyermekkor pedagógiája szakirány célja, hogy a szakirányon szerzett kompetenciák birtokában a szakon végzettek:

- „képesek legyenek támogatni a kora gyermekkori intézményes nevelési folyamatokat,
- képesek legyenek szakértőként foglalkozni képzési programok tervezésével, fejlesztésével és értékelésével,
- felkészüljenek a kora gyermekkort érintő kutatások végzésére,
- bekapcsolódjanak oktatóként a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe (pl. tanító, óvodapedagógus, kisgyereknevelő szakon)” (Hunyadyné, 2019, p. 300).

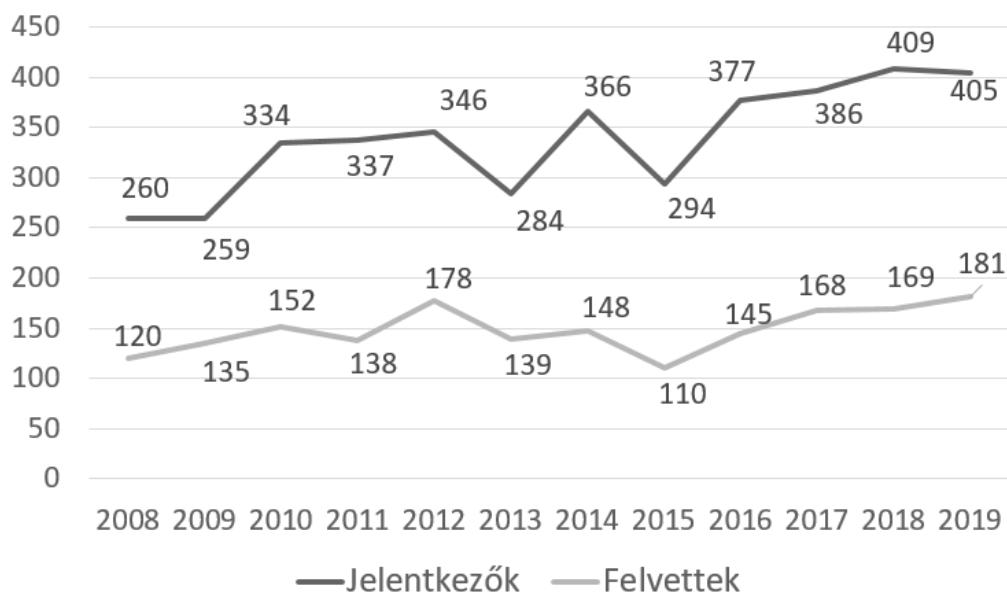
A szakirány a továbbtanulni vágyó tanítóknak és óvodapedagógusoknak a kiteljesedés és elmélyülés lehetőségét is nyújtja, a 0–12 éves korosztály neveléséhez kapcsolódó kompetenciák gazdagodásával. Tudományos perspektívát is jelenthet a gyakorlatorientált tanítóknak, óvodapedagógusoknak és az utóbbi években már a kisgyereknevelőknek is. Nem utolsósorban maga a neveléstudomány is gazdagodik, fejlődik ennek az érzékeny életkori szakasznak a tanulmányozása, kutatása által (Hunyadyné, 2019).

Az ELTE-n a képzés első évtizedében a nappali és levelező tagozaton is hirdett Kora gyermekkor pedagógiája szakirány volt a legnépszerűbb, a mesterszakosok 73%-a -a választotta ezt a szakirányt (Hunyadyné, 2019).

2013/2014-ben jelentősebb fejlesztést hajtottunk végre a szakirány képzési programján. Egyrészt a korai fejlesztés, a korai évek nevelésének fejlődéstámogató lehetőségeire irányuló fokozott figyelem, másrészt a csecsemő- és kisgyermek-nevelő szak 2009-es akkreditálása tette szükségessé, hogy a szakirány a legkorábbi évekkkel, a 0–3 éves korosztály nevelésével is foglalkozzon. A program struktúráját megőrizve a meglévő tantárgyak tartalma bővült a korai életkorok fejlődésének, nevelésének témakörével. 2013/2014-ben volt először lehetősége kisgyerekevelőknek jelentkezni a neveléstudományi mesterszakra (Hunyady, 2019).

2016-ban új képzési és kimeneti követelmények jelentek meg (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet), mely szükségessé tette a neveléstudomány mesterszak képzési programjának átdolgozását, szakmai gyakorlat is helyet kapott a képzésben.

Az elmúlt 12 évben mintegy 1800 fő nyert felvételt a neveléstudomány mester-szakra (1. ábra).



1. ábra A neveléstudomány(i) mesterszakra jelentkezők és felvettek száma (forrás: felvi.hu)

A felsőoktatás állandó változása a neveléstudományi mesterszakra is hatott. Bővült a specializációk köre. Az alapításhoz képest új specializációkat dolgoztak ki az intézmények:

- oktatásmenedzsment,
- tankönyv- és tananyagfejlesztés,

- színházi nevelés és színház-pedagógia,
- kutató-elemző,
- fenntarthatóság és társadalom,
- kora gyermekkori intervenció.

Ma már kilenc felsőoktatási intézmény hirdet neveléstudomány mesterszakot változatos specializációkkal, melyekben tükröződnek az adott intézmény meghatározó neveléstudományi paradigmái, az észlelt igények, a képzők kompetenciái és szakmai elképzelései. Szinte minden helyen van részidős képzési forma is a nappali mellett. (1. táblázat) Az ELTE-n 2019-ben elindult az angol nyelvű képzés is.

AVKF – Apor Vilmos Katolikus Főiskola (nappali – Vác, levelező – Budapest) <i>családpedagógia; segítő-fejlesztő pedagógia specializáció</i>
DE BTK – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi kar (nappali – Debrecen) <i>nevelési és oktatási kutatások; oktatásmenedzsment; segítő-fejlesztő pedagógia specializáció</i>
EKE PK – Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar (nappali, levelező – Eger) <i>kora gyermekkor pedagógiája specializáció</i>
ELTE PPK – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai- és Pszichológiai Kar (nappali, esti – Budapest) <i>felsőoktatás-pedagógia; kora gyermekkor pedagógiája; színházi nevelés és színház-pedagógia, intézményfejlesztés; kutató-elemző specializáció</i>
KE PK – Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar (nappali, levelező) (2020. februárban először) <i>kora gyermekkori intervenció specializáció</i>
PE MFTK – Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar (nappali, levelező – Veszprém) <i>felsőoktatás-pedagógia; kora gyermekkor pedagógiája specializáció</i>
PTE BTK – Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (nappali, levelező) <i>kora gyermekkor pedagógiája; tanterv- és programfejlesztés specializáció</i>
SOE BPK – Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar (nappali, levelező) <i>fenntarthatóság és társadalom; kora gyermekkor pedagógiája specializáció</i>
SZTE BTK – Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (nappali, levelező) <i>kora gyermekkor pedagógiája; mérés és értékelés; segítő-fejlesztő pedagógia specializáció</i>

1. táblázat 2020-ban neveléstudomány mesterszakot hirdető intézmények (forrás: felvi.hu)

A képzés során és után gyűjtött hallgatói visszajelzésekből kirajzolódik, hogy mit is jelent a mesterszak a tanítók, óvodapedagógusok és más alapszakot végzetek számára. Az önképzés és az új ismeretek szerzésének igénye, a szakmaiszellemi fejlődés vágya hozza a mesterszakra a pedagógusokat. Szeretnék megismerni a legújabb pedagógiai paradigmákat, remélik, hogy ezáltal szakmai és álta-

lános világszemléletük is formálódik. Az újabb szakképzettség megszerzésétől nagyobb munkahelyi megbecsülést, esetleg a munkahely módosítás lehetőségét remélik. Ez azonban a mesterszak egyik legnagyobb megoldatlan problémája, hogy a munkaerőpiacon, a pedagógus pályán a mesterszakot végzettek anyagi megbecsülése továbbra is csak lehetőség, nem automatikusan ismerik el a magasabb végzettséget (Serfőző, 2020).

A mesterszakon hangsúlyos a hallgatók önálló és kritikai gondolkodásának fejlesztése, a horizontális tanulás lehetőségének előtérbe helyezése. Ez sok, együttműködésre építő munkamódszerben jelent meg: szakmai viták, gyakorlati tapasztalatok elemzése, mindennapi szituációk feldolgozása, mely révén a hallgatók eljuthattak az általánosabb pedagógiai-pszichológiai-szociológiai elvek megértéséig. Önálló feladatok és hosszabb kifizetésű, csoportos munkák révén zajlik a tanítástanulás. Ilyen projektorientált szervezésű feladat például a kutatási műhelymunka, melynek koncepcióját az ELTE-n Hunyady Györgyné és M. Nádasiné Mária (2011) dolgozta ki. Gondolkodásuk alaptétele volt, hogy bár a mesterszagnak nem kutatók képzése a célja, az egyetemi végzettséget szerzett bölcsészekről elvárható kutatásmódszertani kompetenciák: például, hogy értően tudják olvasni és felhasználni az új tudományos eredményeket, képesek legyenek szakszerűen vizsgálni pedagógiai tevékenységük sajátosságait és eredményeit. A Kora gyermekkor pedagógiája szakirányon szemléletformálás szempontjából is hiánypótló az „alkalmazott kutatásmetodika” tanulása, mely a kora gyermekkori neveléssel és intézményi működéssel kapcsolatos kutatások specifikus kérdéseit tárgyalja. A műhelymunka projekt révén a hallgatók érzékenyebbé válnak a kutatásmetodikai kérdések iránt, felismerik az életkor és a kutatási stratégia összefüggéseit, megértik a gyerekek életkorából, helyzetéből, a velük foglalkozó intézmény jellemzőiből adódó módszertani sajátosságokat és nem utolsósorban megtapasztalják az együttműködésben végzett kutatás előnyeit és kihívásait (Hunyadyné & M. Nádasiné, 2011).

A mesterképzés értéke a hallgatók sokszínű előképzettsége, szakmai tapasztalatainak heterogenitása. Az aktív bevonásra építő, horizontális tanulást előtérbe helyező módszerek alkalmasak az ebben rejlő lehetőségek kiaknázására is, melynek előnyeit az oktatók és a hallgatók is egyaránt elismerik és élvezik (Serfőző, 2020).

A képzés végén közvetlenül és pár év elteltével adott visszaemlékezések is azt tükrözik, hogy a hallgatók szakkal, szakiránnyal kapcsolatos várakozásai nagy-

részt teljesülnek. Változatos, sokrétű, munkájukat és általában az életüket is segítő képzést kapnak. Tudatosabb, felkészültebb szakemberekké válnak, rálátást szereznek korábbi ismereteikre, nyitottabb, problémaorientáltabb lesz szemléletük. A makroszintű folyamatok értelmezésében is tájékozottabbak, jobban érvelnek, magabiztosabban használják a szaknyelvet (Serfőző, 2020).

Visszatekintve, a kezdeti célok megvalósultak. A neveléstudományi mesterszak kidolgozása szakmai előrelépés a tanító- és óvóképzés fejlődésében. Lehetőséget ad arra, hogy egy tanító, óvodapedagógus, kisgyerekevelő, konduktor, gyógypedagógus stb. elméleti ismereteit bővítve bekapcsolódjon valamilyen fejlesztői, szakértői munkába, részt vegyen a pedagógusképzésben oktatóként vagy éppen a gyakorlati képzés mentoraként, alakítójaként. Sokak számára ez egyfajta szakmai továbbfejlődés, kitekintés, amely révén az alapszaknak megfelelő státuszban dolgoznak tovább, de kidolgozottabb, megalapozottabb szakmai műveltséggel. Többben tovább léptek a doktori képzés irányába is.

Miként az induláskor, most is vannak alternatív elképzelések és utak. Kidolgozásra került, elfogadásra vár a gyermekkultúra mesterszak. A tanítók a műveltségi területről tovább léphetnek a tanárképzésbe rövid ciklusú képzésben. Nemzetközi együttműködések is épülnek közös képzések formájában. Ezek valódi hasznosulásáról és arról, hogy a hallgatók a mesterszak után a pályán maradnak-e, a koragyermekkor nevelés területén dolgoznak-e tovább, még nincs, nem lehet elegendő információnk. Lehetőség van más mesterszakokra is jelentkezni (például emberi erőforrás tanácsadó), amelyek azonban egyértelműen pályamódosítást jelentenek, így már nem értelmezhetők a kiinduló, szakmai előrelépést biztosításáról gondolkodó keretben.

Bár az írásmű alapjául szolgáló előadást még személyesen hallgatta Hunyady Györgyné, mára már nincs közöttünk. A neveléstudományi mesterszak történetének, benne a Kora gyermekkor pedagógiája szakirány koncepciójának végig gondolása tükrözi Hunyady Zsuzsa világos koncepcióját arról, hogy a szak és annak Kora gyermekkor pedagógiája szakiránya mivel járulhat hozzá a hallgatók, a koragyermekkor nevelésben szerepet vállaló pedagógusok és egyáltalán a szakterület fejlődéséhez. Szakirányfelelősi munkája, elképzeléseinek következetes megvalósítása által ez a nem diszciplináris, hanem életkori pedagógiai feladatok alapján szerveződő szakirány sajátos profilú, koherens tartalmú képzéssé vált.

Irodalom

- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 18/2016.(VIII. 5.) EMMI rendelet A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről... Magyar Közlöny 116. sz 2016. aug. 5. 10 408–11 971.
- 252/2004. (VIII. 30.) Kormányrendelet A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről
- Bollókné Panyik, I. & Hunyady Györgyné (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7-8), 7–14.
- Breznysnyánszky, L. & M. Nádasi, M. (2008). A neveléstudományi mesterprogramok helyzete és problémái. Áttekintés az MTA Pedagógiai Bizottsága számára. *Pedagógusképzés*, 6(4), 53–69.
- Hunyady Györgyné (2019). Együttműködés a neveléstudományi mesterszak gazdagításáért. In Baska, G., Hegedűs, J. & Szabó, Z. A. (Eds.). *Visszhangzó századok – tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére* (pp. 300–311), ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Hunyady Györgyné & M. Nádasi, M. (2011). A műhelymunka egy lehetséges módszertani megoldása. *Pedagógusképzés*, 9(1–2), 117–129.
- Serfőző, M. (2020). *A „zsákutca” megnyitása – Mesterképzés a koragyermekkor pedagógusainak*. Konferencia Dr. Hunyady Zsuzsa emlékére. Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, ELTE, 2020. 02. 01.
- [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/)
ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/tobbciklus-mester-szakok (2020. 03. 08.)
- https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakkereso!/Szakkereso/index.php/szakkereso/index (2020. 03. 08.)

Education at Master Level for Primary School Teachers

2006 was a milestone in primary school teacher training since Government Decree 252/2004. (VIII. 30.) was introduced. The “multiple cycle, linear structure of higher education” provided learning opportunities for graduated primary school teachers contrary to the previous situation. The foundation of Educational Science MA supported this process. Teachers of early childhood education and primary school level could continue their education without the need of changing their carrier or professional interests. After graduating from MA the opportunity of continuing studies on doctoral level was also provided for them.

This paper introduces the short history and characteristics of Educational Science MA and the concept of Childhood Studies Specialization in details. It also reflects on the principles and aspects that characterized the thinking of Hunyady Györgyné about role played by master level education in professional development of students and in-service early childhood education- and primary school teachers.

Key words: elementary school teacher education, educational science MA, early childhood education

A tanítás-tanulás módszertanának szerepe a tanítóképzésben

Kövecsesné dr. Gósi Viktória

Széchenyi Egyetem Apáczai Csere János Kar, egyetemi docens,
e-mail: gosi.viktoria@sze.hu

A tanulmány célja a tanítás-tanulás módszertan szerepének, jelentőségének bemutatása a tanítóképzésben. A tanítás-tanulás módszertan a tantóképzés kezdetétől markáns szerepet tölt be a képzésben. Elméleti megalapozottsága és a gyakorlattal való harmóniája évszázadok során kiváló alapot biztosított ahhoz, hogy a végzett tanítók megállják a helyüket a pályán. Ma sincs ez másként, azonban figyelembe kell vennünk a tanítás-tanulás módszertanának tervezésénél azokat a kultúránkban, társadalmukban és a generációkban bekövetkező változásokat, melyek alapvető irányokat fogalmaznak meg az oktatás számára. A tanulmány célja ezeknek a területeknek a bemutatása, szemléltetése.

Kulcsszavak: tanítás-tanulás módszertan, digitális generáció, érzelmi intelligencia, kooperatív tanulás, pedagógiai szemléletváltás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.06

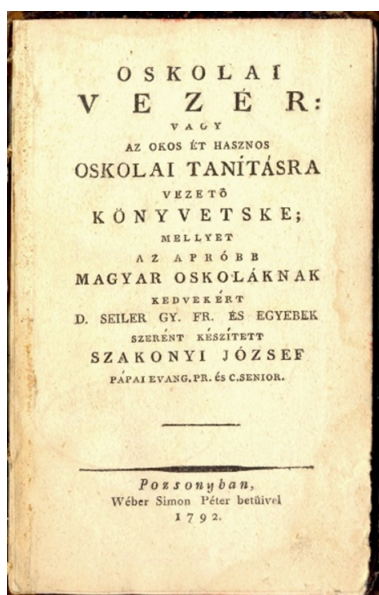
Ha a tanítás-tanulás módszertanának a tanítóképzésben betöltött szerepéről beszélünk, azt gondolom, nem szabad elmennünk szó nélkül amellet a tény mellett, amelyet Mészáros István fogalmazott meg a győri tanítóképzés történetét bemutató könyv előszavában.

„Az alapvető feladat lényegében azonos volt az 1778-i kezdetektől máig: tanítókat képezni az egész hazai iskolarendszert megalapozó iskolák számára. [...] Az iskolás műveltség alapjait igyekeztek elsajátíttatni a tanítók a rájuk bízott kisebb-nagyobb emberpalántákkal. Nem mindent, nem annak számukra befogadhatatlan teljességét, nem annak minden részletre kiterjedő terjedelmes szöveganyagát. A műveltség alapelemeit tanították, méghozzá úgy, hogy a tanulók megsejtsék ezeknek az alapelemeknek az összefüggő rendszerét, amelybe később azután belehelyezhetik felnőttkoruk újabb és újabb ismereteit, tapasztalatait, élményeit. ...A tanítók sajátos paradoxont törekedtek – egykor és ma is – megvalósítani: mindent tanítottak, de mindenből a leglényegesebbet, csak az idevalókat, gyermekszinten befogadhatókat. Ezt a „keveset” azonban teljes alapossággal, teljes biztonsággal úgy, hogy azok egész felnőttkorban, életük végéig előhívhatóak legyenek...” (Mé-

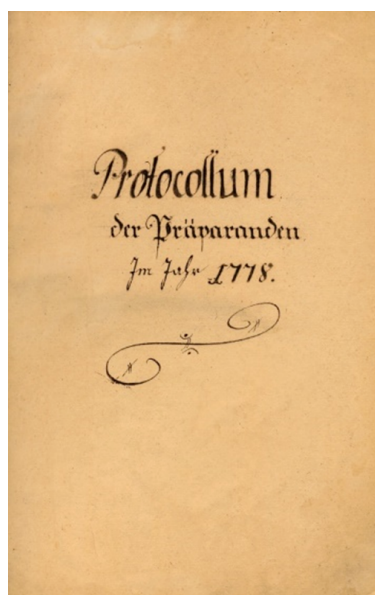
száros, 2008, p. 6). Óriási feladat, amely hatalmas felelősséget jelent a tanítók számára, és sokszínű, professzionális módszertani tudást.

Kérdés azonban, hogy ez a módszertani tudás, a tanítás-tanulás módszertana ma hogyan, milyen módon segíti ezen folyamatokat, és melyek azok a problématerületek, amelyek szemléletváltást tesznek szükségessé.

Előadásom elsősorban nem a múltra fókuszál, hanem a tanítás-tanulás módszertanának aktuális kérdéseit állítja a középpontba, azonban ki kell emelnünk azokat a tradicionális értékeket is, melyek kapaszkodóként a jövő fejlődésének alapját teremtették meg a tanítóképzés történetében. A 240 évvel ezelőtt Győrben induló tanítóképzés Felbiger Ignác ságani apát módszertana (együttes tanítás elve, együttes olvasás elve, tanítói kérdés alkalmazásának elve, kezdbetűzés, táblázatba foglalás elve), a „normamódszer” alapján indult el (Kovátsné, 2008). A tanítóképző 1778-as protokollumának (2. kép) leírásai is hűen tükrözik a tanítás-tanulás módszertanának jelentőségét, szerepét.



1. ábra: Oskolai Vezér: vagy az okos és hasznos iskolai tanításra vezető könyvecske.



2. ábra: A tanítóképző 1778-as protokolluma
Képek forrása: Iskolatörténeti Gyűjtemény,
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János
Kar Győr

Az 1790-es évektől a Felbiger-módszer kötelező jellegét eltörölték. „A tanítóképzés folyamatosan áttért a népiskolai oktatás módszertanának elméleti és gyakorlati oktatására. A népiskolai oktatási módszertan mellett az egyes tárgyak ok-

tatásának speciális módszertanát tanították, elsősorban a hittan, az olvasás, az írás és a számolás esetében.” (Kovátsné, 2008, p. 23).

Az 1868. évi 38. tc. a népoktatásról megerősítette a tanítóképzést és azon belül az oktatásmódszertan szerepét, fontosságát. A tanítóképző intézmények nagy hangsúlyt fektettek az elmélet és gyakorlat harmóniájára. Az akkori mesterek a magas szintű neveléstudományi és módszertani tudás mellett a gyakorlati képzés kiemelt szerepét hangsúlyozták.

Ma a tanítás-tanulás módszertanának szerepe, jelentősége több területen is megmutatkozik. Nemcsak a tanítási gyakorlatok és a különböző tantárgyak módszertanának, elméleti és gyakorlati alapjainak előkészítésében játszik szerepet, hanem a pedagógus-továbbképzések rendszerében is, továbbá az új integrált egyetemi struktúrákban az egyetemeken oktató, pedagógus végzettséggel nem rendelkező kollégák továbbképzésében is.

A tanítóképzőkből kikerülő fiatalok módszertani tudásukkal, a tanítás-tanulás módszertanának birtokában bátran meg tudják állni a helyüket az iskolák világában.

Természetesen ez csak akkor valósulhat meg maradéktalanul, ha figyelembe vesszük azokat a változásokat, amelyet az információs társadalom, a digitális korszak hozott magával.

Az iskolarendszer bármely szintjén nézünk körül, mindenhol hasonló problémákról számolnak be az óvodapedagógusok, tanítók, tanárok, egyetemi oktatók. Az érdeklődés, a motiváció átalakulása, az ingerküszöb eltolódása, a perspektívák, célok hiánya vagy megváltozása, a figyelmetlenség, figyelemzavar, a kommunikáció és az emberi kapcsolatok minőségének változása, az érzelmi intelligencia alacsony szintje, a tanulás- és magatartászavarok egyre nagyobbak tűnő aránya, és még folytathatnánk tovább a sort.

Sokan nem találják meg a diákokhoz vezető utat, és nemhogy együttműködve haladnának tovább a közös úton, inkább elszaladnak az ellenkező irányba, sokszor erős negatív kritikákkal, illetve azt az ifjúságot, akik jövője rajtunk is múlik. Pedig, ha megnézzük azt a társadalmi közeget, azt a világot, amelyben ma a fiatalok nevelkednek, még örülhetünk annak, hogy a sok negatív hatás ellenére is ennyire „jól bírják a gyűródést”.

Ezek a jelenségek nem csak a köznevelés rendszerében figyelhetőek meg, hanem a felsőoktatásba bekerülő hallgatók, nevezetesen a tanítójelöltek tekintetében is.

Mindig is voltak generációs különbségek, konfliktusok, azonban ma ez felerősödött, új elemekkel egészült ki, hiszen a generációs különbségek mellett kulturális különbség is kialakult. A ma gyermekeket, fiatalokat nevelő szülők és a náluk idősebb felnőttek még az írásbeliség, a literalitás kultúrájában nőttek fel, azonban akiket ők nevelnek, oktatnak azok már a digitális kultúra szülöttei.

Tekintsük át röviden, hogy mi jellemzi a digitális kor gyermekeit, fiataljait, azokat is többek között, akik ma a tanító hivatásra készülve ismerkednek a tanítás-tanulás módszertanával: Az „Ingerfalók” jelzővel is illetett generáció kisgyermek korától kezdődően rengeteg ingerrel, információval találkozik. Ez az ingerküszöb eltolódásához is vezet, mely a tanulási motiváció változását is magával hozza. Többek között ennek is következménye a monotóniatűrűs csökkenése, és az információs türelmetlenség. A gyors megerősítés, a visszajelzések fontossága még erőteljesebbé válik. A korábbiaknál még hangsúlyosabb szerepet kap a tanulási folyamatokban a játék, a játékosítás. A szöveg helyett a grafikus megjelenítés dominál. A didaktikának azt is figyelembe kell venni, hogy ez a generáció a hagyományos lineáris tanulási modellek helyett gyakran párhuzamosan, vagy párhuzamosnak tűnő módon dolgozza fel az információkat. Hipertextes gondolkodás jellemzi őket, a gondolkodásukban „linkszerű momentumok” léteznek (Prensky, 2001; Tari, 2011, 2013; Sántha & Polonyi, 2012; Z. Karvalics, 2013; Lénárd, 2015).

Azt sem szabad azonban elfelejteni, hogy az egyes generációk tagjai is rendkívül eltérő képet mutatnak a digitális kompetenciák tekintetében. A digitális generáció szülöttei sem rendelkeznek automatikusan, és az egész generációra jellemző módon annyira fejlett módon azokkal a digitális kompetenciákkal, melyek előfeltételei a generáció boldogulásának (Lénárd, 2015). Ilyen módon az is fontossá válik, hogy a digitális generációt hogyan tudjuk ebben a digitális világban szocializálni. Ennek a generációnak jellemzője az „always online” jelenség, a konnektivizmus, a tanulás-szervezés új paradigmája. A hálózati létforma azonban korábban a közösségszervezés mellett nem jelentkezett automatikusan a tanulási tevékenységekben (Prensky, 2001; Tari, 2011, 2013; Sántha & Polonyi, 2012; Z. Karvalics, 2013; Lénárd, 2015;).

Gyarmathy azt is kiemeli, hogy a digitális bennszülöttek esetében a mozgásos-észleléses tapasztalás helyett főképp vizuális élmények dominálnak. A képzeletalkotás helyett nagyon sokszor kész képeket kapnak, ami gátat szabhat a kreativitás fejlődésének. A figyelem terjedelme pedig nem úgy funkcionál, mint korábban. Nem tanulja meg az idegrendszer a finom viszonyításokat, a két agyfélteke kö-

zötti harmonikus együttműködés is veszélyeztetett helyzetbe kerül (Gyarmathy, 2012).

„Az iskola hagyományosan a bal agyféltekei működést részesíti előnybe, és ezt fejleszti. Az iskolai feldolgozásból hiányzik az átlátás, a kreatív gondolkodás, az intuíció, a művészet, bár magas szintű a logikus, elemző, tudományos gondolkodásra tanítás.” (Gyarmathy, 2012, p. 53).

Az iskola Gyarmathy véleménye szerint a lineáris, tudományos gondolkodásra készít fel, amely sokszínű és sokféle lehetőségekkel teli, és nem szorítható bele kategorikus gondolkodásba. A digitális kultúra az egyoldalú jobb agyféltekei működésre épül, az oktatás viszont egyértelműen a bal agyféltekére (Gyarmathy, 2012, p. 54). Kérdés, hogy hogyan tud egymással kapcsolatot teremteni két ennyire eltérő rendszer? Csak úgy, ha olyan módon szervezzük, támogatjuk a tanulási folyamatot, hogy abban szerepet kapjanak a két agyfélteke együttes aktivizálására irányuló módszerek, eljárasmódok, tevékenységformák. A hatékony tanulás alapvető feltétele, hogy a két egymástól eltérő kultúrát és a két agyfélteke működését összehangoljuk.

A digitális korban az oktatás alappilléreit a következő tényezők alkotják, melyeket a tanítás-tanulás módszertanának oktatása során alapnak kell tekintenünk:

- adaptív, differenciált oktatás,
- többszörösintelligencia-elmélet alapján tervezett oktatás,
- érzelmi intelligencia fejlesztése,
- fejlesztő értékelés,
- a tanulás tanulása,
- kooperatív tanulás,
- projekttervezés,
- stratégiai játékok,
- mozgás, zene, ritmus, ütem, egyensúlygyakorlatok,
- művészet,
- digitális oktatási eszközrendszer kreatív és adekvát alkalmazása (Digitális gyerekek felkészítése a digitális világra).

Adaptív, differenciált oktatás

Az oktatási folyamat aktív részese és nem elszenvedője a tanuló, bármilyen korú is. A tanuló egyéniségéhez alkalmazkodó (adaptív) nevelési környezet feltételezi a siker különböző módjait, a választható célok széles skáláját, valamint azt, hogy a

sikerhez vezető utak közül egyik sem értékesebb a másiknál (Glaser, 1977 idézi M. Nádasi, 2001).

„Az adaptivitás tehát a differenciálás (a pedagógus által irányított fejlesztés és/vagy a tanulók önvezérelt fejlesztése) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazása a pedagógiai folyamatban. Az adaptivitás a résztvevők együttműködésén alapul, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez – a pedagógus szakértelmén alapuló felelősségét nem csökkentve. Az adaptivitáshoz az út a differenciáláson keresztül vezet.” (M. Nádasi, 2010, p. 22).

Az adaptív, a tanulók és a felsőoktatásban tanuló tanítójelöltek személyiségéhez differenciáltan igazodó tanulásszervezésben nagy szerepet kapnak a munkáltható módszerek, a változatosan alkalmazott tanulásszervezési módok, és az ehhez szükséges eszközrendszer. Az adaptív, a tanulók személyiségéhez igazodó tanulásszervezés során nagyon fontos figyelembe vennünk azt, hogy a tanulók különböző érdeklődési területek mentén, különböző motivációval, eltérő tanulási, tapasztalatszerzési utakat járnak be.

„Az adaptivitáshoz alapvetően hozzátartozik a kérdezés, reflexió, mert az alkalmazkodás akkor lehet valóban gyümölcsöző, ha a helyzetre, a szereplők nézeteire, elgondolásaira való rákérdezés folyamatában zajlik. A megfelelő reflexióhoz pedig szükség van kritikus gondolkodásra” (Rapos et al., 2011, p. 17), melynek fejlesztése a pedagógusképzés egyik kiemelkedő feladata.

Többszörösintelligencia-elmélet alapján tervezett oktatás

Az emberek különböző csoportjainak kognitív képességeit vizsgálva Gardner kutatásai azt mutatták, hogy az intelligencia az agy különböző területeire összpontosul, mely területek egymással kapcsolatban állnak, egyik terület a másikra épít, de szükség esetén képesek önállóan is működni, és megfelelő körülmények között ezek a területek fejleszthetők. Kutatása eredményeként nyolc intelligenciaterületet írt le (verbális-nyelvi, matematikai-logikai, vizuális -térbeli, testi-kinesztéziás zenei, interperszonális, intraperszonális és természeti), melyek fejlesztése az oktatás folyamatában nélkülözhetetlen (Nicholson-Nelson, 2007).

Az erdei iskolában vezetett foglalkozásaim és a hallgatókkal folytatott közös felfedezés is abban erősít meg, hogyha a tanítási órák menetét az intelligenciaterületek figyelembevételével alakítjuk ki, úgy hatékonyabb lehet a differenciálás is. Minden tanuló/hallgató rendelkezik azokkal a sajátosságokkal, melyek egy-egy

terület kibontakoztatását teszik lehetővé, ezáltal más területek is hatékonyabban fejleszthetőek. Az ilyen szemléletben megtervezett foglalkozások a két agyfélteke működésének összehangolását is kiválóan segítik.

Érzelmi intelligencia fejlesztése

Az érzelmi intelligencia nagyon fontos szerepet tölt be a mindennapi életben való boldogulásban, az iskolai és munkahelyi sikerek elérésében. Kutatások szerint az IQ 20%-ban az EQ 80%-ban határozza meg az életünket. Ennek kulcsa a saját magunkhoz és a másokhoz fűződő érzelmeink megélésében és tudatosításában keresendő (Kádár, 2012). Az érzelmi intelligencia egész életünk során alakul és fejleszthető.

Kulcsfontosságú feladat tehát ennek fejlesztése, azonban a tanulók érzelmi intelligenciáját csak olyan pedagógus tudja hatékonyan fejleszteni, aki maga is az érzelmi intelligencia magas szintjét birtokolja. Ahogyan Réthy Endréné megfogalmazza: „Rendkívül lényeges a hatékony nevelés, oktatás szempontjából, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas EQ-val rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmeiket ellenőrzésük alatt tartják, elégedettek, boldogságra képesek, s ez által megfelelően vonzó, követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak. Azt jelenti tehát, hogy maguk is elégedettek a választott szakterületükkel, a pedagógusi munkával.” (Réthy, 2016, p. 88).

Fejlesztő értékelés

„A tanulók/hallgatók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása, és a tanítás azokhoz igazítása.” (OECD CERI 2005) (Lénárd & Rapos, 2009, p. 20).

Ennek során az értékelés folyamatosan követi és támogatja a tanulási folyamatot, s ezáltal lehetővé válik, hogy a tanulókhoz igazítva tervezzük a továbblépés folyamatait, lehetőségeit, a differenciálás formáit, eszközrendszerét. Ebben az értékelési folyamatban a tanuló maga is tevékenyen vesz részt, aminek eredményeként hatékonyan fejleszthető az önértékelés, a reflektív szemlélet kialakítása támogatott. Az értékelés ebben az esetben nem csupán az ismeretek reprodukív számonkérését jelenti, hanem lehetővé teszi a fejlesztendő kompetenciák változásának megismerését (Cseh, 2018).

A tanítóképzésben a tanítás-tanulás módszertanának kapcsán kiemelt feladatok megfelelő példák bemutatása a fejlesztő értékelés gyakorlati megvalósulására, a saját élményeken alapuló megtapasztalására.

Tanulás tanulása

A sikeres iskolai beválás egyik kulcskérdése véleményem szerint a tanulás megtanítása, az alapvető tanulásmódszertani ismeretek, gyakorlatok átadása, a tanulás-sal kapcsolatos „önismereti felfedezések”, az önszabályozó tanulás kialakítása (Réthy Endréné, 2008, p. 63).

Sajnos a mai magyar iskolarendszer nem szán kellő időt és energiát a tanulás megtanítására. A felső tagozatba lépés, majd a gimnáziumokba, középiskolákba való bekerülés újabb kihívásokat jelent a tanuló és a szülő számára is, aki még egészen más tanulási szokásokat, tanulási módszereket kapott útravalóul. A felsőoktatásban sokszor tapasztalom, hogy az első éves hallgatók tanulási tanácsokat kérnek és igyekeznek elsajátítani a gazdaságosan, hatékony tanulási stratégiával, célravezető tanulási módszerekkel történő tevékenykedést. A tanítás-tanulás módszertanának egyik fontos feladata a saját tanulási tevékenységekkel kapcsolatos önreflexiók kialakítása, továbbá olyan technikák, módszertani eljárások megismerése, gyakorlása, melyek segítségével a tanítójelöltek leendő tanítványaikat tudják támogatni saját tanulási folyamataik hatékonyabbá tételében.

Kooperatív tanulás

A 21. században a munkahelyeken alapvető kritériumként jelenik meg a kooperativitásra való nyitottság, a csoportmunkához szükséges ismeretek, rutinok, jártasságok, készségek, képességek és nem utolsósorban az ehhez szükséges attitűdök megléte. Sok esetben azonban azt tapasztaljuk, hogy hiányában vagyunk ezeknek a kompetenciaelemeknek, és az önzőség, a mások érdekeit figyelembe nem vevő önérvényesítés, önmegvalósítás, versengés kerül a középpontba. A számítógépek és okostelefonok mögött megbújó fiatalok, bár virtuálisan közösséget képeznek és „együttműködnek”, azonban a valódi együttműködés a megosztott felelősséggel, a közös sikerre való törekvéssel a tantermi keretek között nehezebben válik hasznos és sikeres gyakorlattá. Ezért is lényeges a kooperatív tanulási technikák rendszeres alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban az iskolarendszer valamennyi szintjén, az alsó tagozattól az egyetemig.

Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy azok a tanulók, akik képesek alkalmazni a kooperatív tanulást, azok az élet más területére is képesek átvinni az együttműködést hirdető szemléletet (Óhidy, 2011).

Bár nagyon sok helyen kiemelésre kerül a kooperativitás kérdése, fontossága a felsőoktatásban, pedagógusképzésben, és számos kiváló módszertani segédanyag készült a témához kapcsolódóan, sajnos az alkalmazása még nem jelenik meg minden területen.

Projekttervezés

A digitális generációval szemben fokozott a stratégiákban való gondolkodás, illetve a tervezés, a célok megfogalmazásának, az apró lépésekre történő lebontásnak elvárása. A tananyag projektorientált feldolgozása érdekesen, játékosan, kreatívan segíti a rövid és hosszú távú tervezési folyamatok megvalósítását.

A projekt középpontjában a tanulók által elfogadott és végig motiváló erőként ható cél áll. Jellemzője, hogy a projektmunka valóságos produkció érdekében történik, továbbá csak együttműködés során valósítható meg. A projekt magában foglalja a problémaközpontúságot, a kreativitás és az innovativitás lehetőségét, a gyakorlatorientált, „praktikus” gondolkodás megvalósulását, a nevelési feladatok által közvetített hatásrendszer érvényesülését.

Véleményünk szerint a pedagógiai projektek többet jelentenek egy módszer-nél. Sajátosságait, komplexitását, célkitűzéseit, a tanítási-tanulási folyamat jellegét, a szervezeti kereteket, formákat és a projektek során alkalmazott módszereket és szervezési módokat, továbbá az értékelést is figyelembe véve inkább oktatási stratégiáról beszélhetünk, mint oktatási módszerről. Kovátsné Németh Mária a projektoktatás kifejezést alkalmazza A fenntartható oktatás és projektpedagógia című munkájában. Véleménye szerint:

„A projektoktatás egy új oktatási stratégia, amely kiválóan alkalmas a tanulás tanulására. A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, amely a sajátos célok elérését, a valós életet integráló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, a tevékenység-központú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitérítve természetes tanulási környezetben valósítja meg, és az eredményeként létrejött projekt további célok megvalósítását motiválja.” (Kovátsné, 2006, p. 75–86).

A projektoktatás lényeges jellemzői közé tartozik, hogy a fent említett stratégia jellegéből adódóan lehetőség van az indirekt hatásrendszer érvényesülésére.

Lehetővé válik az alapvető szociális kritériumok gyakoroltatása, a demokratikus közléthez szükséges készségek elsajátítása. A tanulás a gyermek aktív, alkotó részvételével örömteli tevékenységgé válik, a tanulás eredményeként önálló, egyéni szemlélet, kultúra születik, további célok megfogalmazására készítenek, továbbá eszköztára lényegesen gazdagabb, mint a hagyományos tanítási-tanulási folyamat eszköztára.

A projektoktatás mindezek mellett a nyílt oktatás klasszikus változatának tekinthető. Hiszen ennek során az oktatás tartalmának, menetének, szervezési és módszerbeli megoldásainak, az alkalmazott eszközöknek, az elvárt eredményeknek, valamint ezek értékelési módjainak a meghatározásában a tanulónak is döntő szava van (Nádasi, 2003, p. 24). A projektoktatás során megvalósuló tanulási folyamat ezáltal a spontán, természetes, latens tanulási folyamathoz több elemében hasonlíthat, hiszen olyan cél érdekében tevékenykedhetnek a tanulók, mely számukra vonzó, érdekes; választhatnak a társas vagy egyéni tanulási körülmények között; a páros vagy csoportos tanulás esetén azokkal dolgozhatnak együtt, akikkel szívesen is teszik; az oktatás időbeli körülményeinek alakításában döntő szerepük lehet, továbbá nem arra koncentrálnak, hogy milyen külső követelményeket kell a folyamat végére teljesíteni, hanem a projekt kidolgozása során a belső motivációra épülő tanulás természetes következmény.

A tanítójelöltek projekt munkájával jó gyakorlatokat tudunk adni a kezükbe, fel tudjuk készíteni őket saját élményeiken keresztül a különböző tanulói projektek támogatására.

Álljon itt egy hallgatói vélemény a tanítójelöltek projekt munkájának tapasztalatairól:

„Új szemléletet nyújt a pedagógusjelölteknek abban, hogy milyen problémák vannak a világban, hogyan lehet ezt megváltoztatni vagy legalábbis elindítani a változás folyamatát, ha odafigyelünk és példát mutatunk a leendő nemzedéknek, és tudatosítjuk bennük ezeket. A fenntarthatóság pedagógiájának kulcsa: a tudatosítás. A tudatosítás pedig szinte mágnesként magához vonzza az elmélyítést. Ha ezek megvalósulnak majd az osztályterem/iskola falai közt, akkor jó úton haladunk. A felkészülés során bepillantást nyertünk abba, hogyan kell egy iskolai programot megszervezni, együttműködni, hogy az a lebonyolítás pillanatában zökkenőmentesen menjen. A lebonyolítás közben és után pedig arról kaptunk ké-

pet, hogy mit kell másként csinálni legközelebb, és a gyerekeket hogyan kell megközelíteni, beavatni és az ő nyelvükre lefordítani ezt a globális problémát. Milyen »magokat« tudunk beléjük elültetni, ami gyökeret ereszt a közeljövőben és a problémára megtalálhatjuk a megoldást.

Megtanulhatjuk, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának mik az alappillérei és ezekre hogyan lehet építeni, iskola vagy osztályképet formálni, hogy a gyerekek mindennapjaiba beépüljön, és szerves részévé váljon az oktatásnak is. Hisz a gyerekek lehetnek a közvetítők társasági közegük felé, így ők mutathatnak példát szüleiknek, testvéreiknek, nagyszüleiknek. Lehetőséget nyújt a tanulóknak, kísérő tanáraiknak, hogy bepillantást nyerjenek egy másfajta tanulási lehetőségbe, hiszen másként közelítjük meg a dolgokat, mint a tanterem falain belül. Új kihívásokkal találkozunk, a meglévő ismereteiket bővítjük, különböző kísérletek megfigyelésével, elkészítésével pedig felelevenítjük, elmélyítjük a meglévő tudásukat, hogy tapasztalás útján következtetéseket vonjanak le és maguk ismerjék fel az adott terület problémáját. A kísérletek segítségével testközelből tapasztalhatják meg a globális problémát, illetve a megoldásokat is (pl.: újrahasznosítás). Többszörös intelligencia fejlesztése is teret kap.” (H.D. IV. éves tanító szakos hallgató véleménye).

Stratégiai játékok

A stratégiai játékok az oktatás mindennapi gyakorlatában egyre jobban elterjedtek. Vannak olyan iskolai modellek, jó gyakorlatok pl. Komplex Instrukciós Program, K. Nagy Emese – Logikai Táblajáték Program, melyben kiemelt helyet, szerepet kapnak a különböző játékok.

„A táblás stratégiai játékok rendkívül hatékonyan fejlesztik a gondolkodást. Miközben vizuális – mozgásos a játék, az elemző-szekvenciális gondolkodásra szoktat. A mozdulatok által beidegződnek a viszonyok, és a gondolkodást tisztítja a vizualitás tudatosodása. Egyszerre fejleszti a logikát és a kreativitást. Alkalmat ad a szabályok használatára, és a szabályok módosítására. Egyszerre tanítja a szabálytartás fontosságát és a szabálymódosítás lehetőségét. A táblás játékok egészen kicsi kortól kezdve segítik az elemek egymáshoz való viszonyának a gondolkodásban történő beépülését. Az olyan kapcsolatok, mint a „mellette”, vagy a „szomszédos”, a „több” vagy a „kevesebb”, a játék során fejlődnek” (Gyarmathy, 2012, p. 129). Ezek a játékok a társas helyzetek megélését is segítik. A versengést, az együttműködést, a segítségnyújtást, a fair play küzdelmet is megtanítják.

Mozgás, zene, ritmus, ütem, egyensúlygyakorlatok

A digitális kultúrában élő emberek minden törekvés ellenére kevesebbet mozognak. A kevés mozgás gyengíti az ember egyensúlyrendszerét, továbbá nem kellően hatékony a stresszkezelés, és számos egészségügyi probléma is kialakul már nagyon korai életkorban. A tanulás sokkal hatékonyabb, ha a gyerekek mozoghatnak közben. Gyakorlati példák mutatják, hogy a zsonglőrködés beindítja a diszlexiás gyerekek olvasástanulását, a figyelemzavar miatt alulteljesítő diákok iskolai eredménye jelentősen javul. A labdára irányuló figyelem, a mozgások irányítása, a szem és kéz holisztikus észlelése a zsonglőrködés során állandó tréning az agynak. A jóga, tai chi és küzdősportok is előtérbe helyezik az egyensúlyérzék fejlesztését. Az önkontroll megalapozására, erősítésére törekednek, amely fiziológiailag az egyensúlyi ingereken keresztül valósul meg. Minél több egyensúlyozásra van szükség egy tevékenység során, annál nagyobb a hatása. A zene is a kontroll-funkciók kiváló közege. Már a passzív, befogadó módban is idegrendszeri harmonizációt biztosít a zene, de az aktív zenélés, a zenére folytatott ritmusok, mozgások, tánc rendkívüli mértékben fejleszti a kognitív működést. A tánc kiváló lehetőség a belső kontroll fejlesztésére is. A gyerekeknek különösen tizenéves kor körül a fizikai aktivitásnak, tevékenykedésnek vezető szerepet kell kapni a tanulásban és a mindennapi életben (Gyarmathy, 2012, p. 118–121). A felnőttoktatásban, a pedagógusképzésben is rendkívül fontos, hogy gyakorlati példákat kapjanak a hallgatóink ezen területek beépítésére és a didaktika órákon maguk is megtapasztalhassák akár a mozgáshoz kapcsolódó kooperatív technikák hatékonyságát (például Kettős kör, Keveredj, áll meg párban, beszélj meg! Sarkok.)

Művészet

A művészet az érzések és észleletek formába öntött megjelenítése. A kisgyermek és a fiatal felnőtt is szeret alkotni, felfedezni, kipróbálni eszközöket, anyagokat. A játékoság, kísérletezés a lényeg és nem a végeredmény, mint művészi érték (Gyarmathy, 2012, p. 129). Nagyon lényeges, hogy az iskolai nevelő-oktató munka során minden tantárgy tanításához alkalmazzuk a művészet eszközeit.

Digitális oktatási eszközrendszer kreatív és adekvát alkalmazása (Digitális gyerekek/tanítójelöltek felkészítése a digitális világra)

Fontos feladatunk annak bemutatása, szemléltetése a leendő tanítók számára, hogyan lehet az oktatásban egyensúlyt teremteni a „hagyományos módszerek” és a digitális világban alkalmazható, az oktatást támogató eszközrendszerek között.

Nem könnyű feladat, hiszen ez az oktatók, pedagógusok számára a digitális kompetenciáik folyamatos fejlesztését igényli, a kollaboratív technikák és módszerek alkalmazását, ami nagyfokú rugalmasságot és kreativitást is igényel. Ez a felsőoktatás, a pedagógusképzés tekintetében is szemléletváltást generál.



Olyan mobilapplikációkat, oktatási tereket is alkalmaznunk kell pl. MaxWhere 3D VR terek, melyek a hallgatók digitális eszköztudását is fejlesztik és hatékonyan járulnak hozzá az önszabályozó tanulás támogatásához. A strukturális és tartalmi átalakítások mellett szükség van egy új pedagógiai kultúra kialakítására, amely a megváltozott társadalmi, hallgatói igényekhez, szükségletekhez alkalmazkodik, rugalmasan reagál a piaci elvárásokra, a munkaerőképzés igényeire és alkalmazza a legújabb információs és kommunikációs technikákat (Horváth, 2019).

Véleményem szerint a jövő generáció nevelésére, oktatására akkor tudjuk a tanító szakos digitális nemzedéket jól felkészíteni, ha ezeket az alapelveket, ajánlásokat maximálisan figyelembe vesszük. Mindezekkel a tanítás-tanulás módszertana a korábbi évszázadokhoz hasonlóan kiváló alapot teremt a szakmódszertanoknak, hatékony megalapozása lesz az iskolai tanítási gyakorlatoknak.

Irodalom

- Fehér, Á. (2018). Pedagógusjelöltek érzelmi készségei és segítő szerepük a pedagógusi eszköztár gazdagításában. In Baranyiné Kóczy, J. & Fehér, Á. (Eds.) „Útkeresés és újratervezés”: XXI. Apáczai napok konferencia 2017. november 16. (pp. 334–342) Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Gyarmathy Dr., É. (2012). *Diszlexia a digitális korban*. Műszaki Kiadó.
- Hortobágyi, K. (1991). *Projekt kézikönyv*. Altern füzetek, Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Horváth, I. (2019). The Edu-coaching Method in the Service of Efficient Teaching of Disruptive Technologies. In Klempous, R. et al (Eds.) *Cognitive Infocommunications, Theory and Applications* (pp. 349–363), Springer Book.
- Kádár, A. (2012). *Az érzelmi intelligencia fejlődése óvodás-és kisiskolás korban*. Ábel Kiadó.
- Kovátsné Németh, M. (2006). Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 68–74.
- Kovátsné Németh, M. (2008). *Győri Tanítóképzés 1778–2008*. NYME Apáczai Csere János Kar.
- Kövecsesné, G., V. (2018). A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai In Baranyiné, Kóczy, J. & Fehér, Á. (Eds.) XXI. Apáczai-napok konferencia. "Útkeresés és újratervezés". *Tanulmánykötet* (pp. 189–201). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Lénárd, A. A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3(1), 74–83. DOI: 10.31074/gyntf.2015.1.74.83
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2001) *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt. Pécs.
- M. Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- M. Nádasi, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Nicholson-Nelson, K. (2007). *A többszörös intelligencia*. Scholastic, SZIA.
- Óhidy, A. (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői – kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12), 100–108.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI.

Réthy Endréné (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.

Réthy Endréné (alkotószervező) (2008). *A tanítás – tanulás hatékony szervezése*. Educatio.

Sántha, J. & Polonyi, T. (2017). A digitális bennszülöttek és az iskola. In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.) *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 27–41). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Tari, A. (2011). *Z Generáció*. Tericum Kiadó.

The importance of teaching methodology in elementary school teacher education

The aim of the study is to present the role and significance of the teaching-learning methodology in the primary school teacher training. The teaching-learning methodology plays a prominent role in the education from the very beginning of teacher training. For centuries its theoretical grounding and its harmony with practice have provided an excellent foundation for graduate teachers to hold their ground. This is no different today, however, when designing teaching-learning methodologies, we need to consider changes in our culture, society, and generations that provide fundamental directions for education. The aim of the study is to introduce and illustrate these areas.

Keywords: teaching-learning methodology, digital generation, emotional intelligence, cooperative learning

Gyakorlati képzés és közoktatási gyakorlat

Jenei Teréz

Nyíregyházi Egyetem Óvó- és Tanítóképző Intézet, főiskolai tanár,
e-mail: jenei.terez@nye.hu

A tanulmány a magyarországi állami tanítóképzés gyakorlati képzésének alakulását követi nyomon a középfokú képzés elindulásától napjainkig (1869–2019). Feltárja a változások okait, mérlegelve azt is, az innovációk hogyan tükrözik a tanítói professzióról kialakult kép alakulását. A vizsgálat három területre terjed ki: az elméleti és gyakorlati képzés tantervi aránya, a gyakorlati képzés szervezeti formája és tartalma, a gyakorlati képzés színtere és a gyakorlatvezetők felkészültsége.

Kulcsszavak: tanítóképzés, gyakorlati képzés, tanítói professzió, professziótörténet

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.07

Bevezetés

Az állami tanítóképzés elindulásának 150. évfordulója az elődök előtti főhajtás mellett egyfajta számvetésre, reflektív összegzésre is készíti az emlékezőket. Különös tekintettel érvényes ez a megállapítás a tanítóképzésben, a tanítóképzés professzionális és tudományos színvonalának folyamatos emelkedése érdekében munkálkodó szakemberekre. Magam is – három évtizedes tanítóképzésbeli múlttal a hátam mögött – olyan szándékkal kívánom összefoglalni a gyakorlati képzés múltját és jelenét, hogy a kronologikus ismertetésen túllépve feltárjam a változások/változtatások okait, mérlegelve azt is, hogy a módosítások, innovációk előnyösek vagy éppen hátrányosak voltak-e a képzés szempontjából.

Gondolataimat három csomópont köré rendeztem. Írásom első részében a tantervi/óratervi változásokat kvantitatív szempontból követem nyomon, elsősorban az elméleti és gyakorlati képzés arányaira fókuszálva. Azt kívánom feltárni, hogy a mennyiségi mutatók háttérében miként lelhető fel a tanítói professzióról kialakult felfogás alakulása. A második részben a gyakorlati képzés szervezeti formáit és tartalmi kérdéseit állítom középpontba, a harmadik részben pedig a gyakorlati képzés színtereit és a gyakorlati képzésben részt vevő szakemberekkel szemben támasztott követelményeket tekintem át. A gyakorlati képzés története szerves

része a magyarországi tanítóképzés történetének, így szükségszerűen érintenem kell a magyarországi tanítóképzés történetének lényeges csomópontjait is.

A gyakorlati képzés tantervi arányainak alakulása

Középfokú képzés (1868–1959) – Szakmunkás vagy ezermester?

A tanítóképzés történetét taglaló munkák mindegyike kivétel nélkül hangsúlyozza, hogy a tanítóképzés tradicionálisan professzionális képzés, amelyben az elmélet és a gyakorlat szoros egységet alkot. A gyakorlati képzés a szakmai pályaszocializáció fontos eleme, a tanítóképzés teljes folyamatában zajlik, feladata a tanítói tevékenységhez szükséges gyakorlati készségek és képességek kialakítása, amely magában foglalja a tanításra való tanítást és a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítést egyaránt. A tanítói professzióra való felkészítés összetett folyamat, amely a felsőoktatási intézmények és a gyakorlati képzésnek helyet adó közoktatási/köznevelési intézmények (gyakorlóiskolák, bázisiskolák, partneriskolák) összehangolt működését, kooperációját kívánja meg (Szakál, 1934; Bollókné, 1990; Hunyadyné, 1993; Molnár, 2007).

A német mintákat követő gyakorlati képzés kezdetleges formái már az Eötvös-féle törvény által szabályozott állami tanítóképzést megelőző időszakban, a 18. század utolsó harmadában megjelentek a tanítóképző tanfolyamokhoz kapcsolódva. A tanítójelöltek az állam által kijelölt ún. normál- vagy mintaiskolákban kötelesek voltak néhány órát megtekinteni, s a látott minta után néhány órát megtartani. Az 1868. évi XXXVIII. törvény (81. § – 115. §) jelentős változást hozott a tanítóképzés területén. A képzést elsősorban állami feladatnak tekintve – de megtartva a felekezeti és egyéb fenntartók által működtetett tanítóképző intézményeket – egységes keretbe foglalta a korábbi hagyományokat, szabályozta a tanítóképzés formáját és tartalmát egyaránt. Témánk szempontjából kitüntetett jelentőséggel bír, hogy a törvény 82. §-a, a tanítóképzők mellett elemi iskolák felállításáról is rendelkezett: „A képezdének egy gyakorló iskolával kell összekötve lenni, melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képezthessenek”. A törvény 88. §-ában a „tanítóképezdekben” kötelezően oktatott tantárgyak között a „a gyakorló iskolában a tanítás gyakorlása” is szerepelt. A tanítói hivatás műveléséhez szükséges gyakorlati készségek jelentőségére utal a 102. § is: „A tanfolyam bevégzése után egy évre, de legfőleg két év elteltéig, a mely időt gyakorlati tanítással töltheti a tanuló, köteles minden növendék a képezdei összes tantárgyából, írás-

beli dolgozatokból és különösen a tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki, és csak e feltétel sikeres teljesítése után nyerhet tanítói oklevelet.” A gyakorlati képzést tekintve két lényeges információt tartalmaz még a törvénycikk. Itt találkozunk először az összefüggő gyakorlat (gyakorló év), valamint a záró tanítás/vizsgatanítás (tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki) fogalmával.

Az 1868. évi törvényhez tartozó tanterv 1869-ben jelent meg, és 1877-ig volt érvényben. A gyakorlati képzésre fordított óraszám nem volt benne pontosan meghatározva, csupán annyi, hogy a heti összórászámból (93 óra a három évfolyamon együttesen), 13 órát kell fordítani a pedagógiai tárgyra és a gyakorlati tanításokra. Az 1877. évi tanterv nem hozott említésre méltó változást a gyakorlati képzés arányát illetően: a heti összórászámból, ugyancsak 13 órát határozott meg a pedagógiai tárgyra, valamint a gyakorlati tanításokra vonatkozóan. A képzést követő minimum egy éves összefüggő gyakorlat továbbra is szerepelt a követelményekben (Szakál, 1934; Bollókné, 1990; Kékes Szabó, 2003).

Az 1881-es és 1882-es¹ tantervek jelentős változást hoztak. A képzés ideje négy évre nőtt, ezzel együtt megemelkedett a heti összórászámból (107/110 – a négy évfolyamon együttesen)² is. A pedagógiai tárgyak két óra többletet kaptak azzal a javaslatokkal, hogy ezeket az órákat gyakorlóiskolai hospitálásokra kell fordítani. Lényegesebb változás azonban a gyakorlati képzést illetően az, hogy a négyéves képzéshez már nem kapcsolódott összefüggő gyakorlat (gyakorlóév).

Az 1903-as és az 1911-es tanterv újra óraszám-emelkedést hozott (1903: 123/133; 1911: 144).³ Az 1911-es tanterv már a pedagógiai tárgyaktól elkülönítve adta meg a tanítási gyakorlatok óraszámát (nyolc), amely a képzés összórászámból 5,5%-a. A fokozatos óraszám-emelés – amely csak kis mértékben érintette a gyakorlati képzést – és az ezzel együtt járó tartalmi bővülés nemcsak a jelöltek túlterhelése szempontjából volt problematikus, hanem a tanítói professzióra nézve is. A néptanítói szerep, amely azt jelentette, hogy a tanítóknak nemcsak a nép gyermekeit kell nevelniük, hanem magát a népet is, sokféle ismeretet követelt: méhészet, selyemhernyó-tenyésztés, gazdaság, házi ipar, kántori feladatok, tűzoltás stb., s mindezt nyilvánvalóan csak a szakmaiság, a pedagógia és a gyakorlat rovására lehetett megvalósítani. A kialakult helyzet tarthatatlanságát jelzik a megélnéköltő szakmai viták, valamint a képzési idő további meghosszabbítására tett kísérletek is (Szakál, 1934).

¹ Az 1881-es tanterv vonatkozott a férfiképzőkre, az 1882-es pedig a női képzőkre.

² A női képzőkben magasabb volt az előírt óraszám.

³ Egyenlő lett a tanítóképzők és tanítónőképzők számára előírt óraszám.

Ezek eredményeképpen az 1925. évi tantervben enyhe emelkedést figyelhetünk meg a neveléstudományi tárgyak, valamint a tanítási gyakorlatok számát illetően: a neveléstudományi tárgyak óraszama tizenháromra, és a tanítási gyakorlatok óraszama kilencre emelkedett (ez a képzés összóraszámának 6%-a).

A szakmai viták eredményeképpen az 1938. évi XIV. törvénycikk rendelkezett a középfokú képzés megreformálásáról (kéttagozatú képzés, négy éves líceumi érettségire épülő két éves tanítóképző akadémia). Bár nem készült el a tanítóképző akadémiára vonatkozó tanterv, annyi körvonalazódik a törvényből, hogy meg kívánta szüntetni az ún. előkép-teóriát és a szakmai képzésre, benne a gyakorlati képzésre helyezte a hangsúlyt: „9. § (1) Tanítóképző-akadémián hit- és erkölcs-tant, elméleti és gyakorlati nevelési és tanítási ismereteket, magyar művelődési és társadalmi ismereteket, gazdasági és egészségügyi ismereteket, éneket, zenét és testnevelést kell tanítani.”

A háborús időszakban megtorpant átalakító törekvések a második világháború befejeződése után folytatódtak, és az egységes felsőfokú általános iskolai pedagógusképzésről folytatott viták részeként jelentek meg. Egy rövid ideig tartó kísérlet után a tanítóképzés újra középfokú lett, először négy osztályos pedagógiai gimnáziumokban, majd 1950-től négyéves tanítóképző intézetekben folyt, amelyhez egy éves gyakorlóév társult (Ladányi, 1990, p. 51–53). Mindkét iskolatípusban a pedagógiai és tanítási gyakorlatok óraszama együttesen 18 volt, ebből kilenc órát tett ki a tanítási gyakorlat, amely az összóraszám 6,7%-át jelentette. A tanítóképzés formájáról és tartalmáról folytatott viták azonban nem zárultak le, hanem tovább folytatódtak az ötvenes években is: felsőfokú vagy középfokú; általános műveltséget vagy szakképzést preferáló legyen-e a képzés. A szakmai vitákat politikai döntés zárta le, s ennek eredményeként 1959 szeptemberében megindulhatott Magyarországon az érettségire épülő felsőfokú tanító- és óvóképzés.⁴

A felsőfokú képzés első szakasza (1959–1995) – Tanító vagy „kis” tanár?

A felsőfokú képzés 1959-ben megjelent első tanterve a gyakorlati képzés arányát tekintve óriási előrelépést jelentett. A gyakorlati képzésre fordított idő közel 25%-a lett a képzés összóraszámának, beleértve a féléves külső iskolai gyakorlat óraszámát is (288+451). Ez a változás azt jelzi, hogy a korábbi szakmai viták eredményei beépültek a tantervbe. A tanítóképzés az ún. előkép-teória, valamint az általános műveltségi tartalmakat közvetítő tantárgyak felől erőteljesen a szakképzés

⁴ 187/1958. (M.K 23.) MM utasítás

irányába mozdult el. A felsőfokú képzés gyakorlati óraszámainak változásait nyomon követve azonban 1976-ig újra fokozatos csökkenést figyelhetünk meg (Romankovics, 1985; Bollókné, 1990; Ladányi, 1990).

Az 1976-os tanterv jelenti a mélypontot, amikor a gyakorlati képzés a képzés összes óraszámának csupán 12%-át tette ki, a külső iskolai gyakorlat időtartama pedig egy hónapra redukálódott. A tanítóképzést tantervtörténeti aspektusból vizsgáló kutatók (Bollókné, 1990; Ladányi, 1990) álláspontjával egyet értve azt mondhatjuk, hogy a hangsúlyeltolódás háttérben ismét a tanítói professzióról kialakult kép változása áll. A képzés felsőfokúvá válása, 1975-ben a felsőfokú intézetek főiskolai szintre való emelése, a képzési idő három évre való kiterjesztése, valamint néhány városban (pl. Szombathely, Nyíregyháza) a felsőfokú tanítóképző intézetek és a tanárképző főiskolák fúziója következtében újra felmerült az egységes általános iskolai pedagógusképzés koncepciója, azaz a tanítói és a tanári professzió integrálása.

Jogosan merülhet fel a következő kérdés: hová tűntek a gyakorlati képzéstől elvett óraszámok? Egy részüket a tanítóképzést a tanárképzéshez közelítő szak kollégiumok, másik részüket a szaktárgyak (pl. matematika, magyar nyelv és irodalom stb.) kapták meg. A tanterv/óraterv átrendezésének háttérben meghúzódó okokat érdekes adalékokkal egészíti ki Romankovics András egy 1985-ös írásában. Eszerint: „A tantervkészítők úgy vélték, hogy az élő közegben lefolytatott tanítási gyakorlatok számának nagyfokú visszaesése ellensúlyozható például a 70-es évek közepétől minden képzőben kiépülő ZTV-technikával, melytől azt lehetett remélni, hogy az iskolát beviszik a tanítóképzésbe” (Romankovics, 1985, p. 70). Romankovics másik okfejtése is elgondolkodtató. A tanítóképzés főiskolai rangra emelése, a hallgatói létszám erőteljes növekedése következtében egyre több olyan oktató került a képzésbe, akik inkább elméleti, mintsem gyakorlati szakemberek voltak, s ezáltal a „nem tanítóképzés-specifikus elméleti képzés magas arányának fenntartása oktatói érdeké is válik”. S ennek a folyamatnak következménye, hogy a „döntési hierarchiában az elméleti képzés hívei erősödnek meg”, mintegy generálva és fenntartva a későbbiekben is ezt a folyamatot (Romankovics, 1985, p. 72).

Az 1980-as tanterv némiképp korrigálta az előző hibáit (pl. a szak kollégiumok számát egyre csökkentette), s ezzel együtt valamelyest erősödött benne a gyakorlati képzés is. A gyakorlat összóraszámán belüli aránya 14%-ra emelkedett, s az

1986-ban elkészült tantervben (1987-től tantervi irányelvek)⁵ már 14%-ot ért el. Bizonyára jelentős szerepet játszott ebben az 1980-as években kibontakozó kritikai szakirodalom, amely a tanítóképzés legproblematicusabb kérdéseit hozta felszínre, köztük a gyakorlati képzés arányát és minőségét (Hunyadyné, 2012). Ezzel együtt a képzési rendszert megújító kísérletek sorozata zajlott számos képzőhelyen: pl. Jászberény, Sárospatak – képességfejlesztő, értékközvetítő tanítóképzés; Nyíregyháza, Szombathely – a tanári és tanítói képzés összekapcsolása; Kecskemét – a tanítói és óvodapedagógusi képzés összekapcsolása (Fábián, 1989). S nem utolsósorban ekkor indult el a budai képzőben a négyéves kísérleti tanítóképzés, amelyben nagy hangsúlyt kapott a gyakorlati képzés mennyiségének és minőségének növelése, valamint rendszerszerűvé tétele.

A felsőfokú képzés második szakasza (1995-től napjainkig) – Integratív tanítói szerep

A budai képzőben kidolgozott négyéves képzési koncepció országos modellé vált, s a korábbi tanterveket, tantervi irányelveket felváltó kimeneti szabályozás (képesítési követelmények) 1994-ben már erre épült.

1995-ben országszerte elindult a négyéves, műveltségi területekkel bővített tanítóképzés. A gyakorlati képzés aránya tovább erősödött (20%), s az összefüggő külső gyakorlat időtartama nyolc-tíz hétre növekedett. Ezek a változtatások nem pusztán a formalitás kedvéért történtek, hanem tükrözik a tanítói professzióról kialakult kép újabb változását. A négyéves képzés kidolgozói a képzés integratív erejét kívánták megerősíteni (a tanító nem „kis tanár”), részben a pálya tradicionális értelmezése, másrészt pedig a közoktatás igényei miatt (Hunyadyné, 2012, p. 43–44).

A gyakorlati képzés képzésen belüli aránya a bolognai folyamatra való áttérés, a kreditalapú képesítési követelmények (2006, 2016, 2019) megjelenése után sem változott jelentősen. A kötelezően előírt 240 kreditből 40–50 kreditet fordíthatnak az intézmények a gyakorlatra, amely az összkreditszám 17–20%-át teszi ki, s az összefüggő külső gyakorlat időtartama is változatlan maradt.

⁵ Az 1985-ös oktatási törvény megszüntette a kötelező centrális tanterveket, helyettük rugalmasabb, tantervi irányelvek jelentek meg, amelyek teret biztosítottak a helyi elképzeléseknek is. *A tanítóképzés tantervi irányelvei* elsőként készült el a felsőoktatásban (Hunyadyné, 2012, p. 40)

A gyakorlati képzés szervezeti formái és tartalmi kérdései

A tanítóképzés gyakorlati képzésének ma is használatos alapelemei már az első képzési próbálkozásokban, valamint az 1868. évi XVIII. törvényt követő állami tanítóképzést szabályozó tantervekben is felfedezhetők. A jelöltek feladataiban a fokozatosság érvényesült: megfigyelés, próbálkozás, tanítás. A mintatanítások megtekintése után a növendékek a gyakorló iskolai tanítók irányításával végzett előkészületek után tanítottak, majd előre rögzített megfigyelési szempontok alapján bírálták a látott órát (Molnár, 2007). A gyakorlat rangját bizonyítja, hogy a hároméves képzést követően csak egy vagy két év tanítási gyakorlat után lehetett képesítő vizsgát tenni. A képzés négy évre emelését követő tantervek (1881, 1882) a neveléstani és módszertani tárgyakhoz kapcsolódóan írtak elő második osztályban „tanítási látogatásokat” (hospitálásokat) a jelöltek számára, a harmadik, negyedik osztályban pedig gyakorlótanításokat a képzősök számára. A tanterv következetesen hangsúlyozta a jelöltek felkészítésének fontosságát, amelyet a gyakorló iskolai tanítónak és a módszertan tanító tanárnak együtt kellett végeznie. A jelölt által megtartott órát pedig mindig „tanácskozás” (megbeszélés) követte. Az 1881, 1882-ben kiadott tantervek viszont a külső összefüggő gyakorlatot eltörölték.

Az 1903-as és az 1911-es tantervek a tanítási gyakorlatok célját a következőképpen határozták meg: pedagógiai elvek szemléltetése, és metodikai jártasságok megszerzése. A tanítási gyakorlatok a harmadik osztályban kezdődtek a gyakorlóiskolában, a hármasság elve itt is érvényesült (előkészítés, tanítás, megbeszélés). Két hónapig tartó megfigyelés után a növendékeknek próbatanításokat kellett tartaniuk beszéd- és értelemgyakorlatok, olvasás, írás, és számolás körében. A gyakorlatot a pedagógia tanára, valamint a gyakorlóiskola vezetője irányította. Negyedik osztályban a gyakorlati terepek megváltoztak: a tanítási gyakorlat színhelye az osztatlan népiskola, valamint az ismétlő iskola lett. A növendékek feladatai ugyanazok maradtak, gyakorlati munkájukat a gyakorló iskolai tanító, a módszertan és a szaktárgyat oktató tanárok együttesen irányították.

A gyakorlati képzés szabályozásának tekintetében lényegesebb előrelépést jelentett az 1925-ös tanterv. A dokumentum harmadik fejezete részletesen írja le – mintegy szintetizálva a megelőző tantervek vonatkozó részeit – a gyakorlati képzés rendjét és tartalmi követelményeit. A címben rögtön észrevehető egy lényeges változás: *Nevelési és tanítási gyakorlat*, azaz a tanítási feladatok nevelési feladatokkal egészültek ki. A gyakorlati feladatok az egyes osztályokra részletesen lebontva

szerepeltek. Negyedik osztályban – kellő számú hospitálást követően – az olvasás-írás, továbbá az első és második népiskolai osztálybeli számtan, beszéd- és értelemgyakorlat, ének és testgyakorlás módszeres tanításának begyakorlása volt a feladat. Az ötödik osztályban a népiskola 3–6. osztályának tagozatai alapján kellett csoportokba osztani a jelölteket úgy, hogy valamennyi tárgy oktatásában gyakorlatot szerezhessenek. Új elemként került be a tantervbe a *Pedagógiai gyakorlat*, amely gyermektanulmányi vizsgálatokat, kísérleteket, tudományos írások megismerését és megbeszélését foglalta magában, azzal a céllal, hogy a növendékek „a gyermek testi, értelmi és erkölcsi világát minél jobban megismerjék”. A gyakorlat során kitekintést kellett kapniuk a továbbképző oktatásra (ismétlő iskola) és a népművelés egyéb ágaira, pedagógiai kirándulások keretében meg kellett ismerkedniük más népiskolákkal, kisdédóvókkal, gyógypedagógiai intézetekkel is. Amint látható, a feladatok igen sokrétűek voltak, és egyre inkább szétfeszítették a tanítóképzés időbeli kereteit. A jelöltek gyakorlati munkájának irányítása továbbra is a gyakorlóiskolai és képzőbeli tanárok közös feladata volt.

Ahogy írásunk előző alfejezetében már szóltunk róla, az 1938-as törvényhez, amely érettségire épülő kétéves tanítóképző akadémiák felállítását rendelte el, nem készült tanterv, a tanítóképzés reformjai elakadtak a második világháború időszakában, így nem tudjuk, hogyan épült volna fel az akadémiai gyakorlati képzés.

Ha a gyakorlati képzés vonatkozásában meg akarjuk vonni az 1945 előtti középfokú képzés mérlegét, akkor azt mondhatjuk, hogy 1925-re kialakult a képzés szisztematikus, fokozatosra épülő rendszere. Az első és második évfolyamokon egyénileg és/vagy csoportosan hospitáltak a növendékek, a hospitálásokról megfigyelési szempontok alapján naplót vezettek, amelyek az aktuálisan tanult tantárgyakhoz szorosan kapcsolódtak. Negyedik, ötödik évfolyamon pedig rendszeresen részt vettek bemutató tanításokon (mintatanításokon), tervezeteket írtak, társaik előtt próbatanításokat végeztek, s csak ezután tartottak órákat önállóan. A fokozatosság az óratervek kidolgozásának részletességében és az önállóság fokában is érvényesült. Megállapíthatjuk, hogy a gyakorlati képzés tekintetében a középfokú képzés mennyiségi és minőségi szempontból elegendőnek mondható munícióval bocsátotta ki a hallgatókat (Molnár, 2007).

Ahogy azt már említettük, az 1945 után létrehozott pedagógiai gimnáziumok nem váltak be, különös tekintettel érvényes ez a megállapítás a gyakorlati képzésre. Az oktatásügy gyorsan korrigált, 1950-ben újra visszatért a négyéves tanító-

képzés (+ egy év gyakorlóév). A gyakorlati képzés szempontjából kiemelendő, hogy a tantervet követően 1951-ben kiadták a gyakorlati kiképzés szabályait. A szabályzat új szakkifejezéseket vezetett be: *hospitálás* helyett *látogatás*, *mintatanítás* helyett *bemutató tanítás*, *próbatanítás* helyett *gyakorló tanítás*, *bírálat* helyett *megbeszélés*, *főbírálo* helyett *helyettes tanító*. A gyakorlati képzés rendje és formája is megváltozott valamelyest. A növendékek már az első és második osztályban csoportos hospitálásokon vettek részt, ami második osztályban egyéni látogatásokkal egészült ki. Harmadik és negyedik osztályban mindezek a tevékenységek gyakorló tanításokkal egészültek ki, valamint tanyai iskolák és más tanítóképző intézetek meglátogatásával. Tekintettel arra, hogy a tanyai iskolákban összevont osztályokban folyt a tanítás, a gyakorló iskolákban is indítottak ilyen osztályokat, azzal a céllal, hogy a jelöltek felkészülhessenek erre a sajátos feladatra is (Molnár, 2007, p. 111–113). Régi-új elemmel is gazdagodott a gyakorlati képzés, visszatért a képesítő vizsgát megelőző gyakorlóév a prepák számára. A gyakorlóév beiktatása kettős célt szolgált, a tanítói készségek elmélyítése, a hivatástudat erősítése mellett az akkori kormányzat ezzel kívánta enyhíteni a tanítóhiányt.⁶

Az 1950-es években ismét egyre több szakmai fórumon merült fel a tanítóképzés felsőfokúvá tétele, s mint az közismert, 1959-ben valóra is vált. A gyakorlati képzés tekintetében, ahogyan azt az előző fejezetben már bemutattuk, jelentős előrelépés történt, ugyanis képzésbeli aránya a korábbiaknál lényegesen magasabbra emelkedett (közel 25%), és féléves külső iskolai gyakorlattal egészült ki. A tanítóképzés a felsőfokúvá válás mellett megőrizte és továbbfejlesztette a középfokú képzés tradícióját, a professzióra való módszeres felkészítést. Az 1959-es tanterv leszámolt az előkép-teóriával, és a középiskolában elsajátított tananyagot sem kívánta újratanítani. A tantervben felsorolt tantárgyak sora metodikai, tantárgy-pedagógiai szempontból érintkezett az általános iskolai tantárgyakkal (Bollóné, 1990; Németh, 1990). A módszertancentrikus szemlélet a tanítóképzés szakképzésjellegét erősítette.

Az 1965-ben megjelent *Útmutató* a korábbiaknál részletesebben írta le a gyakorlati képzés célját, szervezeti formáját, tartalmát, a képzést irányító és a képzésben részt vevő szakemberek és hallgatók feladatait, magában foglalva a területi szakmai gyakorlatot is.

Mivel az 1960-as évek végétől kezdődően újra előtérbe került az egységes pedagógusképzés gondolata, az óvodapedagógusi, tanítói és tanári professzió egy-

⁶ Központilag kijelölték a gyakorlóév helyét, szabályozták a továbbtanulást, a végzetek mindössze 20%-a tanulhatott tovább (Ladányi, 1990).

máshoz való közelítése, így az 1970-es tantervben már érezhető ennek hatása. A külső iskolai gyakorlat időtartama egy hónapra zsugorodott, a szakkollégiumokhoz rendelt gyakorlati óraszámok pedig gyengítették a tanítói professzióra való felkészítést. Meg kell említenünk azonban azt is, hogy az 1970-es tanterv előrelépést is jelentett a korábbiakhoz képest. Az 1965-ös *Útmutató* a gyakorlati képzés céljainak meghatározásakor külön szerepeltette az iskolán és tanórán kívüli feladatokra való felkészítést, az 1970-es tanterv óra- és vizsgatervében pedig tantárgynév-módosítást is megfigyelhetünk: tanítási gyakorlat helyett iskolai gyakorlat szerepel. Mindez nem pusztán elnevezésbeli változás: azt mutatja, hogy a tanítóképzés egyre inkább komplex pedagógusi feladatokra kívánta felkészíteni a jelölteket. De ezzel párhuzamosan olyan, a képzés szempontjából nem igazán előnyös gondolkodásmód is megjelent, amely szétválasztani, később pedig szinte szembeállítani igyekezett egymással az elméleti és gyakorlati képzést. A főiskolai szintű és rendszerű képzés még inkább erősítette ezt a tendenciát (Deli, 1994).

Az 1973-ban, valamint 1976-ban megjelenő integrált tantervek – a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozata számára – az egységes pedagógusképzés szellemében készültek. A tanítóképzés főiskolai rangra való emelkedése, az időkeretet tekintve, a gyakorlati képzés mélypontját jelentette. Egyetlen pozitív változás, hogy bővült a gyakorlati képzés spektruma, az egyhónapos külső tanítási gyakorlatot megelőzően a hallgatóknak a gyakorló iskolában kéthetes egyéni gyakorlatot is kellett teljesíteniük.

Ahogy az első fejezetben már rámutattunk, a gyakorlati képzés visszaszorulásának egyik oka a tanárképzéshez való közelítés, az elméleti képzés bővülése a két kötelező szakkollégium választása miatt. De bizonyára szerepet játszottak ebben egyéb okok is. A tanítóképzésben dolgozó szakemberekben talán túlzott mértékben működött a felsőoktatásnak, főiskolai szintnek való megfelelés. A felsőfokúvá váló tanítóképzés sokáig identitászavarral küzdött. S ebből a rosszul értelmezett, a felsőoktatásnak minden áron megfelelni akarásból – „nehogy azt gondolják, mi nem vagyunk elég tudományosak” – szorult háttérbe a gyakorlati képzés (Bollókné & Hunyady, 2003). A szakma azonban rövidesen korrigálni igyekezett.

1976-ot követően a gyakorlati képzés óraszámai újra növekedni kezdtek, és a tartalom is gazdagodott. Ekkor jelent meg a gyakorlati képzésben a *Csoportos pedagógiai gyakorlat* című tantárgy, amelynek elsődleges célja az volt, hogy a pszi-

chológia által kidolgozott új eljárások (tréningek) segítségével a tanítójelöltek jobban megismerjék saját képességeiket.

Az 1980-as évek második felében a budai képzőben – hosszú kutató-, elemző és előkészítő munkát követően kísérleti jelleggel elindult a négyéves tanítóképzés, amelynek egyik célja a gyakorlati képzés súlyának, rangjának helyreállítása, valamint rendszerszerűvé tétele volt. A kísérleti képzést követően az 1994-es képesítési követelmények (a Kormány 158/1994. sz. rendelete) már a négyéves képzés alapján készült el. Nagy előrelépésnek tekinthetjük, hogy nemcsak arányaiban növekedett a gyakorlati képzésre fordított idő, hanem – megőrizve a középfokú képzés hagyományait – az ún. konkurent modellt követve a képzés kezdetétől annak egész folyamatán zajlott. Kialakult és rögzült a szisztematikus építkezés a jelöltek tevékenységét (megfigyelés, részfeladatok, önálló tanítás és egyéb feladatok); a gyakorlat időtartamát (egynapos, több napos, két hónapos); a társas jelleget (egyéni és csoportos) és a hallgatói önállóságot (részletes irányítás, önálló felkészülés és értékelés) tekintve egyaránt. A négyéves képzés megalkotói a tantervkészítés során igyekeztek megteremteni az elméleti és gyakorlati képzés összhangját. Lényeges változás, hogy a képzés utolsó félévében a külső szakmai gyakorlat időtartama két hónapra növekedett, amelyhez gyakorlatkísérő, tapasztalásokat megbeszélő szeminárium is kapcsolódott (Hunyadyné, 2012).

A képesítési követelmények megjelenése a magyarországi felsőoktatásban megszüntette a központilag kiadott tanterveket, viszonylag nagy szabadságot adva az intézményeknek a saját óra- és vizsgaháló kialakításában. A tanítóképzésben viszont létrejött egy olyan szakmai szervezet, az *Országos Tantervfejlesztő Bizottság*⁷ (1994), amely szakmai konszenzus alapján koordinálta a helyi tantervek kialakítását, és ajánlásokat fogalmazott meg a képzőhelyek számára, beleértve természetesen a gyakorlati képzés struktúráját és tartalmát is.

A 2000-es év azonban új helyzetet teremtett a magyarországi felsőoktatásban, amely nem hagyta érintetlenül a tanítóképzést sem. Az integráció következtében megszűntek a tiszta profilú tanítóképzéssel foglalkozó intézmények (az egyháziak kivételével), a tanító szak egy lett a sok közül, a döntéshozatali hierarchia megváltozott. Ez a változás a gyakorlati képzésre is hatással volt, és napjainkban is érezheti hatását. (Erről a következő részben kívánunk beszélni.)

⁷ Ma is működik *Programfejlesztő Bizottság* néven.

A kreditrendszer bevezetése, valamint a Bologna-folyamat a tanítóképzést viszonylag érintetlenül hagyta, a gyakorlati képzés sem arányát, sem tartalmát tekintve nem változott lényegesen.

A gyakorlati képzés szinterei, a gyakorlati képzésben részt vevő szakemberek

Ahogy írásunk első részében már idéztük, az Eötvös-féle törvény 82.§-a a tanítóképzők mellett elemi iskolák felállításáról is rendelkezett. A tanítójelöltek gyakorlati képzése közel másfél századon keresztül elsősorban gyakorlóiskolákban zajlott, minden képzőhelynek volt saját fenntartású közoktatási intézménye. (Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Iskoláját 1869-ben alapították.)

A gyakorlóiskoláknak és a képzőknek azonos telken kellett felépülniük, közös udvarral kellett rendelkezniük. Ez nem csupán kényelmi és időtakarékosági szempontokat szolgált, hanem komoly és figyelemre méltó szakmai célokat is mind a jelöltek, mind pedig a tanárok számára. A növendékek így a szünetekben is gyakorolhatták a gyermekekkel való foglalkozást, spontán nevelési szituációkban próbálhatták ki magukat, s tapasztalataik a pályaszocializáció fontos részeivé váltak.

A képzőhely és a gyakorlóiskola közös irányítás alá tartozott, ez a szimbiózis az elméleti és gyakorlati képzés elválaszthatatlanságát, valamint paritását is szimbolizálta. A gyakorlóiskolai tanítók és a képzős tanárok egy tantestületet alkottak, együtt dolgoztak. A középfokú képzést szabályozó tantervekből (pl. 1881, 1882; 1911, 1925) kiderül, hogy a növendékek gyakorlati munkájának irányításában a pedagógiát, módszertant tanító tanároknak szorosan együtt kellett működniük, de az ún. elméleti tantárgyakat oktató tanároknak is figyelemmel kellett kísérniük a tanítójelöltek gyakorlati tevékenységét. Az elméleti és gyakorlati képzés egymást erősítő összekapcsolódása nemcsak a középfokú tanítóképzés idején működött kiválóan, hanem a felsőfokúvá válás kezdeti időszakában is. A felsőfokú tanítóképzők oktatói többnyire olyan szakemberek voltak, akik részt vettek a középfokú képzésben, és az Apponyi Kollégiumban⁸ szerzett tanító- és tanítónőképző intézeti tanári végzettséggel rendelkeztek.

A felsőfokú képzők többnyire ugyanabban az épületben folytatták tevékenységüket, ahol a középfokú képzés folyt, így a gyakorlóiskolával való közös udvar to-

⁸ Az Apponyi Kollégium: Tanító- és tanítónőképző intézeti tanárok speciális képzőintézménye. 1906–1949 között működött.

vábbra is megmaradt. A képzés főiskolai szintre való emelésével azonban lazulni kezdett a gyakorlóiskolák és a képzőintézmények kapcsolata. Bár a gyakorlóiskolák a főiskolák fenntartásában működtek, a tanítók és az oktatók nem alkottak már egy tantestületet, a közöttük lévő szakmai kapcsolat is egyre inkább gyengült. A tradicionális együttműködés felbomlását a rendszerváltást követően kialakult felsőoktatási expanzió is generálta. A hallgatói létszám növekedése következtében a gyakorlóiskolák több helyen nem tudták teljes egészében felvállalni a tanító szakos hallgatók gyakorlati képzését, így szükség volt olyan bázisiskolai (partneriskolai) hálózat kialakítására, amely intézmények vállalták a hallgatók felkészítését.

Az elméleti és gyakorlati képzésben dolgozó szakemberek közötti távolságot a 2000-es felsőoktatási integráció, s az integrációt követő infrastrukturális fejlesztés, felsőoktatási campusok kialakítása több képzőhelyen még tovább erősítette. A térbeli távolság (vagy a gyakorlóiskola, vagy az egyetem, főiskola költözött új helyre), valamint az akkreditációs követelmények által diktált minősítettségi kényszer következtében kialakuló szemléletbeli változás megbontotta az elméleti és gyakorlati képzés tradicionális egységét és egyensúlyát.

A tanítóképzés gyakorlata mindig kiemelt figyelmet szentelt a gyakorlati képzésben részt vevő tanítók (szakvezetők, gyakorlatvezetők) felkészültségének. A középfokú képzés időszakában, majd a felsőfokú képzés első tizenöt évében a gyakorlóiskolai tanítóknak vizsgát kellett tenniük. A vizsga anyagát a tanítóképzős tanterv alapján kijelölt pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeret képezte. Sajnos ez a tradíció a főiskolai szintre való emelkedéssel több, mint húsz évre megszakadt, s csak az 1990-es évek második felében indult újra szakmai továbbképzések, szakirányú továbbképzések formájában (Deli, 1994).

2015-ben igen kedvezőtlen változás történt néhány állami képzőhelyen a gyakorlati képzést illetően. Megszakadt az eötvösi tradíció, több intézmény (finansziális okok miatt) kénytelen volt lemondani gyakorlóiskolájáról, ezen iskolák állami fenntartásba kerültek. A gyakorlóiskolák szerepét ún. partneriskolák vették át, amelyek együttműködési megállapodás révén kapcsolódnak a képzőintézményekhez. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a partneriskolákkal való magas színvonalú szakmai együttműködést finanszírozási gondok is nehezítik. A partneriskolai gyakorlatvezetők munkáját a felsőoktatási intézményeknek kell honorálniuk, az alacsony normatíva azonban nem teszi lehetővé a gyakorlati képzésbe bevont szakemberek munkájának méltó megbecsülését.

A gyakorlóiskolák létjogosultságát megkérdőjelező álláspontok az 1960-as évektől kezdődően fel-felbukkantak és bukkannak ma is a pedagógiai szakirodalomban, a pedagógusképzést érintő diskurzusokban (Ágoston, 1973). A gyakorlóiskolák ellenzői azzal érvelnek, hogy ezek az intézmények nem a pedagógiai valóságot mutatják a jelölteknek, infrastrukturális feltételeik jobbak az átlagnál, s nem utolsó sorban válogatott, jobban felkészült szakemberek tanítanak bennük. Az sem elhanyagolható, hogy a gyakorlóiskolák elitintézményként funkcionálnak, ahová különböző szelekciós mechanizmusok folytán rendezett, többnyire a középosztályhoz tartozó, tanulásra motivált családok gyermekei kerülnek be. Nem vitatjuk, hogy ezek között az érvek között vannak megszívlelendők is. Ugyanakkor meggyőződéssel állítjuk, hogy a képzés szempontjából hasznosabb, ha kezdetben követésre érdemes mintákat (óravázlatokat, pedagógiai módszereket, tanítási órákat) látnak a tanítójelöltek, s a végzéshez közeledve, ismeretekkel és tapasztalatokkal felvértezve a két hónapos összefüggő külső szakmai gyakorlaton találkoznak összetettebb pedagógiai feladatokkal, nehézségekkel.

A partneriskolákkal való kapcsolattartás – már csak a földrajzi távolság okán is – igen nehézkes, s ezáltal az elméleti képzésben részt vevő oktatók (pedagógia, pszichológia, szakmódszertanok), valamint a gyakorlati képzésben részt vevő tanítók tradicionális együttműködésének fenntartása szinte lehetetlen. Emellett még egyéb érveket is fel lehet sorakoztatni a gyakorlóiskolák fenntartása mellett.

A gyakorlóiskolának a tanítójelöltek felkészítése mellett egyfajta laboratórium-funkciót is be kell tölteniük. Az intézményvezetőknek, szakvezetőknek, mentoroknak részt kell venniük a szaktanszékek oktatóval együttműködve pedagógiai kutatásokban, kísérletekben, s lehetőség szerint bevonnai ebbe a munkába a jelölteket is.

A gyakorlóiskolának a pedagógus-továbbképzésekben is nagyobb szerepet kellene vállalniuk, a város, a megye pedagógusai számára megbeszéléssel egybe kötött bemutató órákat, szakmai workshopokat kellene tartaniuk. A jó gyakorlatokat laboratóriumi környezetben bemutató iskolák tehát nélkülözhetetlenek a tanítóképzésben, de nyilvánvaló, hogy szükségük van a tanítójelölteknek a közoktatás természetes közegében zajló tapasztalatszerzésre is, amelyet az összefüggő nyolctíz hetes külső gyakorlaton szerezhetnek meg.

Összegzés

A gyakorlati képzés tantervi arányainak, tartalmának és szervezeti változásainak vázlatos áttekintése után milyen következtetéseket vonhatunk le? Azt gondolom, bátran állíthatjuk, hogy kisebb botlások és megtorpanások ellenére a tanítóképzés mind a mai napig őrzi a középfokú képzés idején kialakult jó tradíciókat, nem adva fel a képzés professzionális jellegét. Ugyanakkor a megszüntetve megőrzés elvének megfelelően a tanítóképzéssel foglalkozó szakemberek folyamatosan dolgoztak és dolgoznak ma is az elméleti és gyakorlati képzés harmonizálásán, egyenrangúságuknak megőrzésén, valamint azon, hogy a KKK-ban rögzített kompetenciák kialakításához a gyakorlati képzés megfelelő teret biztosítson.

Természetesen ez a folyamat újabb és újabb kihívásokat állít a szakma elé. A pedagógusképzésnek, benne a tanítóképzésnek, szoros kapcsolatban kell állnia a közoktatással/közneveléssel. Az igények folyton változnak: változik az iskola-rendszer, változnak a tantervek, a pedagógus szerepe átértékelődik (pl. irányító vagy facilitátor?), feladatköre új elemekkel bővül (pl. a családtól átvett nevelési feladatok, inkluzív szemlélet). Vajon meg tud-e, vagy meg kell-e felelnie mindezen kihívásoknak a tanítóképzés, benne a gyakorlati képzés? A kérdésre egyszerre igennel és nemmel is válaszolhatunk. Nyilvánvaló, hogy a közoktatási/köznevelési igények kielégítésére való törekvésnek tükröződnie kell a képzési programokban, tantárgyi tartalmakban, a csoportos és egyéni iskolai gyakorlatokon teljesítendő feladatokban.

Ugyanakkor le kell számolnunk azzal az illúzióval, hogy minden tekintetben „kész” tanítókat tudunk kibocsátani. Fel kell ismernünk, s meg kell értetnünk a közoktatási/köznevelési szakemberekkel, hogy „aki sokat markol, az keveset fog” elkerülése érdekében meg kell óvni a képzést a felaprózódástól, felszínességtől. A gyakorlati képzés legfőbb célja, hogy olyan kompetenciákat alakítsunk ki az ismeretek, képességek és attitűdök területén, amelyek szilárd fundamentumként szolgálnak a jelöltek későbbi szakmai építkezéséhez. A szakirányú továbbképzési szakok és egyéb 30 vagy 60 órás pedagógus-továbbképzések feladata, hogy az éppen aktuális (divatos?) szaktudományi, módszertani ismereteket és nevelési elveket közvetítsék a pedagógusok számára. Vannak viszont olyan sürgető teendők, amelyeket a szakmának minél hamarabb el kellene végeznie.

Érdeemes volna reprezentatív minta alapján kvantitatív és kvalitatív módszerekkel mérni a tanítóképzés gyakorlati képzésének hatékonyságát, színvonalát a hallgatók, a gyakorlatvezetők, a képzésben részt vevő oktatók aspektusából; ta-

nulmányozni és összegyűjteni az európai országokban működő jó gyakorlatokat, s a feltáró és elemző kutatások eredményei alapján javaslatokat tenni a gyakorlati képzés tartalmának, szervezeti formáinak további korszerűsítésére.⁹

És nem utolsó sorban fontos feladat volna erősebb érdekérvényesítő tevékenységet kifejtteni annak érdekében, hogy a gyakorlati képzés finanszírozása ne csak a felsőoktatási intézményeket terhelje. A tanító szak színvonala és minősége csak úgy tartható fenn, ha az állam és a felsőoktatási intézmények között megegyezés születik a gyakorlati képzés költségeinek megosztását illetően.

Munkám végére érve köszönetemet és nagyrabecsülésemet szeretném kifejezni dr. Hunyady Györgyné Zsuzsának, aki értékes tanácsaival járult hozzá írásom koncepciójának kialakításához.

Irodalom

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.

[https://net.jogtar.hu/getpdf?](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev)

[docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev) (2019.05. 20.)

1938. évi XIV. törvénycikk a tanítóképzésről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93800014.TV> (2019. 05. 20.)

A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve (1890) Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1882. évi február hó 6-án 3998. sz. alatt kelt rendeletéből. (pp. 1-14). Egyetemi Nyomda.

A tanítóképzés tantervi irányelvei (1987).

Ágoston, Gy. (1973). Egyetemi tanárképzés, gyakorlóiskolák, gyakorlóév. *Magyar Pedagógia* 73(3) 276–287.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei (1973). A művelődésügyi miniszter 1973. évi 117/1973. /M. K. 9./ MM. számú utasítása. Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztály.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei (1976). Az oktatási miniszter 1976. évi 130/1976. /M. K. 14/ OM számú utasítása. Oktatási minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztály.

Bollókné, Panyik, I. (1990). A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségeik a négyéves tanítóképzés tervezésében. In: Magyar-

⁹ A következő év annál is inkább alkalmas volna erre, mivel 2020-ban ünnepeljük a négyéves képzés elindulásának 25. évfordulóját.

- falvy L., *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. (Helyzetfeltáró előtanulmányok)*. (pp. 13–46) T-s 4 Programiroda.
- Bollókné, Panyik, I. & Hunyady Györgyné (1995). *A négyéves tanító szak programja*. BTF.
- Bollókné, Panyik, I. & Hunyady, Györgyné (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 53(7–8), 4–16.
- Deli, I. (1994). *A gyakorlatvezetés pedagógiája. Segédkönyv a tanítóképző főiskolákon gyakorlati képzést vezetőik számára*. Csokonai Vitéz Mihály Főiskola.
- Deli, I. (szerk.) (1986). *Gyakorlati képzés. Útmutató az 1986-ban kiadott tanítóképzés tantervéhez*. Kaposvári Tanítóképző Főiskola.
- Gombos, N. (2014). Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi tanterv. In: Koós, I. & Molnár, B., *A tanítóképzés múltja, jelene III*. (pp. 136–163). Nyugat-Magyarországi Egyetemi Kiadó.
- Gönczy, Á. (1985). A gyakorlati képzés rendszerének és folyamatának néhány problémája. In: Csík, E., *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek* (pp. 149–167). Oktatókutatató Intézet.
- Hunyady, Györgyné (1993). A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái. *Új Pedagógiai Szemle* 43(2), 15–22.
- Hunyady, Györgyné (2002). A magyar tanítóképzés a '90-es években: a közös tantervfejllesztés feladatai és eredményei. In: Bollókné, Panyik, I., *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés* (pp. 9–18). Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXII. Trezor Kiadó.
- Hunyady, Györgyné (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). *Iskolakultúra* 22(1), 36–49.
- Hunyady, Györgyné & Magyarfalvy, L. (1990). A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepciójának vázlatja. In: Magyarfalvy L., *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. (Helyzetfeltáró előtanulmányok)* (pp. 3–9). T-s 4 Programiroda.
- Kékes Szabó, M. (2002). A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra* 13(3), 17–24.
- Laczkóné, Riba, M. (1984). A tanítóképzés struktúrájának és tantervének változásai 1959-től 1980-ig. In: Szekerczés Dr., P. *Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei. Különkiadás*, (pp. 47–54). Debreceni Tanítóképző Főiskola.
- Ladányi, A. (1990). A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvy, L. *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés* (pp. 47–64). T-s 4 Programiroda.

- Molnár, B. (2007). A középfokú tanítóképzés története 1945-től a felsőfokúvá válásáig. Doktori disszertáció. ELTE, PPK. https://ppk.elte.hu/file/molnar_bela_dissz.pdf (2019. 05. 29)
- Németh, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Főiskolai Füzetek 11.
- Papp, J. (1977). *A gyakorlati képzés módszertani kérdései*. Bessenyei György Tanárképző Főiskola.
- Romankovics, A. (1985). Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén. In: Csík, E., *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek* (pp. 61–116). Oktatáskutató Intézet.
- Szakál, J. (1934). A magyar tanítóképzés története. http://mtdaportal.extra.hu/books/szakal_janos_a_magyar_tanitokepzes_tortenete.pdf (2019. 05. 20)
- Szövényi, Zs. (1980). *A tanítóképző főiskolák tanterve*. Oktatási Minisztérium kiadványa.
- Tanterv a tanító(nő)képzők számára* (1951).
- Tanterv a tanítóképző intézetek számára* (1959). A művelődésügyi miniszter 1958. évi 187/1958. (M. K. 23.) MM számú utasítása.
- Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára* (1970). A művelődésügyi miniszter 1970. évi 125/1970. (M. K. 12.) MM számú utasítása.
- Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére* (1964). A művelődésügyi miniszter 1964. évi 140/1964./M. K. 15./MM számú utasítása.
- Tanterv és tantervi utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónő-képző intézetek számára* (1911). M. Királyi Tudományegyetemi Nyomda.
- Tanterv és utasítás a m. kir. állami tanító- és tanítónő-képző intézetek számára* (1925). Egyetemi Nyomda.
- Útmutató* (1965). Útmutató a Tanítóképző Intézetekben folyó gyakorlati képzéshez. kézirat.

Practical training and teacher training

The study follows the development of the practical training of Hungarian state teacher training from the beginning to the present day (1869–2019). It explores the reasons for change, including the innovations how reflect the interpretations of the teaching profession. The study covers three areas: the proportion of theoretical and practical training, the organizational form and content of practical training, the scene of practical training and the skills of the Mentor Teachers.

Keywords: teacher training, practical training, teaching profession, profession history

Pillanatképek a 150 éves állami tanítóképzésről – a „budai képző” emlékei

Demeter Katalin

ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, főiskolai tanár,
e-mail: demeter.katalin@tok.elte.hu
ORCID: 0000-0001-7209-1026

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter kezdeményezésére 1869 őszén kezdte meg működését az első magyar állami tanítóképző intézet: a „Budai Képző”, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának elődintézménye. A Budai Képző fennállásának 150 éve alatt az összegyűjtött dokumentumok, albumok, évkönyvek, sajtómegjelenések képei, fényképei ünnepi pillanatokot, mozgalmas mindennapokat, jeles tanárokat, jellemző helyszíneket rögzítettek. A régi újságcikkek, kéziratok, nyomtatványok és az egyre sokasodó képek hosszú sorának áttekintése azt látszik megerősíteni, hogy a hirdetett jelszavak, külsőségek, jelképek változásai nem rendítették meg a tanítóképzés Eötvös József által megfogalmazott alapvetését. A Budai Képző a hatalmi viszonyok változásai közepette mindvégig megbecsülte hagyományait, nagy tudású tanárainak munkáját, otthont adott a művészeteknek, a kultúrának, és élére állt a tanítóképzés megújításának.

Kulcsszavak: állami tanítóképzés, Budai Képző, Eötvös József, emlékképek, hagyományok, megújítás, megbecsülés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.08

Az út és az elvek – változás és állandóság a Budai Képzőben

Az évforduló emlékezésre szólít, jeles kortársaink műveinek olvasására, akik az állami tanítóképzés – és részeként a Budai Képző – történetének szerzői és szereplői is. (Bollókné & Kelemen, 1996; Donáth, 2008; Hunyadyné, 2012; Márkus & M. Pintér 2019) Az emlékezés részeként kezdtünk hozzá a hosszú idő alatt összegyűlt képek, dokumentumok válogatásához és a „képolvasáshoz”, szem előtt tartva, hogy az ókori szerző szállóigévé lett gondolata: „Pro captu lectoris habent sua fata libelli”³ – képekre is alkalmazható (Belting, 2003; Visy, 2017).

A 150. évfordulóját ünneplő állami tanítóképző egyetlen elődjének sem volt hivatalos neve „Budai Képző”, mégis így maradt meg sokak emlékezetében, hiszen az intézmény eredendő hivatásához, a *tanítóképzéshez* társultak ugyan időről idő-

³ Terentianus Maurus De litteris syllabis pedibus et metris. 1286. sor

re újabb területek, ezek azonban főként a pedagógusképzés palettájának bővülését jelentették, működésének központi helyszíne pedig mindvégig Buda maradt. Az állami tanítóképzéshez egykor a polgári iskolai és a tanítóképző-intézeti tanárképzés csatlakozott, majd a nemzetiségi pedagógusképzés, a rajz- és az énektanárok részképzése, a múlt század hatvanas éveinek végétől az óvóképzés, az ezredforduló időszakában néhány évig határterületi rokonszakok, a legutóbbi időben pedig az egyetemi szintű csecsemő- és kisgyermekvelő, valamint a rajz- és vizuáliskultúra tanárképzés (Panyik, 1991; Donáth, 1998; Kelemen, 2007; Márkus, 2017).

A tanítóképzés időtartamának és szintjének emelése az állami képzés története során mindvégig kiemelt célja volt a tanítói hivatással foglalkozók fejlesztő törekvéseinek. A képzés szerkezeti változásaitól az eredményesség fokozása mellett a tanítói munka presztízsének növekedését remélték. A társadalmi igényekkel és az iskoláztatás általános fejlődésével hol lassabban, hol gyorsabban lépést tartva, időről időre sikerült elérni mind a képzési időtartam, mind pedig a képzési szint emelését. A törvénnyel szabályozott képzés kezdeteitől *középfokú*, képesítő vizsgával záruló, növekvő időtartamú intézeti tanítóképzéstől az érettségit adó *középiskolai*, 1959-től az érettségire épülő, hároméves *felsőfokú* tanítóképzésen át az 1975-től hároméves, majd 1994-től az első hat iskolaév nevelőmunkájára felkészítő, négyéves *főiskolai* tanítóképzésig vezetett ez az út. A Budai Képző mindvégig meghatározó szerepet játszott a tanítóképzés szerkezetének megújítási mozgalmaiban (Hunyadyné, 2012; Kelemen, 2012; Donáth, 2015).

A képekből és dokumentumokból kirajzolódik az iskoláztatás és a képzés társadalmi-történeti beágyazottsága, a „változó időhöz” való önkéntes vagy kényszerű alkalmazkodás, ami megmutatkozik az állami tanítóképzés 150 éves története során a hirdetett jelszavak, a külsőségek, jelképek változásában is. Kevésbé változott azonban a hullámozó felszín alatt a tanítóképzés elvi alapvetése, ezt a különböző időkben született és követett alapelvek szövegei példázhatják.

Eötvös József az állami tanítóképzők állítását előíró népoktatási törvény elfogadását megelőzően naplójában így fogalmazta meg a követendő oktatáspolitikai alapelveket:

„Az állam nem vállalhatja magára a kötelezettséget, hogy a polgároknak az anyagi s szellemi javakat megszerezze; feladása csak az, hogy e javak megszerzését az egyeseknek lehetővé tegye. [...] Nagy államainkban a centralizáció, mint másban, úgy a nevelésben, kivihetetlen és káros, s egyedüli eredménye csak az le-

het, hogy az állam hatalma a legfontosabb érdekek feláldozásával növeltessék. Az állam feladása a nevelés dolgában, mint mindenben, biztosítani az egyéni szabadságot, de biztosítani azt mindenkinek, a legszegényebbnek szintúgy, mint a gazdagoknak.” (Eötvös, 1853/1977, p. 409).

A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tantervéről 1882-ben közreadott rendelet így szól a képzés céljáról:

„A tanítóképző intézetek célja hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas, oly munkás es ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével es kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselésükre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesb érzésre es általában a felvilágosodásra.” (Szakál, 1934, p. 70).

A tanterv szerint a növendékek tanításában es nevelésében hármas célt kell elérni: 1. önzéstelen emberszeretetet, 2. a szükséges tudományokat es azok tanítási módját es 3. szellemi es testi ügyességet. A Budai Képző fennállásának százéves, a tanító- es óvóképzés felsőfokúvá válásának tízéves évfordulóján, 1969-ben az intézményt 25 éven át vezető Békési Lajos főigazgató tartott ünnepi beszédet. Ebből is tanulságos idéznünk, mert a múlt század közepétől négy évtizeden át tartó kor-szak rég letűnt jelképei alatt elhangzott mondatokból is a megőrzött alapvetés rajzolódik ki:

„A századfordulóig intézetünk 1800, 1900-tól a felszabadulásig pedig közel 2000 tanítót adott az országnak. Nehéz lenne számszerűen megmutatni, hány ezer gyermeket nevelt értelmes, jellemes fiatallá. Hány ezer ifjú es felnőtt köszönhette ennek a 4000 tanítónak szélesebb látókörét, szemlélete gazdagodását, humanitása kibontakozását.” (Nábrádi, 1970, p. 7).

A Budai Képző múltját méltatva kiemelte a jól képzett elődök odaadó munkáját, akik mind elméleti érdeklődésük, tárgybeli felkészültségük, mind pedig a nevelésügy országos gondjainak megoldásában való részvételük terén példaként állhatnak a jubiláló utódok előtt, mint Gyertyánffy István, Kiss Áron, Drozdy Gyula, Quint József, Sztankó Béla is. A Budai Képző fennállásának 130. évfordulóján, az egyetemi integráció küszöbén Kelemen Elemér főigazgató szavai – méltatva az elévzett munkát es a kiemelkedő elődöket – az új követelményeknek megfelelő céltudatosságra szólítottak.

„Az elmúlt százharminc év története vagy éppen az utolsó negyvené, a magyar tanítóképzés es intézményünk múltja sok-sok szakmai tapasztalatot, kimeríthetet-

len erkölcsi tartalékokat és a nagyszerű emberi példák sorát kínálja számunkra az el nem kerülhető jövő tudatos alakításához s a kor által reánk parancsolt megújuláshoz.” (Kelemen, 1999, p. 17).

A felsőoktatási expanzió az ezredforduló időszakában világszerte átszervezésekhez vezetett, a hazai oktatáspolitikai irányítói a szervezeti centralizációval járó integrációt választották a feltételek megteremtésének megoldására. Az állami tanítóképzés Budapesten 2000-től tudományegyetemi keretek között, 2006-tól az Európai Felsőoktatási Térségbe illeszkedő alapképzésként folyik. A Budai Képző utódintézménye a jubileumi évfordulón az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara (Bollókné & Hunyadyné, 2003; Kelemen, 2007; Kovács & Temesi, 2018).

A tanítók és képzésük helyzetéről

A 19. század első felében sorra alakultak az oktatásügy fejlődésére, a tanítók érdekeinek képviseletére szövetkező tanítószervezetek, erről tájékoztat egyebek között a *Nevelési Emléklapok* kiadványsorozata is. Az 1848 szeptemberében megjelent, hatodik füzetben a szerkesztő, Tavasi Lajos beszámol a magyar tanítók első egyetemes, azaz a felekezeti közti gyűléséről. A gyűlés javaslatot tett a hazai tanügy törvényi szabályozására:

„Mely törvények azonban csak az anyagi és a tanodának külső szerkezeti körét érintsék, ellenben a tan- és nevelésszabadságot, mi az ügynek belső leheletét teszi, a tudományi, emberészeti és hazai közszellem hatalmas kifejlődésére bízzák. Hogy tekintetbe vételessék a magyarnak és embernek nevelendő egyén, a szüle és a tanító.” (Tavasi, 1848, p. IV).

Az Eötvös-törvény sok kérdésben rendezte a tanítók helyzetét, ám a tanítószervezetek érdekei továbbra is életben tartották az eltérő céloknak hangot adó különféle szervezeteket és orgánumaikat. A számos szakmai lap közül a *Népinevelők Lapja*, amely célja szerint a javakkal kevésbé ellátott nevelők „parányi, és többnyire szegény” közönségének az iskolaügyre vonatkozó nézeteit adta közre, bizonyult hosszabb időn át életképesnek: 1863 és 1918 között adták ki. Az 1868-ban indult, kezdetben hét nyelven megjelenő *Néptanítók Lapját* állami orgánumként hozta létre Eötvös József minisztériuma, a csaknem tizenötezer példányban nyomtatott kiadványt minden tanító ingyen kapta meg, kezdetben valóban az általa megjelölt nemzetiségi nyelven, később azonban már csak magyarul. A Néptanítók Lapjáról, aminek második szerkesztője a Budai Képzőt igazgató Gyertyánffy

István volt, az 1873-ban rendezett bécsi világkiállítás is megemlékezett (Ferenczi, 1903).

A budai állami férfiképzőt 1873-tól igazgató Gyertyánffy István sikeres munkája, elismertsége figyelmet irányított az állami tanítóképzés szabályozásának és támogatásának jelentőségére. Az 1854 és 1921 között megjelent, „széles néprétegek” igényes olvasmányául szolgáló képes hetilap, a *Vasárnapi Újság* Gyertyánffyt méltatva 1882-ben így írt az állami tanítóképzésnek a népoktatásban játszott szerepéről:

„Az emberek közt az egyenlősítést a népnevelés fogja meghozni. Mindehhez azonban erős és szilárd tanítói kar kell. Erős intézmény, erős értelmiséggel. Az intézmény megalkotását Eötvös megkezdte s utódai folytatják. Az állami felügyelet, állami nyugdíj, a tanítói fizetések állami behajtása mind egy-egy láncszem, mely ez ország tanítóságát összefűzi. Az értelmi színvonal emelése szintén Eötvös eszméi szerint történik.” (Vasárnapi Újság, 1881, p. 376).

A Népnevelők Lapjához és az országos tanítógyűlésekhez hasonlóan a szakmai közösség hozta létre – kezdetben Nagy László irányításával – a Magyar Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületét (TITOE) valamint a *Magyar Tanítóképző* című, ötvenhét éven át, egészen 1944-ig megjelent egyesületi folyóiratot. A folyóiratnak egy korszakban székhelyéül a Budai Képző szolgált, tanárai pedig gyakran közreműködtek a lap és az egyesület munkájában (Kelemen, 2004).

A szakmai közösség szerveződéseinek feltámasztására, életben tartására az utóbbi időkben is születtek kezdeményezések. Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, az egykori TITOE örököse, a képzők Főigazgatói, majd Dékáni Kollégiuma, az Országos Tantervfejlesztő, majd Programfejlesztő Bizottság egy-egy feladatra az ezredforduló után is felállt, de tagjai a bekövetkezett felsőoktatási integrációk hullámvonásai közepette különböző helyzetbe kerültek, ezért a korábbiaknál is nehezebben tudják szakmai kérdésekben álláspontjaikat közösen képviselni.

A tanítók és képzésük megbecsültsége éles megvilágításba helyezi az egyes korszakok viszonyát az Eötvös által megfogalmazott célokhoz. A tanítóképzés jeles személyiségeinek tiszteletére, emléküik őrzésére egykori tanítványaik, tisztelőik alapítványokat létesítettek, az adományozók által juttatott javak módot adnak az arra érdemes jelöltek és oktatóik támogatására, ezzel is emelve a tanítói hivatás megbecsültségét. A képzés fenntartásához érdemben hozzájáruló mecénatúrára azonban ezen – a reklámot, szenzációt aligha biztosító – területen nem lehet számítani. A 21. században a felsőoktatási fejlesztések finanszírozását uniós pályázati

források segítik, a pedagógusképzés *működtetése* azonban ebben a korszakban is az államra hárul, ami folyamatossá tette és teszi a gazdálkodás szükségességét (Polónyi, 2018).

Akár a Budai Képző évkönyveit lapozzuk, akár az utóbbi évek felméréseinek adataira tekintünk, arra juthatunk, hogy a tanítójelöltek a másfélszáz év minden korszakában jellemzően a magyar társadalom jövedelmi deciliseinek alsó harmadát képviselő családokból származtak, tanulmányaik folytatásához legfeljebb szerény mértékben tudtak hozzájárulni, így nehézségek árán tanultak olyan pályára készülve, amely szűkös megélhetést biztosított. A Budai Képző régi évkönyvei nyilvántartották a képzős növendékek szüleinek foglalkozását. Az 1942. évi adatok szerint például magas jövedelmi kategóriába sorolható foglalkozás nincs a felsoroltak között, a tanítók, önálló gazdálkodók, kereskedők, beosztott tisztviselők is kevesen vannak, a szülők többsége „segédszemély, altiszt” és hasonló, alacsony presztízsű, szerény jövedelmű csoportba tartozik. „Ma már mindenki menekül a tanári pálya elől és akik a kezdetén vannak, azok is inkább magánvállalatoknál kényszerülnek elhelyezkedni” olvasható a Magyar Tanítóképző 1943-as írásában (Mesterházy, 1943, p. 230). Egy 2015-ben megjelent, kutatásra alapozott hazai tanulmány arról ad számot, hogy a felsőoktatásban „a pedagóguspályát választók mind a kulturális tőke (szülők végzettsége), mind a gazdasági háttér tekintetében kedvezőtlenebb helyzetben vannak a más pályára lépőkhöz képest”, a tanítók pedig a felsorolt értelmiségi pályák között mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség skálájának legalsó pontjára kerültek (Paksi et al, 2015, p. 40.).

A tanítók megbecsültségével összhangot nem mutató elvárásokról gyakran idézik azt – az először 1892-ben megjelent – szöveget, aminek itt is helye van, mert kiválóan érzékelteti a követelmények túlzásait: ne csak a nép gyermekeinek, hanem magának a népnek is legyenek nevelői, a közegészségügy őrői, a hiányzó orvosok megbízható helyettesítői, legyenek ügyes mezei gazdák, pomológusok [*gyümölcstermesztők*], méhészek, selyemhernyó-termesztők, értsenek mindenféle háziiparhoz, legyenek a zenét alaposan értő kántorok, akik nemcsak a templomban tudják kötelességüket teljesíteni, hanem tudjanak dalköröket is szervezni és vezetni, tudjanak legalább valamennyit a süketnémák, s a hülyék tanításához, legyenek képesek működésük helyén a tűzoltást szervezni, a tanítónő esetleg lehesen *gouvernante*, azért tudjon jól franciául, zongorázni stb.” (Radó 1892). Ahogyan egykor, úgy azóta is gyakori a túlzó elvárás, jóllehet összetett volt és maradt az a szerep, amire a gyerekek sokszínű világának megfelelően sokoldalú tanító hiva-

tott, ebből azonban nem következik, hogy a közösségek életében felmerülő számtalan társadalmi feladattal e hivatás művelőinek kellene egyedül megbirkóznia.

A tanítóknak háza vagyon...⁴

Eötvös népoktatási törvénye nagy körültekintéssel rendelkezett a népiskolák és a tanítóképzők épületeiről, kertjeikről, felszereléseikről, így nem csodálható, hogy ezekről számos kép és részletező leírás készült.

1869 novemberében a Budai Állami Tanítóképezde az igazgató mellett öt tanárral és tíz tanítójelölttel megkezdte működését, decemberben pedig Zirzen Janka vezetésével megnyílt az első állami tanítónőképző is, annak örökségéből került jelenlegi épületünkbe a ma is látható, megszólaltatható folyosói harang (Ember, 1998). Mindkét állami képző szűkös, bérelt helyiségekben kezdte a munkát. A férfiképző az I. kerületben, a Vérmező keleti oldalán nyílt meg, innen 1871-ben a Várban levő Országház utca 14. számú házba költözött (Padányi, 1940, Padányi, 1941).

Az Országház utca északi sarkán álló, harmadik épületet 1873-tól a népiskolai tanítóképző már a polgári iskolai tanítóképzővel együtt használta egészen 1883-ig, itt azonban az internátus nem fért el. A Vasárnapi Újságban megjelent rajz ugyan megszépíti ezeket az épületeket, a leírásból azonban kitűnik a várbeli elhelyezés alkalmatlansága: „talán rá kerül majd a sor, hogy új és czélszerű épületet nyerjen a népnevelés egyik főintézete is. Ez az intézet szűk, s a levegő benne rossz, ujabban meg a nedves időjárás alatt beázott.” (Vasárnapi Újság, 1881, p. 376).

A negyedik helyszín az I. kerületi Győri-út 13–15. számú ház volt, itt 1883-tól működött a tanítóképző és internátusa, a polgári iskolai tanárképzővel és – 1887-től – a tanítóképző intézeti tanárok képzésével összevont, Paedagogiumnak nevezett intézmény keretében. A jelöltek gyakorlata számára népiskola és polgári iskola is rendelkezésre állt. Ez az épület a képek bizonyossága szerint méltó körülményeket teremtett a munkához: orgonát és zongorát látunk az elegánsan berendezett nagyteremben, korszerűen felszerelt természettudományi tanterem is szolgálta a tanítást. A *Néptanítók Lapjában* Kiss Áron, a későbbi igazgató tudósított arról, hogy I. Ferenc József király 1886. május 9-én látogatást tett a Győri úti képezdőben, ahol Gyertyánffy igazgató és Trefort miniszter a tanárok társaságában fogadta az uralkodót, aki bizonyára mindennel meg lehetett elégedve (Kiss Áron, 1886).

⁴ Arany János „dac-versének” sorában a Tudomány házáról esik szó...

Berzeviczy Albert az Osztrák–Magyar Monarchiát jellemző 21 részes történeti könyvsorozat Budapestről szóló kötetében elismeréssel számolt be arról, hogy az egyesült főváros első tizenhat évében az elemi iskolai tantermek és az iskolába járó gyermekek száma is csaknem kétszeresére nőtt, az iskolaügy alapozását szolgáló kisdédóvás egyesületi és magánfenntartású intézményei is gyarapodtak. A fővárostól kapott telken, a Rózsák terén épült fel az országos kisdédóvás egyesület óvóképző intézete internátussal és mintaóvodával. Kiemelten szolt a fővárosi tanítóképzésről, különösen a Győri úti képzőről:

„A magyar főváros gazdagon el van látva tanító- és tanítónőképző-intézetekkel; hármat az állam tart fenn, s három felekezeti jellegű. Az ország legnagyobb tanítóképző-intézete az, melynek hatalmas épülete terjedelmes kertjével, mellékházaival és szőlőművelési telepével a budai oldalon, a Krisztinavárosban terül el. Az intézetben 120 növendék számára korszerűen berendezett internátus áll fenn.” A szerző hangsúlyozta: „ily fejlődés természetesen nem képzelhető tetemes költségű építkezések és házvételek nélkül” (Berzeviczy, 1893).

A Gyertyánffy által megszervezett, több képzési formát egyesítő budai Paedagogium nem bizonyult hosszú életűnek, 1904-től önállósult a polgári iskolai tanítóképzés, 1909-től az Apponyi Kollégiumhoz került a tanítóképző-intézeti tanárok képzése, a Budai Képző így a népiskolai tanítóképzés központi műhelye maradt (Tóth, 1991, 1992, 1992a). Gyertyánffy után az első magyar játékgyűjtemény összeállításával hírnevet szerző Kiss Árontól, aki 1904-ben a polgári iskolai tanítóképző igazgatója lett, Baló József vette át a tanítóképző igazgatását. Tizenkét esztendő vezetői működésének pillanatait számos kép és dokumentum őrzi. Működésének időszakában, 1911-ben költözhetett a képző saját, máig otthonául szolgáló épületébe, ennek emléke „kőbe vésve” maradt fenn.

Az építkezéshez állami támogatást szerezni a század elején sem volt egyszerű, ezt mi sem mutatja jobban, mint az a hatalmas fekete márványtábla, ami ma is áll a képző bejáratánál, a hála kifejezéseképpen feltüntetve a király, a vezető állami és fővárosi tisztségviselők neveit, emléket állít a képző igazgatójának és tantestületének és persze a tervezőnek is. A Mozdony utcai új épület a képzés igényeinek megfelelően készült, benne helyet kapott a gyakorlóiskola és az internátus, felszerelték könyvtárral, szertárakkal, a kupolában bemutató csillagvizsgálót is létesítettek. A házat több mint kétezer négyzetméteres kert övezte, amelyben szőlő és gyümölcsfák, konyha- és virágoskert, sőt még méhészet is szolgált az Eötvös-tör-

vényben körvonalazott, sokoldalú, gyakorlatias tanítóképzést, amint erről a történeti előzményeket felsorakoztató évkönyvek számat adtak (Padányi, 1940, 1941).

Az első világháború súlyos törést okozott a Budai Képző életében. A *Budapesti Állami Tanítóképző Intézeti Iskolatársak Egyesülete* 1934-ben emlékművet állított a háborúban katonai szolgálatot teljesítő, a fronton elesett harmincnégy képzős áldozatnak. A Tanácsköztársaság uralmának idején, 1919 júliusában a képző épületét kisajátították, pincéjében a különítményesek összeesküvéssel megvádolt csendőrtiszteket végeztek ki. A tetteseket a proletárdiktatúra leverését követően halálra ítélték. A tanítóképzőt házából kiűző, szellemiségével ellentétes, véres történésekre az emlékeztetett, hogy a Mozdony utca Fery Oszkár csendőr altábornagy nevét vette fel. 1921-ben a csendőrtisztek emlékét őrző márványtáblát helyeztek el a képző épületén, amit 1945-ben, a lebombázott épület helyreállítása során nem, csak 2011-ben állítottak újra (Donáth, 2012).

A második világháború sem kímélte a Budai Képzőt: az 1943–44. tanévi évkönyv öt korábbi növendék haláláról tesz említést, az összes képzős áldozatról azonban az évkönyvekben nincs adat. Az épületben 1944. április végétől német katonai kórházat rendeztek be, a többször megszakított tanév ezért május 5-én zárult. A harcok alatt a falak, a tető, a kupola is megsérült, az épület minden helyisége használhatatlanná vált (Padányi, 1943, 1944). A Mozdony, majd Fery Oszkár utcát a második világháború végén a Magyar Nemzeti Felkelés Felszabadító Bizottságához csatlakozott és ezért a hungarista Nemzeti Számonkérő Szék ítélete alapján – másik két katonatiszttel együtt – 1944 decemberében kivégzett Kiss János altábornagyról nevezték el, emléküket a képző épületén márványtábla őrzi.

A háború után a helyreállításban a növendékek és tanáraik is részt vettek, a tanítás csakhamar újraindult, az épület restaurációja azonban még évekig folyt. A munkálatok elsősorban a működtetéshez elengedhetetlen területekre irányultak, így az emlékművek, emléktáblák, jelképek beszédes sorsára csak évtizedekkel később derült fény. Hosszú évtizedek elteltével került ismét látható helyre az építést megörökítő márványtábla, valamint az első világháború képzős áldozatainak emlékműve. A tetőre 1945-ben kitűzött vörös csillag ellenben a hatvanas évek felújítási munkáit követően nem kerül vissza.

1968-ban óvóképzés indult Budán, a hetvenes években a tanítóképzés létszáma is jelentősen nőtt, ezért a képző egy pesti iskolaépület kapott, amely harminc évig szolgálta a tanító- és óvóképzést. Ezt az épületet 2007-ben értékesítette az egye-

tem. 1975-ben új gyakorló óvoda épült – ezt 2006-ban az egyetem szintén értékesítette, ma bérelt helyen működik a gyakorló óvoda.

Jelentős fejlődést eredményezett a régi épülettel összekötött, új gyakorlóiskola átadása 1982-ben, majd pedig 1990-ben az előadókkal, kiállítási terekkel és laboratóriummal felszerelt, új épületszárny birtokbavétele. Szükség is volt a fejlesztésekre, mert a hetvenes évek végétől kezdődően általában kétezer fős, némelykor annál is nagyobb létszámú hallgatóság tanulási feltételeit biztosítani kellett. A technikai korszerűsítéssel – az informatikai hálózat kiépítését is ideértve – ugyan az intézmény igyekezett lépést tartani, jelentősebb, az épület homlokzatát, szigetelését is érintő felújításra azonban csak 2016-tól került sor. A korábban nagy játszó- és testedző teret, konyhakertet, gyümölcsöst, szőlőt is magába foglaló kert és udvar fokozatos zsugorodásának oka az említett, szükséges bővítések területigénye mellett a szomszédos telekre épült, politikai célokat szolgáló épület, és az annak helyébe emelt, terebélyes irodaház volt. A hatalmas hársfa és a megmaradt kert virágágysái még ma is megjelenítik a tanítóképzés hagyományait tovább élő természetszeretetet.

Aetas semper aportat aliquid novi

A Budai Képző fényképeinek gyűjteményéből is látszik, hogy tanítóképzés 21. századi megújulásának egyik legnagyobb horderejű tényezője a digitalizáció, amely a képző szerény technikai adottságai mellett is jelentősen átalakította a képzés folyamatát, ennek látható jele, hogy az egyetem mindegyik, oktatásra használt terme el van látva számítógéppel és projektorral, elősegítve a gyorsabb kommunikációt és hatékonyabb oktatást.

A 21. századi fejlődést és nyitottságot igazolják a külföldi társintézményekből érkező vendégek, fényképeik dokumentálják a jelenlétet a képzésben, a hallgatók és oktatók egyre növekvő mértékű részvétele a nemzetközi felsőoktatásban, ami nem kis részben az Európai Unió legsikeresebb programjának, a külföldi tanulás ösztöndíjakkal való támogatásának köszönhető.

A Budai Képző a kezdetektől fontosnak tartotta a nemzetközi tapasztalatok gyűjtését, az első idők meghatározó pedagógusai állami támogatással szereztek tapasztalatokat svájci, német, francia egyetemeken. Az évkönyvekből kirajzolódik, hogy minden korszakban érkeztek más országokból vendégek, a képzős tanárok is gyakran vettek részt külföldi szakmai utakon. Képek is tanúsítják, hogy a Budai Képző a múlt század második felében sem csak az akkor „testvérinek” neve-

zett országokkal, nem is csupán a nyugati világ baloldali mozgalmával ápolts kapcsolatok (arról persze az évkönyvek nem adnak számot, hogy mennyire ellenőrizte a hatalom ezeket az utakat). Példaként az 1970 és 1974 közötti időszakról beszámoló évkönyvből idézünk:

„Együttműködési szerződésünk ugyan nincs külföldi intézménnyel, de Budapesten lévén intézetünk, gyakran kerestek fel bennünket külföldi delegációk, kutatók, a pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberek. A pedagógusképzés gyakorlatának megismerése, kutatóintézetekkel való konzultáció, kutatási partnerek megismerése céljából nyújtották be oktatóink pályázatukat külföldi kiküldetés elnyerése céljából.” Közülük többen 1–4 hetes kiküldetéssel utazhattak például Angliába, Finnországba, Belgiumba is (Adamikné et al, 1974, p. 21–22). A nyolcvanas években már hallgatók is nagyobb számban utazhattak külföldre, a tanárok közül például Adamik Tamásné 1986–87-ben egy évig az Egyesült Államokban oktatott, állítható tehát, hogy a Budai Képző ma hatvannál több partnerintézménnyel szerződésben rögzített együttműködése nem előzmények nélküli. Hagyományait követve fejleszti a nemzetiségi német tanító- és óvóképzést, mellette szerb nemzetiségi képzést is folytat. A Budai Képző 2019-től a külföldi és hazai hallgatókat is fogadó angol nyelvű óvóképzést indított, ezzel megerősítve a nemzetközi felsőoktatás áramába való bekapcsolódását.

A művészetek jellegük folytán eleve „nemzetköziek”, jelentős szervezeteik: az EAS (European Association for Music in Schools), a Music-Europe (MUS-e) és az INSEA (The International Society for Education Through Art) munkájában a Budai Képző oktatói évtizedek óta szerepet vállalnak.

A pezsgő kulturális élet minden tanítóképző valamennyi korszakának jellemzője volt, ezt a hagyományt a képzők elkötelezettséggel folytatják. A Budai Képző képgyűjteményében az ünnepi események, évfordulók, megemlékezések, kulturális rendezvények anyaga a leggazdagabb. Az ének-zene, valamint a képzőművészet a kezdetektől meghatározó része volt és maradt a tanítóképzésnek, tudományos értekezések bizonyítják ennek jelentőségét a gyerekek személyiségének, alkotókedvének kibontakoztatásában. A jelöltek öntevékeny körei mellett a kitűnő kórusok, valamint a maga nemében egyedülálló, 1981-ben alakult és azóta folyamatosan új bemutatókkal hazai és nemzetközi közönsége elé lépő Zenés Színpad említése akkor sem mellőzhető, ha tudjuk, hogy előkészületben vannak a tárgyköréről készült alaposabb kiadványok. Magától értetődik tehát, hogy a Budai Képző ismert művésztanárok sorával büszkélkedhet. Bálványos Huba grafikusművész

alkotóként és pedagógusként is meghatározó szerepet töltött be a hazai szakmai közéletben, munkásságáról képek sokasága tanúskodik, a nevét viselő műhely folytatja az általa megalapozott tevékenységet. A képző folyosóit, tereit a folyamatosan frissített oktatói, hallgatói és gyerekalkotásokból összeállított kiállítások teszik vizuálisan is inspiratívvá.

A testnevelés és sport a tanítóképzésnek szintén alapvető része, a jelöltek sportélete, egyéni és csoportos teljesítményeik felsorakoztatása sem mellőzhető az emlékezés során, az eredményekről, a hagyományokról és szerves folytatásukról a készülő kiadványok adnak képet.

A Budai Képző fennmaradását, a tanítóképzésben mindvégig betöltött kezdeményező szerepét annak is köszönheti, hogy a szakmai tudást, tiszteletre méltó tanárainak munkáját a hatalmi viszonyok változásai közepette is megbecsülte. Szerepe lehet a képzőnek talán abban is, hogy a hazai tanítóképzés összességében megfelelő teljesítményt nyújt: a negyedik magyar diákok a 21. századi nemzetközi mérések szerint jó eredményeket érnek el a szövegértés, a természettudományok és a matematika terén (Balázi et al, 2017; Szalay et al, 2016).⁵ A jubileum sem ad felmentést ugyanakkor a feladatok számbavétele alól. A sok javítanivaló közül az alapfokú iskolázatásnak egyik legsúlyosabb problémája volt és maradt az iskolás gyerekek közötti különbségek értő kezelése az iskola mindennapjaiban. Igaz, ma az egy tanító gondjaira bízott gyerekek számának felső határa már nem 80, ahogyan az Eötvös-törvény előírta, még csak nem is 50 és 78 közötti, mint ami az 1900. évi népszámlálás adataiból kitűnik, sőt bizonyos statisztikák szerint az ezredforduló után ez a létszám nemzetközi összehasonlításban kifejezetten alacsony. Hiába azonban a tetszetős adat, mert az egyéni gondoskodásra felkészített, az egyes gyerekek (különleges) szükségleteinek megfelelő támogatást biztosító szakemberek folyamatos jelenléte nélkül az együttnevelés eredményei nem tekinthetők kielégítőnek, az alapfokú oktatás rendszere ezért nem szolgálja az elvárható mértékben a jövőt.

Az emlékőrző pillanatképek zárásaként álljon itt egy idézet Ancsel Éva akadémikustól, aki 1960-tól 1968-ig volt a Budai Képző tanára:

„A nevelésnek terve van, s persze úgy tűnik, hogy ezt akkor lenne a legkönnyebb megvalósítani, ha a pedagógusoknak egynemű 'nyersanyaggal' lenne dolguk. Aki nem tud letenni az egyneműség amúgy sem vonzó illúziójáról, annak

⁵ Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 1961-ben, oktatáskutatók kezdeményezésére jött létre, tagjai 50 ország kutatóintézetei, munkájának része az egyes országok iskolázatásának eredményességét feltérképezni, ilyen, ötévente ismételt vizsgálatok a PIRLS és a TIMSS.

számára a gyerekek személyisége nem más, mint zavaró körülmény, lenyesni való, eltüntetésre váró kinövés, a modell utáni formázás akadály. [...] Valahányszor azt hallom, hogy elő kell segíteni a fiatalok konfliktusmentes beilleszkedését a társadalomba – s ezt sokszor hallom – újra és újra azt kérdezem, ha ez netán sikerülne, hogyan fog ebben az esetben társadalmunk előbbre haladni?” (Ancsel, 1976, p. 82, 83).

Irodalom

- A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1882-dik évi február hó 6-án 8998. sz. a kelt rendeletéből. In *Népoktatási törvények, tantervek és vizsgálati szabályrendeletek* (1884), Athenaeum. 224.
- Adamik Tamásné Dr. & Bollók Jánosné Dr. & Fodor József (1974). A Budapesti Tanítóképző Intézet Évkönyve.
- Ancsel, É. (1976). *Töredékek az emberi teljességről*. Magvető Kiadó.
- Balácsi, I. & Balkányi, P. & Vadász, Cs. (2017). *PIRLS 2016. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal.
- Belting, H. (2008). *Kép, médium, test: az ikonológia új megközelítésben*. Apertúra IV/4.
- Berzeviczy, A. (1893). Budapest. Közművelődési intézetek. Budapest iskolái. In: *Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képben*. IX. (1886-1901).
<https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/osztrak-magyar/ch15s06.html>
(2019. 05.10)
- Bollókné Panyik, I. & Hunyady Györgyné (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 53(7-8), pp. 4–16.
- Bollókné Panyik, I. & Kelemen, E. (1996). A Budapesti Tanítóképző Főiskola története. In Cseh, S. (Ed) *Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén*. pp. 29–36
- Donáth, P. (1998). *Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919–1944*. Trezor Kiadó.
https://mek.oszk.hu/05_100/05_108/
- Donáth, P. (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó. https://mek.oszk.hu/08_200/08_254/
- Donáth, P. (2012). A Cserny-különítmény rémtettei ... In Donáth, P. (Ed): *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből*. Trezor Kiadó. pp. 144–254.
- Donáth, P. (2015). Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá té-

- teléről–1890–1905. In Donáth, P. (Ed) *Filozófia – művelődés – történet*. Trezor Kiadó. pp. 223–388. <https://mek.oszk.hu/14800/14882/>
- Ember, M. (1998). Budáról át Pestre. Mozaikok az Erzsébet Nőiskola történetéből. *Barátság* 1998(5/6), pp. 2324–2326.
- Eötvös, J. (1977). *Vallomások és gondolatok*. Bényei, M. (Ed) Magyar Helikon.
- Ferenczi, Z. (1903). *Báró Eötvös József 1813–1871*. Magyar Történelmi Társulat – Athenaeum. <http://mek.oszk.hu/05700/05708/> (2019. máj. 10.)
- Hunyady, Gyné. (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben. *Iskolakultúra*, 22(1) pp. 36–49.
- Kelemen, E. (1999): Bevezetés. In Csíkvári et al. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola évkönyve 1994–1999*. Trezor Kiadó. pp. 7–17.
- Kelemen, E. (2004). Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, 2004 (6-7), pp. 146–155.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra könyvek 32. sz. <https://mek.oszk.hu/05200/05223/>
- Kelemen, E. (2012). A Budapesti Tanítóképző Főiskolától az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karig. In Donáth, P. (Ed) *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből*. Trezor Kiadó. pp. 70–81.
- Kiss, Á. (1886). Öfelsége a király a budapesti I. ker. tanítóképezdében. *Néptanítók Lapja*, XIX/38.
- Kováts, G. & Temesi, J. (2018). Összefoglaló megállapítások. In Kováts, G. & Temesi, J. (Ed) *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. Corvinus.
- Márkus, É. & M. Pintér T. (2019). A 200 éves német nyelvű tanítóképzés története Magyarországon. *Pedagógusképzés. Pedagógusképzők Folyóirata* 18(46), 78–108.
- Márkus, É. & Radvai, T. (2017). Die Padagoginnenausbildung für Kindergarten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In Philipp, H. & Ströbel, A. (Eds.) *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südeuropa: Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Verlag Friedrich Pustet, Regensburg. pp. 615–634.
- Mesterházy, J. (1943) Emlékiratunk és anyagi ügyeink. *Magyar Tanítóképző*, 1943(9) A tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesületének folyóirata. 1943. szeptember, pp. 229–230.
- Nábrádi, I. (1970). *A Budapesti Tanítóképző Intézet jubileumi évkönyve: 1968-1970*.
- Nagy, M. (1881). Gyertyánffy István és a Budai Tanítóképezde. *Vasárnapi Újság*, 1881. június 12. XXVIII/24. pp. 375–377.

- Padányi-Frank, A. Dr. (1940). *A Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1939–40. tanévről.*
- Padányi-Frank, A. Dr. (1941). *A Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1940–41. tanévről.*
- Padányi-Frank, A. Dr. (1943): *A Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1942–43. tanévről.*
- Padányi-Frank, A. Dr. (1944): *A Magyar Királyi Állami Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1943–44. tanévről.*
- Paksi, B. et al. (2015). *Pedagógus–pálya–motiváció. Egy kutatás eredményei.* Oktatási Hivatal.
- Panyik Ilona (1991). *A Budapesti Tanítóképző Főiskola.* Tankönyvkiadó.
- Polónyi, I. (2018). A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In Kováts, G. & Temesi, J. (Eds.) *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017.* Corvinus.
- Radó, V. (1892). Tanítóképzésünkről. *Magyar Paedagogia.* 1892 (1), p. 21.
- Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története.* Hollósy János Könyvnyomtató. (Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1882-dik évi február hó 6-án 8998. sz. a. kelt rendeletéből)
- Szalay, B. et al. (2016). *TIMSS 2015. Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal.
- Tavasi, L. (Ed.) (1948). *Nevelési Emléklapok.* Hatodik Füzet.
- Tóth, G. (1991). A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetei. *Pedagógusképzés,* (1)
- Tóth, G. (1992). A tanítóképző-intézeti tanárképzés Budapesten. *Pedagógusképzés,* (1)
- Tóth, G. (1992a). Az Apponyi Kollégium hallgatói (1906–1949). *Magyar Pedagógia.* 1992 (4) pp. 285–307.
- Visy, B. (2017). Fénykép és szöveg, fénykép az irodalomban – elméleti közelítések. *Helikon* 2017 (4) pp. 463–500.

Historical snapshots from the 150 years of the Hungarian elementary school teacher education – Memories from the history of the Hungarian institution: the Budai Képző

At the initiative of Minister of Religion and Education, József Eötvös, started operating in the autumn of 1869 the first Hungarian state teacher education institute: the “College of Buda”, the predecessor institution of the Faculty Primary and Pre-School Education of ELTE.

The documents, albums, yearbooks, press reports, photographs collected during the 150 years of the College in Buda activities have captured festive moments, eventfull everyday life, eminent teachers and typical locations.

A review of old newspaper pages, manuscripts, printed materials and many photographs seems to confirm that changes in slogans, externalities, and symbols have not changed the basic principles of education that expressed by József Eötvös.

In the midst of changing power relations, the College in Buda has always honoured his traditions, the work of his knowledgeable teachers, it has hosted arts, culture, and it has been at the forefront of renewing teacher education.

The quality of Hungarian primary-school teacher education is demonstrated by the fact that in fourth graders perform well in international surveys of reading literacy repeated in the every five years since 2001, similarly to mathematical and science surveys that are repeated every four years.

Keywords: State Primary School Teacher Education, College in Buda, József Eötvös, memorials, traditions, renewal, appreciation