

A MAGYAR KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS ÉS SZAKMAI PROFESSZIÓ KIALAKULÁSA A 18–20. SZÁZADBAN

TANULMÁNYUNKBAN ARRÁ KERESÜNK VÁLASZT, hogy a 19. század második felében kialakuló modern magyar nemzetállam duális közoktatási rendszerének kiépülésével párhuzamosan megjelenő két tipikus pedagógus szakmai csoport (alsóbb népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) képzésének és szakmai professziójának részeként miként különül el a tanári, illetve tanítói pedagógiai kultúra, illetve szaktudás, miként születik meg a modern középiskolai tanári professzió (Németh 2005a, 2007). E tanulmány a modern magyar középiskola, a tanári szakmai professzió, illetve az elméleti pedagógia fejlődésének kölcsönhatásában kiteljesedő folyamat 20. század első harmadáig tartó szakaszának elemző bemutatására vállalkozik.

A középiskolai tanárképzés és szakmai professzió előtörténete a 16–18. században

A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió 18. századig tartó előtörténetének alapvető jellemzője, hogy – az évszázados hagyományok szerint – az egyházak irányították a kulturális élet minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. Így a középiskolai tanárképzés legkorábbi formái klerikus képzés keretében, a 17. században jelentek meg. Ezek az egyházi iskoláztatáshoz kapcsolódó jellegzetes intézmények a jezsuita rend által alapított *collegium repentantiumok* voltak.

A jezsuita rend első iskolái az 1560-as években jelentek meg magyar földön. A rend Oláh Miklós érsek hívására Nagyszombatban hozta létre első gimnáziumát és akadémiáját. Ezek az intézmények a jezsuiták – központi tananyaggal, tantervvel, osztályszerkezettel és oktatási módszerekkel dolgozó – egységes nemzetközi iskolaszervezetének részét képezték, melynek legfőbb elemeit az 1599-ben kiadott *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* című szabályzat fogalmazza meg. A jezsuiták csak ott vállalták a gimnáziumok kialakítását, ahol a megfelelő anyagi feltételeket és a kellő tanárlétszámot (egy-egy intézmény esetében legalább 5–6 fő) biztosították számukra. Ebből az igényességből adódóan már korán jelentkezett az igény a gimnáziumi tanárok speciális képzés keretében történő felkészítésére. A jezsuita tanügyi rendelkezés szerint a gimnázium tanárainak magiszteri címmel kellett rendelkezniük, amelynek megszerzésére hároméves filozófiai stúdium



elvégezése után nyílt lehetőség. Ezt követően fél esztendőes kurzus keretében, szak-szerű vezetéssel át kellett ismételnük a gimnáziumi és filozófiai kar tananyagát. A filozófiai kar tanárai viszont az ezt követő négyéves teológiai tanulmányok befejeztével felvett kétéves ismétlő kurzus keretében szerezhettek akadémiai szinten folyó tanításra jogosító professzori képesítést. Ezzel a sajátos tevékenységgel függ össze a szerzetesi tanárképzés ezen intézménytípusának egészen a 19. század elejéig fennmaradó *collegium repentium* elnevezése. A jezsuiták a speciális tanárképző kurzusok kialakítása mellett bevezették a rendszeres tanári értekezleteket, egymás óráinak látogatását (hospitálás), továbbá a szervezett formában kialakított tanítási tapasztalatcserék rendjét is (*Mészáros 1981:246*). Az 1642-ben Podolinban megalapított első piarista rendház létrejöttét követően a jezsuiták mellett a Felvidéken újabb tanító szerzetesrend kezdte el munkáját. A két rend felfogásában számos lényeges különbség is felfedezhető, a korabeli piarista tanárképzés is sokban hasonlított a jezsuiták rendszeréhez (*Németh 2000a*).

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

Ennek a számos közös tartalmi jeggyel jellemezhető – bizonyos elemeiben a középkori klerikus komplex értelmiségi feladatainak továbbélését jelentő – „kvázi”-professzió korai differenciálódása is felekezeti alapon történt. A katolikus teológus tudását a szerzetesrendi és a világi papság hagyományai, az elmélyült felkészítés, a szigorú rend és engedmesség erősítette. A tanári és tanfelügyelői munka is a teológus feladata, amelynek elsajátítása a papi szemináriumokon, majd a század utolsó harmadától már egyetemen történik. A nem katolikus teológus jellegzetes típusa, a protestáns lelkész. A teológus a protestáns országokban állami tisztségviselő, Magyarországon és Erdélyben inkább felekezeti alkalmazott. A feladatok differenciálódása következtében az egyházi feladatokat ellátó személyek között egyre nagyobb számban találhatók a nem ehhez a tudás-elithez tartozó, alacsonyabb szinteken elhelyezkedők, egészen a különböző felekezetű helyi lelkészeknek alárendelt falusi tanítókig, iskolamesterekig bezárólag (*Németh 2005a, 2007*).

A 18. századi magyar iskolák legkülönbözőbb szintjein tevékenykedő szakemberek szakmai tudását – a különböző felekezetek magasán képzett lelkészeitől a népiskolák laikus iskolamesteréig bezárólag – az áthagyományozás „archaikus” kollektív formái határozzák meg. Ez a korai pedagógiai szaktudás, a tanítás művészete,

olyan „kunszt”, amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített mives mesterségtudással. A teológusok, iskolamesterek nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött a tradicionális mesterség szakembereinek egyik generációról a másikra áthagyományozott kiérlelt gyakorlati tapasztalatai állnak. Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai szaktudás egyik alaptípusát, a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind magasabb szinten „reflektált reflexióit” összegzi majd (*Tenorth 1999*).

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

A klerikusmunka részeként megjelenő középiskolai tanári munka fentiekben bemutatott hagyományos formáinak továbbélését, valamint az egyház „műveltség-tematizálásra irányuló” hegemoniáját a Habsburg Monarchiában a felvilágosult abszolútizmus szellemében fogant oktatáspolitikai és tanügyi reformjai csak a 18. század közepétől kezdtek megbontani. A pedagógustevékenység ekkor kiteljesedő második „szemi-profeszíós” szakaszában már megjelennek a szakmások bizonyos jegyei, például az intézményesülés korai formái, az elkülönülő képzés, valamint az ahhoz kapcsolódó speciális tananyagtartalmak, a vizsga általi szelekció.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző gondolat, a mindenkire kiterjedő műveltség biztosításának igénye sajátos módon transzformálódik egy olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját. Ennek lényege, hogy a korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelési feladatokat azért kell az államnak átvennie, mert a szülők – elsősorban a szegényebb néprétegek esetében – nem teljesítik kellő felelősséggel a hagyományosan a család feladatát jelentő nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeiket. Az eltérő szülői hozzáállásból adódóan, különböző módon, az alsóbb néprétegek esetében kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével, egymástól elkülönülő szervezeti keretben felépülő iskolák, és egymástól eltérő módon kiképzett szakemberek segítségével lehet hatékonyan biztosítani az optimális feltételeket. Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll a két szakmai professzió intézményesülése során, a két szakmai csoport eltérő feladataiból adódó módon és mértékben differenciálódó pedagógiai szaktudás, amely a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelenik.

Az egyik esetben – a népiskolák tanítóinak – elsősorban olyan gyakorlati tudásra van szükségük, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott gyakorlati böl-



cessségek eredményeit összegzi. Ez lesz majd a 19. század második felében kialakuló népiskolai pedagógia, azaz a gyakorló szakemberek reflektált tudásának alapja.

A másik szinten a már bonyolultabb műveltség átszármasztási, illetve rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoport, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit” – a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei – állnak, akiknek szaktudásában már sokkal inkább szerepet kap a tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió. Ennek a szaktudásnak a közép-európai régióban egyrészt a neohumanizmus műveltségkánonját közvetítő egyetemek bölcsész karain megszerzhető, klasszika-filológiára, másrészt a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra kell épülnie. Ez a második pedagógiai tudástípus lesz majd az egyetemeken kiképzett szakértői csoport számára kidolgozott tudás, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája (*Tenorth 1999*).

Az egyetemi tanárképzés megszervezésére a nagyszombati egyetem újjászervezésével egy időben 1773-ban került sor az egyes karokon – a katolikus rendi tanárképzés (*Németh 2000*) tapasztalatait is felhasználva – a tanárképzést szolgáló ún. collegium repetentium felállításával. A törekvés háttérében emellett felismerhető a göttingeni egyetemen ebben az időben kialakított, a tanárképzés korai formáját jelentő filológiai szeminárium hatása is. Mária Terézia 1775-ben 18 repetens számára évi 200 forintos ösztöndíjat hozott létre, ebből öten (három egyházi és két világi) a bölcsészettudományi karon tanulhattak (*Németh 2000a*).

Az államegyházi rendszer kialakítására törekvő jozefinista egyházpolitika iskolareformjában, az állam politikai céljainak megvalósításában jelentős szerepe volt a katolikus egyháznak. Jóllehet az állam valamennyi egyházra és felekezetre igyekezett irányítási és felügyeleti rendszerét kiterjeszteni, ez legteljesebben a katolikus egyház vonatkozásában valósult meg. A jozefinizmus időszakában a vallás az erkölcsi és állampolgári nevelés legfontosabb eszköze, a katolikus lelkészek pedig állami alkalmazottként, a felvilágosult abszolútizmus legfontosabb népnevelői voltak. Ennek következtében az osztrák egyetemeken és ennek mintájára a pesti egyetemen is, nem elsősorban a világi tanárképzés fejlesztésére, hanem a teológusképzés pedagógiai tartalmainak kialakítására helyezték a fő hangsúlyt. Ezért az 1780-as években sor került a teológusképzés reformjára is. Ennek során a lelkipásztori munkára való felkészítés részeként már nagy súlyt helyeztek a neveléstan és oktatás módszertan oktatására is (*Németh 2005:164*). Ezek oktatása azonban nem a teológiai karon történt, a neveléstant a filozófiai kar hirdette meg, míg a többi tárgy oktatását a tankerületi, illetve tartományi normaiskolák valamint az egyházmegyei papi szemináriumok mellett működő gyakorló iskolák tanárai végezték (*Brezinka 2000:33–34*).

A pedagógus szakmák kialakulásának európai modelljei

A modern állami közigazgatás megszületéséhez kapcsolódik a 19. századi fejlődés egyik alapvető jellemzője a professzionalizáció, illetve szakmásodás folyamata,

amelynek eredményeként kialakulnak a magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok, amelyek egyre nagyobb szerephez jutottak a 19. században kibontakozó modern európai államok irányításában. A különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógus szakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket el látó szakértői tevékenységkörök hivatássá válásának leírására vezette be az angol szakirodalom a professzionalizáció fogalmát (*Gyáni & Kövér 1998:81*).

A professzionalizáció olyan történelmi folyamat is egyben, amelynek keretében kialakulnak a különböző európai értelmiségi hivatások sajátos típusai. Ennek számos eleme kapcsolódik a felsőoktatáshoz. Így az egyetemi tanulmányok keretében kialakított tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakma képviselőinek tevékenységét szabályozó közös viselkedéskódex, a vizsgák letételéhez kötött, rangsoron alapuló szakmai karrier. Emellett jellemzi a magas fokú társadalmi elismertség, a monopolhelyzet kialakítására irányuló törekvés, a különböző kedvezmények és magas fizetések által biztosított, átlagon felüli anyagi megbecsülés. A középiskolai tanárok professziójának közép-európai folyamataival kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy az angolszász professzió jegyekhez képest ezekben az országokban jelentős eltérések tapasztalhatók (*Apel et al 1999*).

Az angolszász ún. „free and liberal professions” modelljének hátterében az autonóm, állami ellenőrzéstől független angolszász oktatási formák és önálló értelmiségi hivatások rendszere áll. Ez – a kontinentális szabályozási modellel ellentétben – nem az állam által szabályozott képesítésekre épül, hanem azt elsősorban magán, illetve helyi közösségi kezdeményezések alakítják. Nem szűnnek meg a szakmai egyesületek hagyományos céhszerű jogkörei, azok továbbra is megőrzik a középkori eredetű szakmai közösségek korporatív rendjét, a céhekre jellemző hagyományos piacellenőrzési funkciókat, vagyis a szakmai működési engedélyek kiadásának jogát. Ezáltal biztosítják a szakmai csoport létszámának folyamatos szabályozását és munkájának ellenőrzését is (*Lundgreen 1999:21–22*). Az angolszász professziós modell később a kontinentális Európában elsősorban a szabad foglalkozásoknak tekintett (ügyvéd, orvos, mérnök) szakmákban jelenik meg, később bizonyos elemeiben egyéb szakértelmiségi területekre is kiterjed (*Kovács 2001:21–29*).

Az ettől eltérő kontinentális professzió fejlődési folyamatok hátterében az erre a régióra jellemző államközpontú oktatási rendszer áll. Az országok többségében (különösen Közép-Európában) a szakértelmiségi tevékenységkörök intézményesülése a felvilágosult abszolutizmus gondoskodó államának erőteljes központosító törekvéseivel állt szoros kapcsolatban, így a hagyományos ún. szabadfoglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) is csak később tudják kialakítani az államhatalommal szembeni – az angolszász „free and liberal professions” modelljéhez hasonló – önálló érdekvédelmi testületeiket. A régió országaiban a különböző értelmiségi csoportoknak a polgársággal közös fejlődése teremti majd meg a közép-európai Bildungsbürgertum sajátos típusát, amelybe a közhivatalnokok is beletartoznak (*Gyáni & Kövér 1998:81; Lundgreen 1999:22–23*).



A pedagógus szakmák fejlődését is jelentős mértékben befolyásoló kontinentális modell egymástól némiképp eltérő sajátos irányait a német és francia pedagógus professzió jelentette. Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történik, amelynek az államközpontú rendszerből fakadó alapvető sajátossága, hogy a középiskolai tanári tevékenység egyetemeken, akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozódó, állami hivatalnoki munkát jelentett (*Tenorth 2000:30–32*).

Ennek hátterében a porosz minta nyomán a német kisállamokban meglehetősen korán, már a 18. században megjelenő állami iskoláztatás, az oktatási kötelezettség korai bevezetése, majd az általános iskolakötelezettséget előíró általános porosz népiskolai rendelet (*General-Landschul-Reglement 1763*) áll. A Poroszországban kibontakozó középiskolai reform több lépésben valósult meg: 1787-ben a tanügyigazgatás központosítását célzó ún. Oberschulkollegium (Felsőbiskolai Kollégium) kialakítása, 1788-ban a gimnáziumi érettségi (Abitur) bevezetése, majd a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésének kezdeti lépesei az ún. Philologisches Seminar (Filológiai Szeminárium) létrehozása (*Kron 1997:373–374*). A német iskolafejlődést megalapozó porosz iskolareformok következő fontos állomása a Humboldt által kidolgozott 1810-es középiskolai és egyetemi reform, melynek hátterében a neohumanista műveltségeszmeny (Bildung) alapelvei (Goethe és Schiller), továbbá Humboldt klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkássága, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak elképzelései álltak (*Tóth 2001:104–105*).

Humboldt fontosnak tartja az egyetemek autonómiáját megalapozó tanszabadság biztosítását, de fenn kívánja tartani – elsősorban az egyetemi tanárok kinevezése útján megvalósuló – minimális állami felügyeletet is. Az új egyetemi tudáskanonban központi szerephez jut majd a filozófia, így a korábban előkészítő jellegű, alárendelt szerepet játszó filozófiai fakultás az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül, ami egyben hosszú időre megalapozta a német egyetemi filozófia, filológia továbbá a pedagógia tudományának befolyásos szerepét is. A reform részeként lép érvénybe az önálló középiskolai tanári mesterség fejlődését megalapozó rendelet, amely a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájáról (examen pro facultate docenti, Prüfung der Schulumt-Candidaten) intézkedik. Ez a kezdetben komplex nyelvi, történelmi, matematikai ismereteket számon kérő írásbeli munkák készítését, szóbeli vizsga letételét, valamint a jelölt gyakorlati felkészültségét tanúsító próbatanítást előíró tanári képesítő vizsga, a lelkészi vizsga mintáját követte. Ennek sikeres letétele biztosította a három szintű – főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és algimnáziumi – tanári végzettség megszerzésének lehetőségét. A vizsgakötelezettség bevezetését követően a bölcsész karon megjelentek a különböző humán és természettudományi szemináriumok, majd később a pedagógiai és pszichológiai szemináriumok is (*Führ 1985:426.; Jensmann 1999:61–62*).

A 19. században világi személyként megjelenő, nagy tudású német „tanférfit” már nem hátrányos helyzetű teológus, illetve jövőbeli lelkipásztor többé. A közvetlenül

a gimnáziumi tanári pályára felkészítő végzettség megszerzésének lehetősége jelentős mértékben növelte az új kar hallgatói létszámát is. Az új képzési forma iránti igények hozzájárultak a tanárképzést megalapozó tudományok fejlődéséhez, azok pozitívista értelemben vett modern, – önálló és egzakt – egyetemi tudományként történő elfogadásához is (*Stichweh 1994:174–207*).

A középiskolai tanáriság önálló szakmai csoportjaként történő megjelenésével párhuzamosan, a humboldti reform nyomán megújuló egyetemi képzés keretében fejlődésnek indultak az új szakmai tudástartalmakat tudományosan megalapozó egyetemi tudományok is. A német mintára kialakuló modern kutatóegyetemek egyre differenciáltabb tudományos diszciplínái egyrészt akadémiai alaptudománynyá, másrészt az iskola világával a középiskolán keresztül kapcsolatban álló egyetemi tudománnyá válnak (*Németh 2000, 2002, 2005*). Ennek részeként válik majd a középiskolai tanárképzés keretében a német egyetemeken oktatott és művelt, tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexióra törekvő elméleti pedagógia egyetemi tudománnyá. Ez a tudomány lesz majd az egyetemen képzett, magas presztízsű szakértői csoport – az „ideológia-kidolgozó reflexiós elit” – szaktudománya, amely a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei hivatalos szakmai tudáskanonjának alapját képezi. Ez részben a bölcsészkaron oktatott klasszika-filológiára, részben pedig a hagyományos teológiai, majd a nevelésfilozófiai tartalmakra épült. Ez a tudástípus lesz az egyetemi képzésben részesülő szakértői csoport elméleti tudása, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája.

A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió intézményesülési folyamatai

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki – a század első felében Németországra már jellemző – középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök a század első felében inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. Csak a levert forradalmak után kezdődtek el a Habsburg monarchia tanügyi reformjai. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig működő hat osztályos osztrák gimnázium még nem biztosítja az egyetemeken folyó tudományos képzés alapjait, azok megszerzésére csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezésével nyílt lehetőség. A középiskola új formája csak a Thun miniszter reformja során dél-német bajor, illetve württembergi minták nyomán kialakított két tagozatra osztott nyolc osztályos, érettségivel záruló gimnázium bevezetésével jön majd létre. Ezzel együtt, 1849-ben ideiglenesen, 1856-ban törvényi szinten is szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga (*Zibolen 1990: 12*). A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érett-



ségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: a) klasszika filológia, b) történelem és földrajz c) matematika-természettudomány. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga, és próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend, amely az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva, egyre inkább átvette a porosz tanárképzés rendszerét 1894-ig maradt érvényben (*Führ* 1985:433).

A középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülése

Az 1849-ben életbe lépő rendelet – az Organisationsentwurf – bevezetésével a bécsi kormányzat a humboldti reformok keretében kialakított porosz gimnáziumi koncepciót felhasználva szervezte át a magyar középiskolát is. A nyolcosztályos gimnázium és a hatosztályos reáliskola szervezeti kereteinek kialakítása nyomán jelentős változások következtek be a pesti tudományegyetem bölcsészkarának képzési rendjében is. A korábban elsősorban a többi karon folyó tudományos képzés megalapozására szolgáló ars fakultás az 1850–51. tanévtől kezdődően vált a többi három egyetemi karral egyenrangúvá, és ezzel egy időben tanulmányi ideje három évre emelkedett, amely tanulmányi idő a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele lett. Az új tanrend megszüntette a korábbi vizsgakötelezettséget és az 1851–52-es tanévtől kezdődően csak a doktori szigorlat elnyeréséhez szükséges szigorlatok (rigorosum) letételét írja elő. A szigorlat két vizsgából állt, az egyik (filozófia és történelem), a másik (fizika és mennyiségtan) témaköreit foglalta magába. A sikeres vizsga után került sor a doktorrá avatásra. Az egyetemi tanulmányok elkezdéséhez fokozatosan megkövetelték a nyolcosztályos gimnázium elvégzését és az érettségi vizsgát is. A pesti egyetem bölcsész karának kari tanácsa már 1852-ben – bécsi minta alapján – javasolta az egyetemi tanárképzés német modelljének bevezetését, a filológiai és történelmi szeminárium valamint a fizika intézet felállítását.

A középiskolai tanárképzés új rendjének kialakítása nyomán 1862-ben létrejött a pesti egyetem bölcsész karának tanáraiból szervezett gimnáziumi tanárvizsgáló bizottság. Ennek a szabályzata a német tanári vizsga adaptációját jelenti (Szabály a gymnasiumi tanító hivatal jelöltjeinek vizsgálata iránt), a magyar egyetemi oktatásban is előírja az érettségi bizonyítványt és az ezt követő három éves egyetemi tanulmányokat. Ennek során a jelölteknek szaktárgyaik mellett filozófiával, pedagógiával és német nyelvvvel, illetve azzal a nyelvvvel is foglalkozniuk kellett, amelyen a képesítést meg kívánták szerezni (magyar, szlovák, rutén, szerb, román). A vizsga négy részből állt: házi és zárthelyi dolgozathoz, szóbeli vizsgából és próbaelőadásból (*Balanyi & Lantos* 1942:233). A tanárképzés intézményi keretei csak lassan alakultak ki. Kezdetben a karon csak a történelem és természetrajz szemináriumok működtek, továbbá a neveléstan helyettes tanára hirdette meg néhány féléven át speciális pedagógiai kurzusát „Felsőbb nevelési tudomány, különös tekintettel a tanárjelöltekre” címmel (*Szentpéteri* 1938:461).

Eötvös József széleskörű egyetemi reformjának részét képezte a középiskolai tanárképző intézetnek (tanárképezdének) s „tudományegyetem bölcsészeti karának kebelében” történő felállítására vonatkozó terv is. Azonban a magyar középiskolai tanárképzés végül német modell – Lantos Stoy jénai és Ziller lipcsei tanárképzője – nyomán jött létre az 1872-től működő pedagógiai szakosztály keretei között, amelynek megszervezése Kármán Mór nevéhez fűződik (*Kármán 1895:60*). Az Eötvös reformmunkálatait 1872-től folytató Trefort minisztersége idején további fontos lépések történtek a tanárképzés fejlesztése érdekében. Megtörtént az egyetemi szemináriumi rendszer kialakítása és a képzés négy évre emelése. A pesti egyetemen ebben az időben megszilárduló szemináriumok az egyetemen folyó tudományos munka jelentős műhelyeivé váltak.

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

1895-ben kerül sor az egyetemi tanárképzés évtizedeken át működő kettős intézményrendszerének felszámolására. Ebben az évben nyílt meg az Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. A párizsi École Normal Supérieur mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatóknak a tanári pályára való elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. A kollégium diákjai közül a későbbi évtizedek során számos, a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd (*Szentpétery 1938:604*).

Ez a folyamat 1924-ben zárult le, amikor az egyetemek bölcsészettudományi fakultása mellett létrehozták a tanárképző intézeteket, amelyek biztosították a középiskolai tanári pályára készülő egyetemi hallgatók számára, hogy egyetemi tanulmányaik során szaktudományaik minden területével, tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek. Ennek nyomán középiskolai tanári képesítést azok, a valamely magyar tudományegyetem bölcsészettudományi (bölcsészet-, nyelv- és történettudományi illetve mennyiségtan-természettudományi) karára beiratkozott rendes hallgatók szerezhettek, akik beiratkoztak a tanárképző intézetbe is, és leg-



alább két középiskolai szaktárgyat felvettek és eredményesen részt vettek a kijelölt egyetemi, továbbá tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon.

A közép-európai egyetemeken megvalósuló középiskolai tanárképzés keretében oktatott egyetemi neveléstudományként a magyar egyetemeken is a német dominanciájú, teológiai, majd nevelésfilozófiai orientációjú elméleti pedagógia intézményesült. Ennek részeként a herbartianizmus iskolapedagógiai elvei alapján történik meg a közoktatás modernizációja, szinte mindenütt a herbartianus pedagógiai képviselői töltik be az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékeket, határozzák meg az intézményesülő egyetemi pedagógia retorikáját (*Coriand & Winkler 1996; Tenorth 2001*). A századforduló után kibontakozó egyetemi neveléstudomány a német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követve nyeri majd el az önálló akadémiai tudomány rangját. Az egyetemi diszciplinává formálódó szellemtudományos pedagógia ennek szempontjai alapján alakítja ki fogalmi rendszerét, önálló vizsgálati területét, amelynek elemzésére létrehozza az empirikus kutatással szembehelyezkedő módszerét, a normatív hermeneutikát (*Wagner & Wittrock 1991; Tenorth 2001*).

A középiskolai tanári professzió néhány további jellemzője

A gimnáziumi tanári munka önálló értelmiségi hivatássá válásának további fontos vonása az érdekérvényesítés, illetve az önszerveződés különböző fórumait jelentő, szakmai egyesületek és folyóiratok megjelenése. A hazai pedagógus mestersegek fejlődése és differenciálódása nyomán a reformkorban merült fel először a magyar tanítók és tanárok társulásának gondolata, ekkor szerveződnek első társaságaik, és jelennek meg a nevelés kérdéseivel foglalkozó első folyóiratok: *Religio és Nevelés* (1841), *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap* (1842–1848), *Közlemények a Kisdédovás és az Elemi Nevelés Köréből* (1843) (*Kiss 1874:123–156*). Az 1850-es évektől kezdve a tanítói egyesületek felekezeti alapokon szerveződnek, majd a kiegyezés után mindegyik iskola- és óvodatípus pedagógustársadalma külön-külön egyesületekbe tömörült.

A különböző pedagóguscsoportok szakmai differenciálódása az 1850-es években veszi kezdetét a felekezeti tanítók egyesületeinek létrejöttével, majd az 1860-as években sor kerül a középiskolai tanárok önálló egyesületének létrehozatalára. Ennek előzménye az 1865-ben kezdeményezett Magyar Tanárok Egylete, illetve Magyar Tanférfiak Társasága, amelynek alapítását azonban a hatóságok nem engedélyezték. Végül Ney Ferenc elnökletével 1867-ben megalakult az Országos Középiskolai Tanáregylet, és megjelent annak folyóirata az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlöny.

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

lő anyagi és társadalmi megbecsülést, államilag garantált bérezést kapnak. A közép-európai fejlődésmodell jelentő német középiskolai tanárok fizetése már a 19. század első felében a tanítók és a jogi végzettségű állami hivatalnokok (pl. bírók) illetménye között helyezkedett el. A nagyobb gimnáziumok igazgatóinak fizetése megegyezett az egyetemi tanári javadalmakkal. A német tanári fizetések a 20. század elején kerültek azonos szintre a bírói fizetésekkel. Hasonló folyamatok figyelhetők meg ebben az időben a magyar középiskolai tanárok javadalmazása és társadalmi presztízisének alakulásában is.

NÉMETH ANDRÁS

IRODALOM

- APEL, H. J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg. 1999) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn.
- BALANYI GY. & LANTOS Z. (ed) (1998) *Emlékkönyv a magyar piarista rendtartomány háromszázéves jubileumára*. Budapest.
- BREZINKA, W. (2000) Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1 Wien.
- CORIAND, R. & WINKLER, M. (Hrsg.) (1998) *Der Herbartianismus – die vergangene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
- FÜHR, CH. (1985) Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: CONZE, W. & KOCKA J. (Hrsg.) *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 1*. Stuttgart, pp. 417–457.
- GYÁNI G. & KÖVÉR GY. (1998) *Magyarországtársadalomtörténete*. Budapest.
- HERMANN E. & ARTNER E. (1938) *A hittudományi kar története*. Budapest.
- JENSMANN, K. E. (1999) Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: APEL, H. J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, pp. 59–79.
- KÁRMÁN M. (1895) *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Budapest.
- KISS Á. (1874) *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez*. Buda-Pest.
- KOVÁCS M. M. (2001) *Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus*. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között. Budapest.
- KRON, F. W. (1997) *Pedagógia*. Budapest.
- LUNDGREEN, P. (1999) Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: APEL, H. J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.) *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, pp. 19–34.
- MÉSZÁROS I. (1981) *Az iskolaügy története Magyarországon*. Budapest.
- NÉMETH A. (2002) *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest.
- NÉMETH A. (2000) Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, No. 2. pp. 187–208.
- NÉMETH A. (2000a) Fejezetek a katolikus tanárképzés történetéből. *Vigília*, 2000. május, pp. 328–337.
- NÉMETH A. (2005) *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Budapest.
- NÉMETH A. (2005a) A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, No. 1. pp. 17–32.
- NÉMETH A. (2007) A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalnak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 5–26.
- STICHWEH, R. (1994) *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.
- TENORT, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: APEL, H. J. & HORN, K. P. & LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn, pp. 429–461.
- TENORT, H. E. (2001) Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: HORN, K. P. & NÉMETH, A. & PUKÁNSZKY B. & TENORTH, H. E. (Hrsg.): *Er-*



- ziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Budapest, pp. 23–40.
- TÓTH T. (2001) A napóleoni egyetemtól a humboldti egyetemig. In: TÓTH T. (ed) *Az európai egyetem funkcióváltásai.* Budapest, pp. 95–124.
- WAGNER, P. & WITTRUCK, B. (1991) States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In: WAGNER, P. & WITTRUCK, B. & WHITLEY, R. (ed), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines.* Dordrecht, pp. 331–358.
- ZIBOLEN E. (1990) *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium.* Budapest.

