

Kooperáció vagy konkurencia? Adalékok a középiskolai tanárképzés helyi szabályozásának történetéhez¹

PUKÁNSZKY BÉLA

Németh András professzor eddigi kutatásainak jelentős és kiterjedt volumenű fejezetei foglalkoznak a pedagógus szakmai professzió alakulásának európai és hazai történetével. Ezzel a témával szoros összefüggésben tett közzé számos fontos publikációt, amelyekben a pedagógusképzés – és ezen belül a tanárképzés – szakmai tartalmainak és szervezeti kereteinek intézményülési folyamatát tette komparatív elemzések tárgyává. Jelen írásunkban ehhez a témakörhöz kívánunk kapcsolódni egy résztema történetének vázlatos bemutatásával. A magyarországi középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek és helyi szabályozásának történetével foglalkozva azt reméljük, hogy egy újabb árnyalattal járulhatunk hozzá ahhoz a színekben gazdag összképhez, amelyet *Németh András* munkált ki már eddig is igen gazdag publikációs oeuvre-jében.

Tanárképző intézet, tanárképző központ

A nemzeti felsőoktatásról szóló *2011. évi CCIV. törvény* a tanárképzés reformjával összefüggésben egy új szervezeti egységet² írt elő az állami felsőoktatási intézményekben. A 103. § első bekezdésében „*tanárképző központ*” létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a középiskolai tanárképzés legalább két szakon folyik.

A törvénysszöveg kijelöli a központ elvi síkon megfogalmazott fő feladatköreit. Eszerint ennek a szervezeti egységnek biztosítania kell „a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését” az intézményben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 103. §. 1. bekezdés). A következő bekezdésben a tanárképző központ feladatainak részletezésére is kitértek a törvényalkotók: „A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói

1. A tanulmány eredetileg A tanárképzés jövőjéről című könyvsorozat első kötetében (OFI, 2014) jelent meg. A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon címmel.

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

meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103. § 2. bekezdés.) A központra vonatkozó két bekezdés közül az első egy elvi síkú feladatléírás, az utóbbi pedig – olvasatunk szerint – az előzőből emel ki és tesz hangsúlyossá konkrét feladatokat, amelyek elsősorban a képzés folyamatának szervezésére vonatkoznak.

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

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

Nem állítjuk, hogy „minden hasonlóság a képzelet műve”, ezért elemzésünk tanulságos lehet azok számára is, akik a mai integrált egyetemi tanárképző struktúrákat, azok működésének minőségét vizsgálják. A jelenre és főleg a jövőre vonatkozó konzekvenciák levonására azonban e helyütt nem vállalkozunk.

A középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek kialakulása

Változó középiskolák, új képesítő vizsga

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

Alapvető változást hozott ezen a téren az ausztriai középiskolák szervezetét és képzési tartalmát újraalkotó reform. Ezt az erőteljes modernizációs törekvést tükrözte *Leo Thun* osztrák közoktatásügyi miniszter rendelete, amelyet

1849 őszén hagyott jóvá a császár. Az *Entwurf*³ hatályát 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették. A rendelet a korábbi hatosztályos *humán gimnázium* évfolyamainak számát *nyolcra* emelte, a középiskolai tananyag tartalmában a humán és a reál ismeretek egyensúlyára törekedett. A tanulmányok végére érettségi vizsgát illesztett, amely a felsőbb tanulmányokra, illetve bizonyos köztisztviselői állások betöltésére jogosított. Ugyanez a reform hozta létre az előbb hat-, majd később nyolcosztályos reáliskolát, amely a felsőfokú műszaki-technikai tanulmányokra készített elő.⁴

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

A humboldti egyetem-eszmény

Az újkori közép-európai egyetem legjelentősebb archetípusa a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltség-eszményre épült, amelynek legfőbb képviselője *Wilhelm von Humboldt* volt. Felfogása szerint az egyetemen feladata a tudományos kutatás és a tudomány tanítása, amely utóbbinak az emberi tartalmak kiteljesítése a „Bildung” (jellemformáló művelődés) révén kell végbemennie. Az ilyen, klasszikus közép-európai egyetem működésének alapvető feltétele a szabadság. Nem tűrheti az állam gyámkodását és ellenőrző-befolyásoló szerepét sem a tudományos kutatásban, sem pedig a tanításban. A kutatva-tanítás szabadságának humboldti eszménye nehezen egyeztethető össze a közéleti hivatásra fel-

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

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

készítő szakemberképző szereppel.⁵ Az egyetem falai között elsősorban a tanárok és a hallgatók elmélyült közös munkáján alapuló tudósképzés folyik, minden egyéb funkció járulékos.

Magyarországon az 1848. évi XIX. törvénycikk deklarálta az egyetemi tanzsabadságot. Hatására megszűntek a korábbi kötöttségek: a hallgatók maguk határozhatták meg a hallgatott előadások sorrendjét.⁶ Az új gyakorlat azonban sokszor vezetett az oktatás és a tanulás „parttalan” szabadságához. A profeszszorokat senki sem kötelezte előadásaik témájának célszerű szempontok szerint való alakítására, a hallgatók pedig önkényesen válogathattak az előadások között. A tanítás és tanulás szabadságának értelmezéséről, illetve ennek a szabadságnak a célszerűen szervezett szakmai képzés érdekében történő korlátozásáról szenvedélyes hangvételű és hosszadalmas – a századfordulón is átívelő – vita vette kezdetét.

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

A középiskolai tanárképzés pillérei

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

Egyetemi előadások a szaktudomány átfogó vagy szűkebb témaköreiből

A tizenkilencedik század végére a szabad előadás műfaja kiszorította a korábban gyakran alkalmazott szövegmagyarázatokat és a diktálást. Az uralkodóvá vált felfogás szerint az előadás alkalmat ad a hallgatóságnak, hogy „bepillantson a tudomány műhelyébe, a tudós búvárlatba” (Kármán, 1895. 77.). A tudomány művelése mellett folytatott rendszeres egyetemi oktatás ekkorra már a kutató tudós archetípusának szinte kategorikus imperatívusként jelentkező

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

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

szükséglete lett: „Az a tudós, aki soha nem adott elő, vagy csak hosszabb ideig szünetelt tanári tisztében, tapasztalta, hogy büntetlenül nem hagyhatni abba a tanítást évek során át. A nyilvános előadás arra kötelez, hogy a tudománynak, mellyel foglalkozunk, sorban fölkaroljuk minden részletét különös vonatkozásaiban, valamint más tudományokkal kapcsolatban” (*Pasteurt* idézi *Kármán*, 1895. 77.). Figyelemre méltó, hogy a kortársak a jó előadás ismérveként nem csak a minden ízükben kimunkált tudományos rendszerek bemutatását tartották számon, hanem elismerően nyilatkoztak az olyan előadóról is, aki „őszintén feltárja hallgatósága előtt kétségeit, számot ad: leküzdésökben a tudomány készlete mennyiben nyújthatott segítséget, hol szorult az akadályokkal szemben új eszközök szerzésére, elüthető eljárás módok kieszelésére: e vallomásszerű nyíltságában, személyiségének varázsával nem versenyezhet semmi más módja a tanításnak...” (*Kármán*, 1895. 77–78.).

A humboldti neohumanista egyetemeszmény megvalósulása a német, az osztrák és a korabeli magyar egyetemek⁷ gyakorlatában felemás eredményeket hozott. Mint arra már korábban utaltunk, a korabeli kritikák főleg a professzorok parttalan tanítási szabadságát és előadásaik öncélú elmélet-központúságát vették célba. *Kármán Mór* például így ír erről: „A philosophiai kar, mely az alapvetés munkáját se tudta eddig egyetlen egy szakban sem czészerűen szervezni, következetesen, az egész tanfolyam végéig sem törődött növendékeinek későbbi hivatásával. Pedig a közművelődés érdeke [...] erősen megköveteli a tanítás mennél gyakorlatibbá tételét. [...] De a tanárképzés szempontjából a philosophiai kar munkássága még elméleti irányban is oly pótlást követel, mely nélkül eddig tudósképző feladatát is csak fogyatékosan teljesíthette.” (*Kármán*, 1895. 142.). A hazai bölcsészkarok oktatás rendszabálya például csak a heti tíz (majd a század utolsó évtizedétől heti 20) óra felvételének igazolását várta el. Az előadások körének meghatározását a tanszabadság elvével ellentétesnek tartották (*Ladányi*, 2008).

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

Egyetemi szemináriumok, kollégiumok, gyakorlatok

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

A skót és az angol egyetemeken ennek következtében alakult ki az előadás (lecture) és a tutori gyakorlat (tuition) kettős rendszere. Szükségesnek látták,

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

hogy az egyoldalú tanárközpontú ismeretközlést, amely ha mégoly lelkesítő és magával ragadó is, mégis csak a hallgatóság figyelmére és tudásbefogadására alapoz, kiegészítsék a tanulóknak a tanár által irányított egyéni munkájára épülő gyakorlatokkal, amely az öntevékenységet, az önálló elemzéseket, a tudás alkalmazását hivatott fejleszteni.

A professzor és a hallgató közös munkájának eszménye a korabeli francia felsőoktatásban hangsúlyos elvárásként jelent meg: „A felsőbb oktatásnak – írta a *Sorbonne* egy tanára – tulajdonkép, par excellence a családias társalgás az alakja, a conference a szó igazi értelmében. Nem ismeretekkel tömött elmék képzendők, hanem a kik képesek kutatni és önmaguk gondolkozni [...] Ily oktatás formája a lelkes beszélgetés, egy tudósnek tevékeny együttes munkálkodása tanítványaival laboratóriumában” (*Mariont* idézi *Kármán*, 1895. 95.). A francia egyetemeken ekkor már a tudósképzés mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjait is hangsúlyozottan figyelembe vették.⁸

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

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

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

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

Középiskolai tanárképző intézet

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

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

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

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

A hivatalba lépő új kultuszminiszter, *Trefort Ágoston* 1873 őszén átszervezte a tanárképző intézetet. Az új szabályzat két ponton tért el az eredeti, Eötvös-féle elvektől: 1. egyesítette a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés addig két különálló intézetét, 2. ezt az összevont intézetet az egyetemi tanács hatásköréből a bölcsészettudományi kar⁹ tanácsa mellé rendelte (*Kiss*, 1991. 6.). Ennek következtében a tanárképző intézet a bölcsészkar mellett működő, de attól szervezetileg független intézmény lett, amely közvetlenül a minisztérium alá tartozott.

A szakosztályok száma az új rendszerben háromra (nyelvészeti-történelmi, mennyiségtan-természettudományi és nevelés-oktatástani) csökkent. A szabályzat előírta, hogy minden hallgatónak legalább két középiskolai tantárgy oktatására kell képesítést szereznie. A legjelentősebb lépés a tanárképzés tantervének a bevezetése volt: a státútum nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján történjen.” Ennek kidolgozásakor „alapelvül szolgáljon az, hogy kezdetben az elméleti és gyakorlati oktatás középpontját a szorosán vett szaktárgy oly terjedelmű és modorú kezelése képezze. Mint a milyen a középtanoda közvetlen érdekeinek és igényeinek leginkább megfelel...” (közli: *Kármán*, 1895. 62–64.). A *Trefort*-féle szabályzat intenciója jó példája annak, ahogyan az állam egy konkrét cél, a korszerű tanárképzés igényeinek való megfelelés érdekében korlátozni kívánta az egyetemi karokon folyó oktatás addigi szinte parttalan szabadságát.

A tanárképző intézet vezetése ugyanis ettől kezdve a tanterv alapján egységesen előírta a jelöltek számára, hogy az egyetemi és műegyetemi karokon mely szaktudományos előadásokat hallgassák, és mely szemináriumokon vegyenek részt. Ezekkel párhuzamosan az intézetben a tanári pályához szükségesnek vélt pedagógiai szempontú előadásokat és gyakorlatokat szerveztek.

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

Az ezeket előadó, illetve vezető oktatók továbbra is az egyetemi tanárok köréből kerültek ki.¹⁰

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

A fentebb már említett diszkusszió egyik érdekes fejleménye volt az a felterjesztés, amelyet a pesti egyetem bölcsészettudományi kara 1878. március 21-én nyújtott be *Trefort Ágoston* kultuszminiszternek. A *bölcsészkar vezetése* ebben hevesen támadta a tanárképző intézetet. Kiállt amellett, hogy a középiskolai tanárképzés kizárólag az egyetemi kar ügye legyen. Kifogásolta, hogy az egységesen írja elő a tanárjelölt hallgatók számára a célszerűnek vélt egyetemi előadásokat és szemináriumokat, és nem figyel a tanárjelöltek egyéni tudására, felkészültségére. Ezek a minden jelölt számára kötelező tanrendek és órarendek túlterheléshez vezetnek, lehetlenné teszik a hallgató „önálló gondolkodásának” és „egyéni hajlamainak” a fejlődését. A tanárképzés szervezésében egy formális, „élet- és szellemtelen külső mechanizmus nyűge” uralkodik (*Kérégyártó*, 1879. idézi *Kármán*, 1895. 20–30.). A felterjesztés a „tanárképezde” megszüntetését kérte a minisztertől. Helyette a bölcsészkar szemináriumok számának növelését javasolta, a képzés időtartamának három évről négyre történő emelése mellett. *Trefort* a bölcsészkar indítványát véleményezésre továbbította szakmai tanácsadó és véleményező testületéhez, az *Országos Közoktatási Tanács*hoz. A Tanács jelentésében kitért arra, hogy a bölcsészkart múltja

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

„nem jogosítja fel azon önérzetes állításra, hogy a tanárképzést kizárólagos tisztének” tekintse. A karon hirdetett előadások ugyanis „a leglényegesebb tárgyakban az iskola szükségletének majdnem teljes mellőzését” mutatják (*Ladányi*, 2008. 22–23.).

Gyakorló gimnázium

Fentebb már említettük, hogy a pesti egyetemen az 1870-től működő tanárképző intézetben – *Kármán Mór* koncepciója alapján – 1872-ben jött létre a nevelés-oktatástani szakosztály. Ennek szabályzata a pedagógiai és módszertani előadások mellett a gyakorló iskolát is nevesítette, meghatározva annak célját, szerkezetét és irányítását: „86. §. A gyakorló iskola a gyakorlati kiképzésre szolgál. Feladata, hogy oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának képezi tárgyát, és mely a tanárjelöltnek buzdító például, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon.” (Idézi: *Kármán*, 1895. 61.). A gyakorló gimnázium nyilvános jelleggel¹¹ bíró állami intézmény volt, tantervét, óra- és ügyrendjét az igazgató és a tanár kar értekezlete határozta meg, és a közoktatási miniszter hagyta jóvá. A nyolcosztályossá kiépülő iskola az 1872/73. tanévben két osztállyal (I. és III.) indult, meglehetősen nehéz anyagi körülmények között. Első igazgatója *Bartal Antal* klasszika-filológus professzor volt. *Kármán Mór* tanította a filozófiát és pedagógiát, *Heinrich Gusztáv* a történelmet és a földrajzot, *Lutter János* a természettant és a matematikát, *Staub Mór* a természetrajzot. A tanári kar tagja lett később *Beke Manó*, *Csengery János*, *Négyesy László* és *Petz Gedeon* is. A gyakorlóiskola sajátosan új, pedagógiai-módszertani műhely jellegének kiformalásában meghatározó szerepet játszott *Kármán Mór*, aki egyben a tanárképző intézet tanára, az *Országos Közoktatási Tanács* jegyzője és a pesti egyetem magántanára is volt. A bölcsészkar pedagógia tanszékével az iskolának nem volt formális kapcsolata.

A gyakorlóiskolában folyó tanárképzés három fő tevékenységtípusban öltött testet: 1. hospitálás, gyakorlótanítás, megbeszélés; 2. heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; 3. iskolaelméleti előadások (korabeli nevükön: teoretikumok) (*Kiss*, 1991. 15.). A gyakorlati képzés leglényegesebb része a több hétig tartó önálló tanítás volt. Erre a jelöltek csak akkor kaptak engedélyt, ha a hospitálások végeztével óratervekkel is tudták igazolni felkészültségüket a vezetőtanár számára. Az óratervek alapján folyó gyakorlati tanítást mindenki látogathatta. *Kármán Mór* kezdeményezésére a hospitálók számára látogatókönyveket nyitottak, amelyekbe bejegyezheték észrevételeiket, kritikai megjegyzéseiket. Az egykori tanárjelölt, *Marczali Hen-*

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

rik történész professzor így emlékezett vissza az óralátogatások alapján készült véleményekre: „Mi jelöltek, ha egymásnál hospitáltunk, ritkán mulasztottuk el az alkalmat, hogy megjegyzéseinket, néha meglehetősen maró módon az erre szolgáló könyvbe ne írjuk. Ebből aztán éles válaszok és keserű viszontválaszok keletkeztek, melyek azután a köztünk fennálló jó viszonyt alig érintették. Minthogy a legkülönbözőbb tárgyú leckéknél hospitáltunk, a próbaelőadáson megjelenni pedig kötelesség volt, a gimnázium szellemének megfelelő minden irányban megtanultunk érdeklődni.” (*Marczali Henrik* visszaemlékezését idézi: Kiss, 1991. 15.) *Kármán* mintagimnáziumának belső élete hozzászolgált a jelöltek ahhoz, hogy kritikusan és önkritikusan gondolkodó, a középiskola minden tárgya iránt érdeklődő sokoldalú tanárokká válhassanak, akik nyitottak és felkészültek az új oktatási módszerek kipróbálására is.¹²

Diskurzusok a tanárképzésről, a tanárképző intézet feladatáról

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

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

Arra is volt példa, hogy az egyes álláspontok az évtizedekig tartó folyamatos diskusszió során alakultak, fejlődtek. *Schneller István* kolozsvári pedagógia professzor a huszadik század első évtizedének végéig egy olyan középiskolai tanárképzés vízióját vetette papírra, amelyben élesen elkülönül az elméleti és a gyakorlati képzés. Konceptiója szerint a legfontosabb elméleti tanárképzés maga az egyetemi stúdium a szaktudományos előadásokkal és a szemináriumot és könyvtárat egyesítő „dolgozóintézetekben” folyó elmélyült búvárkodással. Az egyetem elsőrendű feladata a tudományos igazság kutatása, ennek

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

legfontosabb eszköze a tanulmányozás minden bürokratikus kötöttségétől mentes szabadsága. „E szellemben való bevezetés, e szellemtől való áthatás a tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része. Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: az egyetem maga a legfontosabb tanárképző.” (*Schneller*, 1910. 175.). Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni ezek csak megakasztják az önmunkálkodás koncentrációt igénylő folyamatát. *Külön tanárképző intézet felállítása sem helyes*, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.

A pedagógia egyetemi tanárának nem feladata, hogy az oktatás és a nevelés mesterségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit, a professzor koncentráljon az elméleti pedagógiai kérdések szakszerű tárgyalására. Külön gyakorlógimnázium felállítására sincsen szükség – hangoztatta ekkor még *Schneller István*. A jelöltek gyakorlati kiképzése az egyetemről független, kiemelkedő színvonalú középiskolákban szervezendő gyakorlati tanárképző intézményekben, az úgynevezett „szeminárgimnáziumokban”, „középiskolai szemináriumokban” kell, hogy történjen – kiváló szaktanárok vezetésével.

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

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

A középiskolai tanárképző intézetek szerepének alakulása a húszas, harmincas években

A magyarországi középszintű iskoláztatás történetében az 1920-as évek hoztak jelentős változásokat. Az évtized elején hivatalba lépő új kultuszminiszter, *Klebsberg Kuno* intenciói alapján végrehajtott reform célja a tananyag korszerűsítése és a középiskolák rendszerének differenciálása volt. A középosztály körében addig előnyben részesített humán jellegű stúdiumok és az azok révén megszerzett egyoldalú szaktudás akkor már nem felelt meg a kor követelményeinek. A miniszter ezért erőteljesen szorgalmazta a középiskolai tananyag gyakorlatiasabbá tételét, valamint az élő idegen nyelvek oktatását. A modernizálást szolgálta az iskolarendszer differenciálása is: a *nyolcosztályos* humán gimnázium és a reáliskola közé az új típusú *reálgimnáziumot* illesztették be. Ez az iskolafajta a tantárgyak közé a humán gimnáziumból átvette a latint és a németet (ez utóbbi mindhárom iskolatípusban kötelező volt). Melléjük felvett még egy modern nyelvet (az angolt, a franciát vagy az olaszt). A humán gimnáziumban a modern nyelvek helyett görögöt tanítottak, a reáliskolából hiányzott a latin és a görög. A matematika és a természettudományos tárgyak oktatására fordított idő viszont a reáliskolában volt a legmagasabb. Mindhárom középiskola-típusban azonos súllyal szerepeltek az úgynevezett nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). Új fejlemény volt az „egységes jogosítás” elvének érvényesítése is, amelynek értelmében mindhárom középiskola-típus érettségi vizsgája jogosított valamennyi felsőoktatási intézménybe történő felvételre. Az új középiskola-rendszert az *1924. évi XI. törvény* szentesítette.

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

A képzés elemeit szétválasztó, „prakticista” paradigmával való határozott szembefordulás látványos mozzanata volt az a megnyitó előadás, amelyet *Fináczy Ernő*, a budapesti egyetem pedagógia professzora, a *Magyar Pedagógiai Társaság* elnöke tartott az 1922. február 18-án megrendezett közgyűlésen. *Fináczy* meggyőző erejű, kritikus leírását adta az egyetemi tudóképzésnek, amely a tanárképzés szempontjait továbbra sem veszi figyelembe. Az egyete-

met végzett jelölt „... nem viszi magával a szakmájához tartozó középiskolai anyag teljes tudományos készletét, s amit ebből az anyagból egyetemi tanulmányainak folyamata alatt hallott és feldolgozott, azt nem úgy hallotta és nem úgy dogozta fel, hogy középiskolai teendőivel szorosabb vonatkozásba hozhasssa. A tudománynak csak egyes területeivel ismerkedett meg, s ezeken is inkább kutató, mint tanító célzattal mozgott. Nem történt gondoskodás arról, hogy szerves egymásutánban és egymáson felépülő fokozatokban vegye birtokba szaktudományának anyagát. Tudományos ismereteiben hézagok maradtak, melyeknek tanári működése vallja kárát. Nem kapott áttekintést szaktudománya összes részein, s így nincsen egységes szempontja, melynek mértékével élhessen, mikor a tudomány nagy anyagából kell merítenie az iskola számára” (*Fináczy*, 1922, idézi: *Simon*, 1959. 361.). *Fináczy* a tanárképzés szempontjai szerint elégtelen egyetemi tudósképzés heves bírálata után kiállt a képzés egységének megtartása mellett: „A tudósképzésnek és a tanárképzésnek éles elkülönítése óhatatlanul leszállítaná középiskolai tanárságunk tudományos készültségének színvonalát, de végső elemzésben középiskolai oktatásunk színvonalát is.” (*Fináczy*, 1922, idézi *Simon*, 1959. 363.). A gyakorlati képzés a budapesti gyakorló főgimnáziumtól eltekintve teljesen szervezetlen.¹³ A vezetőtanárok sem minden esetben alkalmasak tisztségük betöltésére (*Fináczy*, 1922, idézi: *Simon*, 1959. 366–367.).

A korabeli középiskolai tanárképzés részletekbe menő bírálata után koncepcionális javaslatokat is olvashatunk *Fináczy Ernő* elnöki megnyitó előadásában. Ezek szerint törvényben kell kötelezővé tenni a tanárjelteknek a tanárképző intézetbe való belépését.¹⁴ A tanárképzést az egyetemnek a tervszerűen összeállított szaktudományos képzéssel, a pedagógia egyetemi tanárának általános pedagógiai, neveléstörténeti és gyermeklélektani stúdiumokkal, a középiskolai tanárképző intézetnek pedig a középiskolák tanulmányi rendjét, valamint az egyes tantárgyak oktatásának „speciális módszertanát” tagláló előadásokkal kell segítenie (*Fináczy*, 1922, idézi: *Simon*, 1959. 366–367.).

Fináczy javaslatait a budapesti egyetem tanárképző intézetének tanácsa is támogatta. A tanácstag professzort egyben felkérték a tanárképzésre vonatko-

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

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

zó törvényjavaslat szövegezésének elkészítésére. (A másik törvényjavaslat a középiskolai tanárok képezésével, a tanárvizsgáló bizottságok működésével foglalkozik. Ennek megszövegezése a *Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság* elnökének, *Szinnyei Józsefnek* a nevéhez fűződik.)

A Nemzetgyűlés elé beterjesztett törvényjavaslat lényegét tekintve a *Fináczy-féle koncepción* alapult. A vita nyitányaként *Klebelsberg Kuno* egy nagy ívű expozében fogalmazta meg a tanárképzési reform legfőbb elemeit. A törvényjavaslat szövegét a vita után egyetlen érdemi kiegészítéssel fogadták el. *Erdélyi Aladár* módosító javaslata alapján kerül be az a kitétel, miszerint „a középiskolai elméleti tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, mely a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négyévi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellős sorrendben megismerkedhessék.” (Idézi: *Ladányi*, 2008. 57–58.). Ez a kiegészítés – amelyet a beterjesztő miniszter teljes mértékben támogatott – *expressis verbis* megfogalmazza a bölcsészkarok¹⁵ feladatát és felelősségét a tanárképzés szaktudományos alapját jelentő egyetemi előadások és kollégiumok tartalmának és sorrendjének tervszerű átszervezése terén.

A középiskolai tanárok képezéséről és képesítéséről szóló *1924. évi XVII. törvény* egyedülálló a maga nemében. A magyar felsőoktatás történetében sem azt megelőzően, sem azóta nem került sor e képzési terület önálló törvény keretei között történő szabályozására.

Az új törvénnyel útjára indított tanárképzési reform legfontosabb elemei a következők:

1. Mind a négy magyarországi tudományegyetem (budapesti, szegedi, debreceni, pécsi) mellett egy-egy középiskolai *tanárképző intézetet szervezett* (illetve a budapesti és a szegedi mellett újjászervezte a meglévőket).
2. A tanárképző intézet a *vallás- és közoktatásügyi miniszter fennhatósága* alá tartozott. Élén az elnök és a tanárképző intézeti tanári testületből szervezett igazgatótanács állt.
3. Az intézet tanári testülete az egyetem azon nyilvános rendes és rendkívüli tanáraiból állt, akik előadások és gyakorlatok tartására vállalkoztak. Ez a kör kiegészülhetett a miniszter által felkért egyetemi (műegyetemi) magántanárokkal főiskolai és *középiskolai tanárokkal*.
4. A középiskolai tanárságra készülőknek számára a szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányaikkal párhuzamosan *kötelezően* előírta a négy évig tartó tanárképző intézeti tagságot. A tanárjelölteknek igazol-

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

niuk kellett, hogy az egyetemi (műegyetemi) és tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vettek.

5. A fent jelzett tanulmányok elvégzése után legalább még egy évig valamely nyilvános középiskolában, „elsősorban a tanárképző intézettel kapcsolatos gyakorlati középiskolában” *tanítási gyakorlaton* kellett részt venniük.¹⁶ A törvény ezzel párhuzamosan előírta a tanárképző intézetek székhelyén gyakorló középiskolák felállítását.
6. A középiskolai tanárok képesítő vizsgáját továbbra is a tudományegyetemek székhelyén működő állami vizsgálóbizottságok előtt kellett letenni. A törvény előírása szerint a szóbeli és írásbeli részből álló tanárképesítő vizsga témakörei – egyebek mellett – a szaktárgyak oktatás-módszertanára is kiterjednek.

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

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

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

A szegedi szabályzat részletezőbben írja le a megújult tanárképzési rendszer egyes elemeit. Eszerint a szegedi egyetemen és a mellette szervezett tanárképző intézetben a következő összetevők szolgálják a tanárképzés célját: (1) A ta-

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

nári pályára megállapított egyetemi előadások és gyakorlatok, (2) a tanárképző intézet kebelében a tanári pályára készülők számára tartott előadások és gyakorlatok, (3) a tanárképző intézet gyakorló gimnáziuma, ennek felállításáig az e célra kijelölendő helybeli középiskolák.

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

Az egyetemi oktatási szabadságnak az eredményes tanárképzés érdekében történő viszonylagos korlátozását jelentette az, hogy a szabályzat leírta: a bölcsészettudományi és a természettudományi karoknak közösen kell gondoskodniuk arról, hogy az egyetemen évenként tartsanak olyan bevezető előadásokat, amelyek „az egyetemre lépő s a tanári pályára készülő hallgatókat kellően tájékoztatják választott szaktanulmányaik feladatairól.” A statútum következő előírása az évtizedekig tartó tanárképzési vita végére pontot tett – legalábbis az elvek szintjén: „Az egyetemi, illetőleg tanárképző intézeti előadások során a középiskolai tanárképzés szempontjából fontos *szaktudományok minden fontosabb ága* oly terjedelemben és irányban tárgyalassék, hogy a tanárjelöltek tudományszakjuk *alapelveit, módszereit és főbb tanait* az egyetemi tanfolyam alatt *rendszeres összefüggésben* megismerhessék és elsajátíthassák.” Kötelezővé teszi továbbá, hogy „a *Tanárképző Intézet* kebelében oly előadások is tartassanak, amelyekből a tanárjelöltek egyetemi tanulmányaik utolsó, negyedik évében szaktárgyaik *módszeres kezelésére* vonatkozó tájékoztatást nyerhessenek.” (A Szegedi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1925. osz. n.) Látható, ahogyan ez a szabályzat tartalmukat tekintve célszerűbbé, struktúrájukat tekintve pedig szervezettebbé kívánta tenni a tanárképzést szolgáló stúdiumokat. A „kínálat” bővítése mellett az új szabályzat elvárásokat fogalmazott meg a hallgatókkal szemben is. A „leckerendben” előírta a tanári pályára készülők számára azokat az egyetemi és tanárképző intézeti előadásokat és gyakorlatokat, amelyeket a következő félévben hallgatni voltak kötelesek, és amelyek „szorgalmas és eredményes látogatását igazolni tartoztak.”

A reform-szabályzat a következő évtizedekre olyan kereteket szabott ki szegedi középiskolai tanárképzés számára, amely egyes területeken kézzelfogható eredményeket hozott. Példája ennek az 1940/41. tanévről fennmaradt jegyzék, amely a középiskolai tanárjelölt hallgatók számára kötelező előadásokat sorolja fel. Illusztrációképpen néhány cím azok közül, amelyek a középiskolai oktatás szempontjainak érvényre jutását igazolják: *Mester János*: „A gyermek lé-

lektana”; *Firbás Oszkár*: „Gyakorlóévi theoretikum”; *Sík Sándor*: „A magyar irodalom az iskolában”; *Fröhlich Pál*: „Bevezetés az előadási kísérletezésbe”; *Széll Kálmán*: „Gyakorlatok és kiegészítések a mechanikához”; *Greguss Pál*: „A középiskolai növénytani anyag módszeres feldolgozása.” (Középiskolai tanárképzőintézeti előadások, 1940/41.)

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

Konklúzió

Áttekintve a magyarországi középiskolai tanárképzés történetének a több mint ötven esztendő „hőskorát” – és fókuszálva a 19. század végén nálunk az egyetemeken újonnan létrehozott érdekegyeztető és szervező központ, a középiskolai tanárképző intézet szerepére – az alábbi következtetésekre juthatunk:

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

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

3. Az évtizedek során világossá vált, hogy a középiskolai tanárképző intézet nem rendelkezik kellő mérvű érdekérvényesítő erővel ahhoz, hogy az autonóm egyetemi képzést számottevően befolyásolja. Döntő fordulatot hozott e téren az *1924. évi XXVII. törvény*, amely az új szabályzatokkal együtt már kellő nyomatékot biztosított a tanárképző intézetek véleményének az egyetemi diskurzusokban. Így teremtődött meg a garancia arra, hogy a tanárképzés egyes

összetevői (szaktudomány, szakmódszertan, pedagógia, lélektan, gyakorlati képzés) többé ne csak mozaikszerű elemek rendezetlen halmazaként jelenjenek meg egymás mellett. A tanárképző intézet hatására az egyetemi karokon is kezdetét vette egy tananyagszervező folyamat, amelyben már a középiskola gyakorlatias szempontjai is egyre fontosabb szerephez jutottak.

Mindezek alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az *Eötvös József által megteremtett tanárképző intézet* a húszas évektől a negyvenes évek végéig töltötte be adekvát módon azt a szerepet, amelyre az adott kor felsőoktatási struktúrája lehetőséget teremtett. Tehette ezt azért, mert egy – azóta is egyedülálló – tanárképzési törvényerős legitimációjával és az arra épülő szabályzatokban lefektetett egyértelmű jogosítványokkal rendelkezett. Ilyen erejű legitímációra azóta sem tett szert a pedagógusképzés struktúrájának egyetlen eleme sem.

Szakirodalom

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL: <http://www.math.u-szeged.hu/phd/szabalyzat/ftv2011.pdf> Utolsó letöltés: 2015. július 13.

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest. Függelék, 60–62.

A pesti magy. kir. tudomány egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének szabályzata. Életbelépett az 1870/1. tanévvel. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest. Függelék, 50–60.

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

A tanárképezde újjáalakítása. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest. Függelék, 62–64.

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

Fináczy Ernő (1922): Elnöki megnyitó a Magyar Pedagógiai Társaság 1922. évi február 18-án tartott XXX. közgyűlésén. *Magyar Paedagogia*, 5. sz. 65–72. In: Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931).* Tankönyvkiadó, Budapest. 360–370.

- Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest. Függelék, 2–6.
- Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest.
- Kérékgyártó Árpád (1879): A m. kir. Egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. Magyar Tanügy. In: Kármán (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest. Függelék. 20–30.
- Kiss Istvánné (1991): *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből*. A magyar neveléstörténet forrásai VII. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Középiskolai tanárképző intézeti előadások. Szeged, 1940/41. Gépiratos dokumentum. A szegedi egyetem iratai, Csongrád Megyei Levéltár, Szeged.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1. 38–57.
- Németh András (2003): A magyar középiskolai tanárképzés kezdetei – nemzetközi recepciós modellek, nemzeti sajátosságok. In: Závodszy Géza (szerk.): *Testis temporum. Tanulmányok a magyar művelődés történetéből*. ELTE, TFK, Budapest. 75–92.
- Németh András (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Iskolakultúra*, 1. 17–32.
- Németh András (2005b): A tanárképzés új útjai és lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 57–58.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3. 279–290.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013): *Abhandlungen zur Geschichte der ungarischen Pädagogik und Schule von dem 18. bis zum 19. Jahrhundert*. Novalis, 2. Gondolat, Budapest.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1045–1055.

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

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

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