

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
94. évf. 3–4. szám 303–306. (1994)

Az autonóm törekvések néhány történeti mozzanata a pedagógusképzésben

Bajkó Máttyás
Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

A mai korszerűsítési törekvések a pedagógusképzés terén éppen úgy mint az egész magyar iskolakultúrában – szerény véleményem szerint – nem hagyhatják figyelmen kívül azokat a történeti mozzanatokot, amelyek mind az egyetemes, mind pedig a hazai fejlődésben jelentkeztek. A legmodernebb alternatív koncepciók, legyenek azok praktikus megfontolások, vagy egészen elvont elméletek, számolniuk kell a múlt fejleményeivel, a történeti hagyományokkal, különben gyökértelenek, talajtalanok maradnak. Az európai erőfeszítések és ezzel együtt a magyar vonulatok, eszmei törekvések és gondolatok, a *melanchtoni* pedagógusideáltól a *Karácsony Sándor*-i koncepcióig figyelemre méltó, mára is érvényes tanulságokkal szolgálnak. Ez utóbbival kapcsolatosan a „társaslélektan” minket oly közelről érintett, iskolát és egyetemet, s bennük *a tanulót* és *a tanárt* csakis az autonóm lények társas viszonyában: „kétoldali függetlenségben élő lényként fogja fel”. *Karácsony* szerint „az egész autonóm egyéniség zárt, határozott egész, megbonthatatlan és titokszerű... Pedagógiai vonatkozásban ezt a nevelőnek tudomásul kell vennie...” – ahogyan ezt mi a közelmúltban volt professzorunkról tanszéktörténeti kismonográfiánkban megállapítottuk (*Bajkó, Vaskó és Petrikás*, 1981).

Mint ismeretes, *Karácsony* protestáns nevelést kapott. A Debreceni Református Kollégiumban tanult 8 éven át és itt is érettségizett. Professzor korában nagysikerű bibliakört vezetett. Műveiben gyakorta hivatkozik a protestáns kollégiumok belső autonómiájának nevelési ideáljára. A kollégiumnak mint intézménynek az iskolakultúra egészével szembeni *autonóm magatartása*, valamint a kollégiumi ifjúságnak az iskolai intézményben elfoglalt szerepe tekintetében a gyökerek – véleményem szerint – a protestantizmus európai megjelenésére és kibontakozására vezethetők vissza. Közelebbről a wittenbergi egyetemre, ahol a XVI. század első felében *Melanchton* elméleti és gyakorlati tevékenysége eredményeként kialakul a *tanárképző universitas*, mely kezdetben a német nemzeti iskolák számára hivatott pedagógusokat képezni.

Tisztelt felolvasó ülés!

Most nem akarom Önöket azzal untatni, hogy *Luther* a Biblia nemzeti nyelven történő tanítása érdekében miként kívánta megreformálni az iskolát és alkalmassá tenni erre tanítót és tanárt. De emlékeztetni szeretném Tisztelt Hallgatóimat, hogy a „protestáns humanizmus” legnagyobb alakjának *Melanchton Fülöpnek* (1497–1560) a neveléstörténeti szakirodalom által „wittenbergi normának” nevezett koncepciója a lutheri eszmének a gyakorlati kivitelezését jelenti. Ezzel megkezdődik az egyetemen folyó oktatás keretében a hivatásos pedagógusképzés intézményes kiépítése. A Bölcséleti tanítás keretében *Melanchton* létrehozza a *Pedagogicumot*, mely a wittenbergi norma átvételével *Tübingenben, Lipcsében, Marburgban, Bazelben, Frankfurtban, Heidelbergben, Rostockban*, a középkori egyetemi szisztémával szemben új tanulmányi rendet és oktatási tartalmat eredményez az autonóm protestáns egyetemeken. A tágabb értelemben vett filozófiai tanulmányokat elsősorban a skolasztikától megtisztított logikát, aritmetikát, fizikát, később pedig matematikát oktatnak a pedagogicum hallgatóinak. Ez az autonóm intézmény, a protestáns humanizmus szellemében újítja meg az *ókori klasszikusok tanítását*, és ahogy *Fináczy Ernő* megállapítja: „... a nehézkes, szavakhoz tapadó, természetlen szövevényekben kimerülő, elfajzott skolasztikus módszert az eredeti forrásokra alapított és a humanizmus lehelletétől felfrissült világos és könnyed előadásmód váltotta fel.” (*Fináczy*, 1919)

A tanárképzés tehát a protestáns egyetemeken nemcsak az új, autonóm szervezet felé nyitott, hanem az oktatás szellemiségében, módszertanában is.

Hazai viszonylatban ez a szisztéma – mint ismeretes –, a protestáns kollégiumokban terjedt el. *Sárospatakon, Debrecenben, Nagyenyeden, Pápán, Pozsonyban, Kolozsváron, Marosvásárhelyen*, hogy csak a legkiemelkedőbb intézményeit említsem a magyar protestáns iskolakultúrának, melyek a pedagógusképzésben, a főiskolai tagozataikon nemcsak teológusokat, hanem „partikuláris iskoláik számára” praeparatorokat, tanítókat képeztek. Ezekben a kollégiumokban a belső önkormányzat, a *diákautonómia*, az úgynevezett „Coetus” keretei között honosodott meg. Ezen a téren *Trodendorf* goldbergi intézetének a hatása is jelentkezik, mely a „tanulók teljes egyenlőségének”, vagyis az „Omnes aequaliter regantar” elvén alapuló diákképviselő rendszerére szerint gyakorolta autonóm szerepét az ifjúság, a seniorok, a contrascribák, az oeconomusok, a vigilek, apparitorok, stb. révén. A kollégiumi nevelőképzés szemszögéből talán a legfontosabb a *praepceptorok* gyakorlati képzése, amikor az akadémiai tagozat legkiválóbb hallgatói a közép- vagy alsófokú klasszisokba (grammatikai, retorikai, logikai, poetikai) osztották be tanítani. A legjobb példa erre *Csokonai* praepceptorsága, amire sokat szoktam hivatkozni. Őt a *poetikai* osztály praepceptoraként ismerjük a XVIII. század, pontosabban 1794 végén tesz meg publicus praepceptornak, miután az „Ordo Studiorum” rendelkezése szerint: „A pedagógiát az egész (főiskolai) tanulóifjúságnak minden év második, azaz téli harmadában esti 5 órakor előadja a filozófia professzora” (*Bajkó*, 1976). Nos, mindössze ennyi pedagógiai ismerettel tanított a praepceptor *Csokonai* a kollégium poetikai osztályában, majd a csurgói partikuláris iskolában. A tanítvány *Dombi Márton* szerint így: „Ily tüzzel, ily elevenséggel, most méltóságosan, majd lecsendesedve beszélvén, tanítván ő; a köve-

tett személyeknek mind karaktere, mind az egész históriája s természete tanítványi fejében egyszerre megragadt, s az ő tanítványi ahelyett, hogy a hideg leckéktől idegenkedtek volna, az ő oskolájába mint teátrumra egymást törve mentek”. (*Bajkó*, 1973) (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy ezt a *Csokonait* a debreceni Kollégiumból kicsapták. Talán éppen azért, mert ő a belső autonómia szellemét a felvilágosodás eszméjének a jegyében hirdette, a poeták osztályában éppúgy mint a költeményeiben.)

Új értelmet nyer a kollégiumi iskolakultúra autonómiaeszméje a következő korszak, a reformkor folyamán. Ekkor alakulnak sorra a pedagógiai katedrák és általuk a nevelőképzés új alapokra helyeződik. Új tantervek is születnek minden intézményben, mert mint ismeretes, a protestáns kollégiumok nem fogadják el egyik Ratio Educationist sem, és autonómiájukra hivatkozva, maguk készítenek reformtanterveket, amelyekben előtérbe nyomul a *nemzeti szellemű oktatási tartalom*. Ezen a téren a sárospataki kollégium megelőzi a többi intézményt, ahol 1810-ben már korszerű tanulmányi rendet alkotnak. *Kornis Gyula* szerint ez a „tanterv a XIX. század első felében ... a legsikerültebb és legmodernebb tanulmányi rend, melyben a nemzeti érdek, a tárgyak humanisztikus és realisztikus művelődési értéke a legszebb összhangban egyesül”. (*Kornis*, 1927) Csak mellékesen jegyzem meg, hogy ezen tanulmányi rend szerint tanult ekkor a kollégiumban *Kossuth Lajos*, *Szemere Bertalan*, *Fáy András*, *Teleki László* és mások. Itt jelent meg *Szeremley Gábor* magyar nyelvű híres „Neveléstan” című tankönyve, melyben – többek között – így ír: „A gyermekneveléstan előadja azokat az ismereteket és szabályokat, amelyeket szükséges tudnia a nevelőnek, hogy növendékének erkölcsi és szellemi természetét a honi szükség, s a kor igényeihez számíthassa...” (*Szeremley*, 1845). A neveléstan tárgyának ez a meghatározása jól tükrözi a korabeli egyetemes és magyar pedagógiai irodalom definíciós törekvéseit. Kortársai közül meg kell említeni *Michnai Endrét* Pozsonyban, Nagyenyeden *Zeyk Miklóst*, *Salamon Józsefet*, *Brassai Sámuel* Kolozsváron és *Zákány Józsefet* Debrecenben. Ez utóbbi például az 1840-es években az elsőéves praeceptorjelölteknek heti négy órában tart „növeléstan leckéket” közöttük „bevezetés a növeléstanba”, „közönséges tanítás tudománya”, „methodikai ismereteket”, – hogy a korabeli fogalmakat, tantárgyi elnevezéseket használjam.

Az *ifjúsági autonómia* a kollégiumokban ugyancsak új színezetet nyer a reformkor nemzeti törekvéseinek a hatására. A coetus már nem elégíti ki, a kollégiumi, főleg az akadémiai tagozatok diákságát. Egyre több olyan egyesületet alakítanak, amelyek keretében az ifjúsági önkormányzatok az eddigieknél nagyobb beleszólást követelnek mind a képzés feladataiba (magyar nyelvű oktatás, nemzeti történelem, hazai jogpolitika stb.), mind pedig a reformmozgalmak (reform-országgyűlések, megyei fórumok) eszméinek az átültetésébe. Sárospatakon „Nándor Megye” néven alakul ifjúsági egyesület, amely *Szemere Bertalan* akadémiai hallgató vezetésével gyakorolja magát a megyei közéletre való felkészülésben. Pápán pedig „Képzőtársaságot” szerveznek a „tógás deákok”, melyről *Jókai Mór* kollégiumi diák később azt írta, hogy „Tarczy Lajos volt a legkiválóbb tanárunk... Nemcsak tanítónk, hanem nevelőnk, vezetőnk volt”. (*Jókai*, 1860) A XIX. század kollégiumi iskolakultúrájának nagy eszméje a „nemzeti gondolat”, melyet az ifjúsági autonóm szervezetek sorra magukévá tesznek, és a 40-es években önállósuló pedagógusképző intézmények nemcsak a protestáns kollégiumokban, hanem a katolikus, sőt az állami tanítóképzőkben is befogadnak.

A pedagógusképző intézmények diákönkormányzatai mindkét hazában, Magyarországon és Erdélyben egyaránt magukévá teszik a nemzeti függetlenség, a Habsburg Monarchiától való elszakadás, a sajtószabadság gondolatát, és más, az egyes intézmények autonóm szervezeteiben az oktatással és neveléssel az iskolafenntartókkal kapcsolatos követeléseket. A XIX. század kezdi megszívlelni *Kerekes Ferencnek* azt a lesújtó megállapítását, hogy – idézem – „Esmértem olyan tanítót, akit tengericsőszből fogtak be oskolamesternek, olyat is, aki csizmadiának rossz lévén tanítótá lett, és annak jó volt. Úgy van, mert mi abból ítéljük meg a tanító jóságát, ha a gyermek az egzámenben sokat és sebesen tud hadarni, és a felelet végét szépen felkanyarítja... Sokszor a tanító nem azért rossz, mintha nem akarna, hanem azért, mivel nem tud jó lenni, gyötri magát, gyötri tanítványait is oly munkával, melyben mind ő maga, mind azok gyönyörűségüket találták volna, ha tudta volna a módját, hogy hogyan kell azt kezdeni és végezni.” – írja Kerekes a tanítók neveléséről, a jobbítás szándékával –, a XIX. században.¹

Ezért ajánlottam figyelmükbe mondandóm kezdetén Hölgyeim és Uraim a XX. századi *Karácsony Sándor* társaslélektan-elméletének idevonatkozó gondolatát, miszerint a tanuló és a pedagógus az iskolában mindketten autonóm lények. Erre azonban a képzés folyamatában ajánlatos nevelni a tanítókat és a tanulókat egyaránt. De szinkronban áll ezzel a felfogással *Ballér Endre* „A tanári szak képzési céljairól” a pedagógus személyiségevel kapcsolatos gondolata: „Érett, autonóm, kialakult értékrendjében az általános emberi, az európai, és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfeljlesztésre képes, kreatív személyiség.” (*Ballér*, 1992) Ennek elemzése, részletesebb vizsgálata azonban nem a neveléstörténész feladatkörébe tartozik.

Irodalom

- Bajkó Máttyás (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Budapest. 278.
 Bajkó Máttyás (1973): Csokonai a katedrán. *Pedagógiai Szemle*, **23**. 12. sz. 1147.
 Bajkó Máttyás, Vaskó László és Petrikás Árpád (1981): *Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiai oktatás és a Neveléstudományi Tanszék történetéből (1815–1981)*. Debrecen. 33.
 Ballér Endre (1992): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képzési követelményeinek a meghatározására. *Pedagógusképzés*, 7.
 Finánczy Ernő (1919): *A reneszansz kori nevelés története*. Budapest. 222.
 Jókai Mór (1860): *Az én iskolatársaim*. Írások életemből, Budapest. 30–31.
 Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei (1777–1848)*. Budapest. 322.
 Szeremley Gábor (1845): *Neveléstan*. Sárospatak. 3.

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

¹ Kerekes Ferencet idézi *Bajkó Máttyás*: A magyar nevelés története. I. kötet. Szerk.: Horváth Márton. Budapest, 1988. 292. o.