

A TANÍTÓ A TÖRTÉNELEM SODRÁBAN

Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből

Kelemen Elemér

Iskolakultúra-könyvek 32.

A TANÍTÓ A TÖRTÉNELEM SODRÁBAN

Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből

Kelemen Elemér

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2007

*Feleségemnek, Peres Sarolta tanítónőnek ajánlom ezt a könyvet, arany diplomája alkalmából,
– köszönettel segítő szerkesztéséért és sok-sok türelméért.*

Köszönöm a kötet lektorának, Vágó Irénnek figyelmes és alapos munkáját.

ISBN 963 xxx xxx x
ISSN 1586-202X

© 2007 Kelemen Elemér

© 2007 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.
Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó KFT., Pécs
Felelős vezető: Molnár Csaba
www.iskolakultura.hu

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
A TANÍTÓ A TÖRTÉNELMI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN	10
A NÉPTANÍTÓK HELYZETE KÖZOKTATÁSUNK POLGÁRI ÁTALAKULÁSÁNAK IDŐSZAKÁBAN	22
MÚLT, JELEN, JÖVŐ A TANÍTÓKÉPZÉSBN	33
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZÉSÜNK VÁLTOZÁSAI	44
A BUDAI TANÍTÓKÉPZŐ TÖRTÉNETE (1869-1999)	60
A PEDAGÓGUS GYERTYÁNFFY ISTVÁN ÉS A BUDAI PAEDAGOGIUM	71
KISS ÁRON, A "TANÍTÓK TANÍTÓJA"	78
A SOMOGY MEGYEI TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL	82
PEDAGÓGUSSZERVEZETEK ÉS -MOZGALMAK MAGYARORSZÁGON A 19. SZÁZADBAN	94
A SOMOGY MEGYEI TANÍTÓMOZGALOM KEZDETEI	105
A MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSMOZGALOM RADIKALIZÁLÓDÁSA A 20. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN	116
KÉT FEJEZET A HAZAI PEDAGÓGUSMOZGALMAK ÉS -SZERVEZETEK 20. SZÁZADI TÖRTÉNETÉBŐL	128
A NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUSOK TÖRTÉNETE	136

ELŐSZÓ

Somogy vármegye tanfelügyelője, *Kovács Sebestyén Gyula* 1872. évi jelentésében az első évek iskolalátogatásai során szerzett személyes tapasztalatok alapján három kategóriába sorolta somogyi kollégáit: „Találni helyül-közzel olyan tanítókat, kik méltatlanul viselik a tanítói nevezetet, s kiktől nem is várni, hogy csak középszerű tanítók is legyenek. Ez azonban aránylag igen kis rész... A legnagyobb részt azok képezik, kikben igyekezet és képesség nem hiányzik, de módszertani képzettség hiányában a kellő sikert elérni nem képesek. A póttanfolyam az ilyeneknek sokat használt, ámbár ezek között akárhány találkozik, kikben már megcsontosodott a régi tanítási modor, s bár belátja az újabb módszer előnyeit, nem tud a megszokottal szakítani. – Vannak viszont, kik szép szakképzettséggel bírnak, különösen a fiatalabbak között. Hogy ezek is az önművelődés útján való megállapodástól megmentessenek, s egyszersmind a kevésbé képzeteket is előre vigyék, arra főképp a tanítóegyletek hivatottak.”

Ez utóbbiakkal, *Gönczy Pál*, *Gyertyánffy István*, *Kiss Áron* egykori somogyi tanítótársaival – a kaposvári községi elemi népiskola első igazgató-tanítójával, *Rippl Józseffel* (a festőművész *Rippl-Rónai* édesapjával), az első állami intézmények közé számító csurgói tanítóképző népszerű tankönyvek szerzőjeként is jegyzett alapító igazgatójával, *Bárány Ignáccal* és gyakorló iskolai tanítójával, *Horváth Józseffel*, a hedrehelyi *Tobak Benővel* (Abaúj vármegye későbbi tanfelügyelőjével), a tanítóegyleti mozgalom lelkes szószólójával, a németújfalvai, majd Temesvárott szolgáló *Elemý Sándorral*, a példátlanul hosszú életű alsó-babócsai járási népnevelési egyletet, *Nagyatádi Szabó István* szellemi bölcsőjét létre hívó és azt évtizedeken át életben tartó csokonyai *Szalóky Dániellel* vagy a Karád-vidéki tanítóegylet mindenésével, a pusztaszemesi *Tóth Józseffel*, akiket egytől egyig személyes ismerősömként tartok számon – a tisztelt Olvasó is találkozhat a könyv hasábjain. Ők voltak azok egykoron, akik – más, névről ismert vagy névtelen társaikkal együtt – példaértékű tevékenységük okán méltán érdemelték ki „a tanítói nevezetet”. Gyűjteményes kötetem rendhagyó előszavában először is előttük szeretnék fejet hajtani.

És szeretnék tisztelni azok előtt a tanítónők, tanítók előtt, Nekik ajánlva könyveimet, akikkel életem s közel öt évtizedes pedagóguspályám során volt, lehetett szerencsém találkozni, netán rövidebb-hosszabb ideig együtt is dolgozni velük, s akik – legyen ez személyes tanúságtétel – ugyancsak méltóak „a tanítói nevezetre”.

Első és legjobb tanítóm nagyapám volt. Igaz, „képesítés nélküli”: betűszerető, olvasó és író, gyermekéveimben már nyugdíjas nyomdász, aki körül – még iskoláskorom előtt – valahogyan rám ragadt a betű tisztelete, az olvasás és az írás ismerete, szeretete. (Ezt a példátlan metódust szoktam – félig tréfásan – a *Kelemen Bertalan-féle* „olvasástanítási stratégiaként” emlegetni.) Méltán állíthatom mellé a sorba első elemista tanítóm, a tamási *Mindszenhyné Kaszás Klárát*, aki az első néhány nap után tudomásul vette csodabogár-lételemet, és megengedte, hogy hazulról hozott könyveimmel töltsen el az olvasásórákat. Olykor felolvashattam, mesélhettem is belőlük társaimnak.

Egyetemi tanulmányaim végeztével tanítócsaládba nősültem. Apósom, *Peres Árpád* egy dunántúli falu, Nagyszokoly tanító-mindenese, a község (=közösség) mindennapi életének, kultúrájának fáradhatatlan robotosa, igazi „nemzet-napszámosa” volt. Fia és leánya is az Ő mesterségét folytatta. Feleségem, *Peres Sarolta* negyven éven át tanított kis- és nagyközségben, kisebb és nagyobb városban, legutóbb egy fővárosi peremkerületben, ahogyan azt közös életünk mozgalmas évtizedei hozták. Összevont és osztott tanulócsoportok, gyakorlóiskola és korrekciós osztály, többnyire első osztályos tanítványok jelzik életpályáját. Sok százan voltak, akik – valamenynyien – megtanultak olvasni, írni, számolni, és megtanultak emberül is. Tapasztalatait később szakfelügyelőként, szaktanácsadóként osztotta meg kaposvári majd rákospalotai kollégáival; az utóbbi években pedig unokáinkat segítve kamatoztatja.

Pályakezdésem iskolájában, az *Apáczai Csere Jánosról* elnevezett dombóvári tizenkét évfolyamos iskolában az éppen megszűnő középfokú tanítóképző örökségeképpen rendkívül erős volt az alsó tagozat, a korábbi „gyakorló”, és a falak sokáig őrizték még az elődintézmény szellemiségét, pedagógiai étoszát. Szakbarbár középiskolai tanárként ott, a gyakorlatban tanulhattam meg – *Tóth Juci* nénitől és kiváló társaitól – az alsó tagozat, az iskolai alapozó munka fontosságát és tiszteletét. A kaposvári *Tanítóképző Intézetből*, következő állomáshelyemről *Meleg József* és *Rózsa András* alakja idéződik fel: a tanítói hivatástudatot pedagógiai tudatossággal és emberséggel ötvöző segítőkészségük, emberi példájuk iránytű volt számomra. A tanító- és óvóképző intézmények közötti rendszeres szakmai kapcsolatok révén nagyon jó kollegiális viszonyba kerültem olyan nagyszerű tanítóképzős, tanító lelkületű szakemberekkel, mint a sárospataki *Ködöböcz Jóska* bácsi, az akkoriban bajai *Hegedűs András*, a jászberényi *Andrássy Béla* és *Fábián Zoltán* vagy a ma is aktív, csodálatra és tiszteletre méltó győri *Barsi Ernő* bácsi – és még sokan mások.

Később a *Somogy megyei Pedagógiai Intézetben* a korábban gyakorlóiskolai tanítónő, *Richter Sándorné* lett – több mint tíz éven át – kitűnő alsó tagozatos munkatársam, alsós szakfelügyelő kollégák válogatott csapatától támogatva. Ezeknek az éveknek felejthetetlen emléke az az érdeklődés és vállalkozó kedv, amit a somogyi tanító kollégák (és az óvónők) körében tapasztalhattam, lett legyen szó az új matematika kísérleti kipróbálásáról vagy az anyanyelv-tanítás megújításáról. Itteni munkámban egyébként nagyon sokat köszönhettem a megyei művelődési osztály „igazi” néptanítóból lett kiváló munkatársainak: *Tari János* osztályvezető-helyettesnek és *Varga Gyula* tanulmányi felügyelőnek, majd – országossá táguló szakmai kapcsolataim révén – *Faragó Lászlónak* és *Csoma Vilmosnak*, a miskolci *Gaál Gyulának*, *Gárdonyi Lajosnak* és *Fonay Tibornak* a szomszédos Veszprém megyéből, valamint *Schvób Péternek*, az alföldi tanyavilág kecskeméti tanítómesterének. Életszerű tapasztalataikra, józan bölcsességükre, hivatásszeretetükre és segítőkészségükre tisztelettel és hálával gondolok vissza.

A kaposvári emlékeket idézve szeretettel említhetem fel fiaim nagyszerű tanítóit: *Nyakas Józsefnét* (Csibikét), *Göbölös Józsefnét* (Margitkát), akik már nincsenek közöttünk, és *Cziráky Dalmát*, akit – mesterségbeli tudását dicsérve – ma is gyakran emlegetünk családi körünkben.

Minisztériumi szolgálatom éveiben – közvetlen munkatársaim, *Hegedűs Ferencné*, majd *Csonka Csabáné* mellett – a tanítói közösségek és azok képviselői, az alsó ta-

gozatos szakfelügyelők-szaktanácsadók, valamint A Tanító című szaklap munkatársai voltak a legjobb szövetségeseim az iskolákat, különösen a kezdő szakaszt fenyegető tantervi maximalizmus ellenében, – a tantervi korrekció, a „rugalmas órarendi kísérlet” jegyében, és a hátrányos helyzet kompenzálására irányuló törekvéseinkben.

Pályám csúcását a „Budai Képző”, a magyar tanítóképzés kezdetektől meghatározó intézménye jelentette, ahol a kisgyermeknevelést és a képzést az eötvösi hagyományok szellemében értelmező, kiváló szakemberekkel dolgozhattam együtt, közöttük *Hunyady Györgyné*vel és *Bollókné Panyik Ilonával*, akik elhivatott munkásai, meghatározó személyiségei megújuló tanítóképzésünknek. Velük együtt említhetem szakterületünk érdemes mentorát, *Szövényi Zsoltot* és *Cseh Sándort*, aki igen nehéz időszakban vezette a képzőintézmények főigazgatói kollégiumát.

Végül: szeretettel gondolok azokra a fiatal tanítókra és tanítójelöltekre, tanítványaimra, akik közül számosan – reményeim szerint – méltó letétményesei lehetnek e szép, ám mindenkor nagy felelősséggel járó örökségnek: „a tanítói nevezetnek”.

Budapest, 2007. január 31.

Kelemen Elemér

A TANÍTÓ A TÖRTÉNELMI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN

(A MODERN TANÍTÓTÁRSADALOM KIALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON A 19. SZÁZADBAN)

A modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik meghatározó ismérve – a különböző intézménytípusok és iskolafokokozatok összerendeződése, egymásra épülése, valamint az iskoláztatás expanziója, tér- és időbeli kiterjedése, továbbá az erősödő állami jelenlét és befolyás mellett – a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, az alkalmazási feltételt is jelentő képesítési követelmények, illetve a különböző képzési formák megjelenése, a szakmai és egzisztenciális érdekeket megtestesítő szakmai szervezetek és orgánumok létrejötte, azaz a pedagógus mesterség szakmává válása, „professzionizálódása” és a pedagógus-társadalom önszerveződése. (Halász, 2001)

*

Magyarországon a pedagógus szakma kialakulásának a kezdetét a felvilágosult abszolutizmus 18. század végi modernizációs intézkedései, az 1777. évi *Ratio Educationis* tanügyi rendelkezései jelentették, amelyek először fogalmaztak meg általános érvényű képesítési követelményeket és képzési előírásokat a különböző intézménytípusokban foglalkoztatott szakemberek számára.

A magyar iskolaügy korai századaiban az iskolák egyházi intézmények voltak, amelyekben papok tanítottak. Mellettük a 15–16. századtól jelenik meg – kezdetben a városi plébániai, később a növekvő számú falusi iskolákban is a tanítással alkalomajd hivatásszerűen foglalkozó világi szakemberek, a mesterek (rector, ludi magister stb.) rétege. Tevékenységük kritériumait, a velük szemben támasztott követelményeket különféle egyházi előírások, illetve helyi megállapodások szabályozták. A falusi iskolák tanítói között még a 18–19. században is szép számmal akadtak alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, olykor csak írni-olvasni tudó, az iskola mellett egyházi szolgálatra is alkalmazott mesterek.

Némileg más volt a helyzet a 16–17. században a nagy iskolavárosok kollégiumai köré kiépülő protestáns, elsősorban református iskolahálózatok esetén, ahol is a további tanulmányaik megalapozása végett tanítói szolgálatot vállaló diákok látták el a falusi és a mezővárosi kisiskolákban az oktatást. Ez a rekrutációs gyakorlat a nagy fluktuáció ellenére is viszonylag jó színvonalat eredményezett.

Az approbációnak, a főhivatású tanítók próbatételének és minősítésének gyakorlataival – a korábbi egyházlátogatások, canonica visitatiók folytatásaként – a 18. századtól találkozhatunk rendszeresen. A Ratio a négytanítós, ún. normaiskolákban (minta-iskolákban) folytatott négy-hathónapos tapasztalatszerzéshez és tanítási gyakorlathoz kötötte a nemzeti (anyanyelvű) iskolák tanítóinak alkalmazását. Bár a rendelet hatályát II. József a már működő tanítókra is kiterjesztette, az intézkedés nem hozta meg a várt eredményt; az érdeklődés általában csekély volt, a protestáns iskolafenntartók pedig eleve figyelmen kívül hagyták az önállóságukat sértő előírásokat. (Szakál, 1934; Mészáros, 1968, 1981; Ratio, 1981; Kelemen, 1993/a)

A tanító- és tanárképzés intézményeinek megjelenése és a zsinórmértéket jelentő képesítési követelmények elterjedése szorosan összefüggött az alap- és középfokú oktatásnak a 19. század első felében tapasztalható fokozatos térnyerésével. A tanítók képzésének egységes intézményes megoldására a reformkorban születtek az első próbálkozások. A reformkori országgyűlések oktatásügygel foglalkozó bizottságainak törvényelőkészítő határozatai például 1831-ben és 1843-ban is korszerű, előremutató megoldási javaslatokat tartalmaztak a „magyar preparandiákra” vonatkozóan, ám ezek elfogadására – a népoktatás átfogó szabályozására irányuló elképzelésekhez hasonlóan – nem került, nem kerülhetett sor. (*Bajkó*, 1962, 1970) Sikereseknek bizonyultak viszont a korabeli egyházi akciók, amelyek már kézzelfogható eredménnyel is jártak. *Pyrker János László* egri érsek kezdeményezésére 1818-ban Szepesváralján létesült az első, német nyelvű, majd 1828-ban Egerben az első magyar nyelvű katolikus – érseki – tanítóképző, amelyekhez – 1845-ben – a *Kopácsi* püspök által alapított veszprémi intézmény társult. 1840-ben öt királyi katolikus, azaz a Tanulmányi Alapból támogatott tanítóképző létesítéséről döntött a Helytartótanács (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa). 1842-ben Esztergomban, 1847-ben pedig Győrött létesült egyházi (katolikus) képezde. (*Szakál*, 1934; *Mészáros*, 1968, 1981; *Kelemen*, 1993/a) A lépéskényszerbe kerülő protestáns egyházak is igazodtak a kor szelleméhez, a változó, fejlődő népoktatás új követelményeihez. Az 1830-as években két nagy múltú református kollégiumban – Debrecenben és Nagykőrösön –, majd az 1840-es évek derekán az evangélikusok felsőlövői iskolájában is megindult a tanítók speciális, a lelkészképzéstől elkülönülő felkészítése. (*Szakál*, 1934; *Kelemen*, 1993/a) Az oktatást szabályozó állami rendelkezések és egyházi intézkedések azonban ekkor még nem eredményeztek átfogó megoldást.

A tanítóképzés sokfelől sürgetett és több irányból kezdeményezett rendezésére – a tanárképzéshez hasonlóan – 1848-ban, az Első Egyetemes Tanítógyűlésen született átfogó, az első magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter, *Eötvös József* által is felkarolt, a minisztérium népoktatási törvénytervezetébe is beillesztett program, amelynek elfogadására és megvalósítására – a körülmények alakulása folytán – már nem kerülhetett sor. (*MNT*, 1988) A mindinkább sürgető probléma átmeneti megoldása, a kérdés – ismételten külső indíttatású – rendeleti szabályozása azonban már a forradalom és szabadságharc leverését követő abszolutizmus tanügyi intézkedései közé tartozott: az *Entwurf* (1849) a középiskolákra, az 1855-ös helytartótanácsi rendelkezés pedig a népiskolákra vonatkozóan írt elő szigorú képesítési követelményeket. Ezen intézkedések nyomán nőtt a katolikus tanítóképzők száma, sőt – 1856-ban Pesten – tanítónőképző is létesült, újraéledtek és gyarapodtak a protestáns képezdek (a korábbiak mellett: Sárospatak és Eperjes) és létrehozták az első izraelita tanítóképzőt is (Pest, 1857). (*Szakál*, 1934; *Zibolen*, 1993; *Kelemen*, 1993/a) A tanítók képzésének megnyugtató rendezése azonban, a modern – nemzeti és polgári – közoktatás megteremtésének egyik alapfeltételeként a kiegyezést követő korszakra maradt.

*

A magyar iskolarendszer szerkezetét és fejlesztésének irányát meghatározó, alapvető oktatási törvények (*a népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII.* és a középiskolákról rendelkező 1883. évi XXX. *törvénycikk*) – az egyes iskolafokok társadal-

mi funkciójának, oktatáspolitikai céljának, szervezeti és működési kérdéseinek körültekintő szabályozásán túlmenően – nagy gondot fordítottak az eredményes tevékenység tárgyi és személyi feltételeire, így – nem utolsó sorban – a népiskolai tanítók, illetve a középiskolai tanárok alkalmazásának szabályaira, valamint képzésük szervezeti és tartalmi kérdéseire. (*Köte*, 1975; *Felkai*, 1979; *Mann*, 1993; *Kelemen*, 1994/a, 1997/a, 2001/a; *Nagy*, 1997, 2002)

A kialakuló képzési rendszer – a tanítók, majd később, 1891-től az óvónők meghatározott előképzettségre alapozott, lényegében középfokúnak minősíthető (szak)képzése, illetve a középiskolai tanárok egyetemi tanulmányokra épülő, speciális vizsgákhoz és nevelési gyakorlatokhoz kötött szakképesítése – a kor színvonalán álló, szilárd alapot teremtett a kiépülő közoktatás különféle intézményeiben folyó, tartalmi tekintetben is mind igényesebben és szakszerűbben szabályozott oktató-nevelő munkához (lásd a korszak népiskolai – 1869, 1877, 1905 – és középiskolai – 1879, 1899 – tanterveit). (Népiskolai vonatkozásban: *Arató*, 1968, 1970; *Bereczki*, 1958; *Bollókné*, 1996; *Regős*, 1970; *Horánszky*, 1974; *Kelemen*, 1994/b, 1999; *Mészáros*, 1996)

A közoktatás alapintézményeinek eltérő genezise, a modern tömegoktatást megtestesítő népiskola és az elitoktatás hagyományait őrző középiskola társadalmi funkciójában és filozófiájában – az ötvösi reformszándékok és minden rendszerépítő törekvés ellenére is – tartósan megmutatkozó különbségek azonban rányomták bélyegüket az egyes iskolafokozatokhoz igazodó, szükségképpen hierarchizálódó pedagógus-képzésre. Ez a különbség nem csak a képzés jellegében, eltérő fokozataiban, hanem szemléletmódjában és tartalmi irányultságában is megmutatkozott. „A tanítóképzés középontjában a mesterségbeli felkészítés, az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása állott... A középiskolai tanárképzésben az elméleti, tudományos jellegű képzés dominált, s kiegészítő (alarendelt) szerepet kapott a gyakorlati képzés” (*Köte*, 1983., 920.) A hazai pedagógusképzésnek ez a kettőssége – iskolarendszerünk duális jellegéhez hasonlóan, irányultságának lényegét tekintve – jószerivel napjainkig fennmaradt, s tradíciókban gyökerező, erős korlátját képezte a későbbi korszakok korszerűsítési, közelítési törekvéseinek.

A népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. tc. szerves egységként fogta fel a népiskolai oktatást és a népiskolai tanítók képzését. A törvény által előírt szakképesítést nyújtó tanító(nő)képezdéket eleve a népoktatási intézmények közé, illetve a népiskolai törvény hatálya alá sorolta. Ez a – később és történelmietlenül sokat vitatott – intézkedés, amelyet némelyek rosszállóan a magyar pedagógustársadalom kasztosodásának, a tanítószak szakmai és társadalmi presztízs-deficitjének okaként is emlegettek, valójában a kor színvonalán – a tanítóképzés addigi hazai fejlődésének eredményeire, valamint a tervszerűen gyűjtött nemzetközi tapasztalatokra alapozottan és reálisan, azaz a tízezresre becsült tanítóhiány sürgető kényszeréhez, valamint az anyagi és szellemi feltételekhez igazodóan – komplex módon kezelte és oldotta meg ezt a súlyos kérdést. (*Sebestyén*, 1896; *Szakál*, 1934; *Kelemen*, 1993/a)

A népoktatási törvény az állami felelősségvállalás kinyilvánítására, valamint az iskolákat is megosztó felekezeti különbségek áthidalására állami tanító-, illetve tanító-nőképző intézetek felállítását rendelte el. Az első, budai képzőt csakhamar továbbiak is követték, az állami képzők száma az 1870-es évek végén már 23 volt. Az állami

képezdék létesítése nagy lendületet adott a felekezeti tanítóképzésnek: a következő évtizedben a „régí” és az új intézmények együttes száma meghaladta a harmincat. A dualista korszak végén – 1918-ban – összesen 91 tanító- és tanítónőképző intézet (51, illetve 40) működött az országban, közülük ekkor 30 (22, illetve 8) volt állami.

A törvényi előírások – a tanszabadság szellemében – csak az állami képezdék számára szabták meg a tantárgyi struktúrát, a tantervet, a felvételi feltételeket és a tanterület kívánatosnak tartott összetételét, más – elsősorban a létesítés és a működtetés oktatásszervezési, építészeti, tárgyi és egészségügyi feltételeiről szóló – előírásai azonban egységesen minden intézményre vonatkoztak.

A tanítóképzés törvényben előírt hároméves képzési idejét – a megnövekedett igények és a bővülő követelmények miatt – 1881-ben négy évre emelték. Az első, 1869-es állami tantervet – a képzési tapasztalatok felhasználásával – 1877-ben új, korrigált tanterv követte. Ezek, a hazai tanítóképzés szerkezetét és tartalmát érintő változások – az egységes képesítési eljárások hatására – a magyar tanítóképzés teljes vertikumának fokozatos színvonalemelkedését eredményezték.

A korszak tanítóképzős tantervei – a népiskola tartalmi-szervezeti változásaihoz igazodóan – szakadatlan versenyfutást jelentettek a bővülő közismereti műveltséganyag és a szakmai-pedagógiai felkészítés, különösen pedig a gyakorlati képzés változó igényeivel. Nehezítette a helyzetet, hogy az elemi népiskolával szemben megnövekedett – mindenekelőtt a mezőgazdasági és ipari alapképzés erősítésére irányuló – elvárások „begyűrűztek” a tanítóképzésbe is, hihetetlenül sok új részfeladattal, ugrásszerűen növekvő kötelező óraszámokkal és speciális tanfolyamok tömkelegével terhelve az egyébként is maximalistának tartott követelményeket. A tanítóképzést kísérő viták során okkal tette szavá a korszak egyik kiváló szakembere, *Radó Vilmos* az irreális duzzadó igényeket: „Azok ne csak a nép gyermekeinek, hanem magának a népnek is legyenek nevelői, a közegészségügy őrei, a hiányzó orvosok megbízható helyettesítői, legyenek ügyes mezei gazdák, pomológusok¹, méhészek, selyemhernyó-termesztők, értsenek mindenféle háziiparhoz, legyenek a zenét alaposan értő kántorok, akik nemcsak a templomban tudják kötelességüket teljesíteni, hanem tudjanak dalköröket is szervezni és vezetni, tudjanak legalább valamennyit a süket-némák, s a hülyék tanításához, legyenek képesek működésük helyén a tűzoltást szervezni, a tanítónő esetleg lehessen gouvernante, azért tudjon jól franciául, zongorázni stb. stb...” (Idézi: *Szakál*, 1934. 78.)

Ez a felsorolás jól érzékelteti a tanítói tevékenység – és a tanítóképzés – tartalmának szinte az egész történeten átvonuló parttalanságát és maximalizmusát, s érzékelteti az ebben rejlő konfliktusok sokféleségét. A tanítóképzés szakembereinek évtizedeken át kellett harcolniuk a pedagógiai-lélektani és a módszertani ismeretek megfelelő óraszámáért, a gyakorlati felkészítés kívánatos és szükséges időtartamáért. A közismereti és a szakmai tárgyak aránya körüli viták – a materiális és a formális képzés évszázados köntösében – ugyancsak végighúzódnak a tanítóképzés hazai történetén. A megoldást az időkeretek fentebb említett tágítása jelentette: a kötelező heti, illetve évi óraszámoknak már-már a fizikai teljesítőképesség határát súroló szakadatlan növelése, majd a képzési idő kiterjesztésének igénye. Az 1881-es változást követően már a következő évtizedben napirendre került az öt-, majd hatévfolyamos, illetve a századforduló táján az érettségivel összekötött szakirányú előképzésre épülő felsőfokú – akadé-

miai jellegű – tanítóképzés programja. A magyar tanítóképzés történetének talán leg-színvonalasabb szakmai vitái zajlottak e kérdés körül; kiváló elméleti és gyakorlati szakemberek – *Köveskúti Jenőtől Molnár Oszkárig* – véleményei sorakoztak fel. Közülük ugyancsak tanulságos *Fináczy Ernő* álláspontja, az érettségivel záruló, liceumi jellegű négyéves alapképzés és az erre épülő kétéves akadémiai képzés terve, amely egyensúlyt keresett az elméletigényes(ebb) képzési követelmények és – az életkori sajátosságok következtében – a 14–18 éves korban érzelmileg jobban megalapozható szakmai hivatástudat között. (Sebestyén, 1896; *Szakál*, 1934; *Kelemen*, 1993/a)

A fentiekből természetesen következik, hogy a modern tömegoktatás és a hozzá megannyi szállal kapcsolódó tanítóképzés hazai történetét, „párhuzamos életrajzát” a kölcsönös meghatározottság jellemzi.

A tanítóképzés a modern magyarországi oktatási rendszer előtörténetét, majd kialakulását, fejlődését tekintve – meghatározó intézményeinek köszönhetően – erőteljesen befolyásolta a rendszer alapját jelentő népoktatás mindenkori fejlődését, mind az oktatáspolitikai koncepciók tekintetében, mind a nevelési-oktatási módszerek folyamatos megújítása által, valamint a népiskolai tantervek, tankönyvek és taneszközök révén is. (*Kelemen*, 1993/a)

Az „előtörténetből” a nagy református kollégiumoknak a partikuláris² iskolahálózatokat létrehozó és azokat tartalmasan működtető tevékenységére, *Maróthy György* 1740-es évekbeli debreceni iskolaszervező munkásságára, a pataki *Tóth Mihály* 1796-ban kiadott gyermeknevelési kézikönyvének vagy a debreceni *Zákány József* professzor pedagógiai elveinek kiterjedt reformkori hatására utalhatunk. (Gyermeknevelésre vezető útmutatás)

A kiegyezést követően *Eötvös* népoktatási koncepciójának finomításában, a népiskolai törvény végső megformálásában és a megvalósítását segítő, a végrehajtási jogszabályoktól a tan- és vezérkönyvekig és a különböző taneszközökig kiterjedő intézkedések sorozatában kitüntetett szerep jutott a tanítóképzés olyan elismert szakembereinek, mint *Gönczy Pál*, *Kiss Áron* vagy az esztergomi *Mayer István*. Az 1869-ben alapított első állami tanítóképző, a budai „mintaképezde” – *Gyertyánffy István* igazgatása alatt, *Kiss Áron*, *Öreg János* és mások munkássága révén – a népoktatási intézmények teljes körére kiterjedő tevékenységével, az állami és a felekezeti tanítóképzők számára, egyaránt zsinórmértékül szolgáló képzési és képzésfejlesztő gyakorlatával, valamint a népiskolai tankönyvek és tanítói vezérkönyvek sorozatával évtizedeken át segítő partnere volt a kultuszminisztérium fejlesztési törekvéseinek, s az egyik szellemi központja a magyarországi népoktatás megújításának. (*Bollókné*, 1996; *Kelemen*, 2001/b, 2002)

Ennek a kölcsönösségnek a másik oldala az volt, hogy a népoktatás fejlődése, szervezeti-tartalmi gazdagodása új meg új igények megfogalmazásával folyamatosan visszahatott a képzés tartalmára, befolyásolta tantervi változásait, a szaktudományi és a pedagógiai-lélektani ismeretek gyarapodását, korszerűsítését és – a változó idők szelleméhez igazodóan – átformálta a nevelés szemléletét és megújította az oktatás módszereit. Ezek a változások kényszerítették ki a hazai tanítóképzés korábban már említett szervezeti átalakulását, folyamatos fejlődését. (*Kelemen*, 2002)

A két terület lényegi sajátosságaiból fakadó kölcsönösség és az egymásra utaltságból eredő szoros kapcsolat a kezdetektől fogva kialakította a hazai tanítóképzés talán

legjellemzőbb, a pedagógusképzés más területeitől mindenestre megkülönböztető vonását: a képzés gyakorlati irányultságát; s az elmélet és a gyakorlat kiegyensúlyozott arányát, valamint a tanítói tevékenységre felkészítő gyakorlati képzés kitüntetett szerepét a képzésfejlesztés mindenkori kulcskérdésévé tette.

Bizonytal ebből, tehát a képzés komplex szemléletmódjából és életszerűségéből következett, hogy a tanító mint az intézményesülő tömegoktatás és a hozzá kapcsolódó közművelődés hivatásos és elhivatott képviselője és közvetítője – iskolai és iskolán kívüli tevékenységét tekintve egyaránt – sajátos pedagógusmodellt jelentett, ami a hagyományos elitoktatás és a modern tömegoktatás filozófiájának lényegi különbségéből eredően jellemzően eltért a „tanármodelltől”. Meghatározó alapvonása a *Comenius-Pestalozzi-Diesterweg* (s „magyarul” folytatva: az *Eötvös, Gönczy Pál, Kiss Áron* és mások) nevével fémjellezhető felvilágosult és demokratikus társadalom- és gyermekszemlélet és a gyakorlati(as) cselekvésmód, amelynek vezérelvét a comeniusi gondolat képezte: „mindenkinek mindent – minden lényeges dolgot és összefüggést – minden lehetséges módon” megtanítani. (*Kelemen, 2002*)

*

A népoktatási törvény azonban nemcsak a képzés területén, hanem más vonatkozásban is kiindulópontja volt a modern magyarországi tanítótársadalom kialakulásának, amelynek létszáma egyébként a dualista korszak végéig csaknem a kétszeresére növekedett (17 800-ról 32 400 főre). A képesítési előírásokhoz hasonlóan általános érvénnyel, tehát a felekezeti iskolákra nézve is kötelező módon szabályozta például a tanítók alkalmazásának eljárásait és – igaz, csak a községi és állami tanítókat illetően – a tanítói fizetések mértékét és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunyt hátramaradt családtagjainak segélyezését. A törvény ezen előírásai a következő években – közvetett módon – a felekezeti iskolafenntartók magatartását, s így a felekezeti tanítóság életviszonyait is kedvezően befolyásolták. (*Szabolcs, 1967, 1968; Felkai, 1970; Kőte, 1975; Kelemen, 1994/a, 1997/a, 2001/a*)

A dualista korszak későbbi törvényei – nem kis mértékben az erősödő tanítómozgalom hatására – egyrészt bővítették, másrészt a felekezeti tanítókra is kiterjesztették a szociális ellátás alapintézményeit (öregségi nyugdíj, betegsegélyezés, az özvegyek és árvák gyámolítása), és jelentős előrelépést hoztak az iskolai tevékenység egységes közszolgálati jellegének erősítése és az ehhez kapcsolódó állami garanciák terén.

Az első lépés ezen a téren „a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kisdudóvó intézetek tanítóinak s nevelőinek nyugdíjazásáról” szóló 1875. évi XXII. törvény-cikk volt. A törvény az iskolák jellegére való tekintet nélkül állapította meg a jogosultság feltételeit, a nyugdíjazás, illetve a végkielégítés eljárásait, az özvegyekről és az árvákról való gondoskodás módozatait és mértékét. A törvényből következő feladatok ellátására „országos nyugdíj- és gyámintézetet” állítottak fel. Az 1891. évi XLIII. tc. – az 1875-ös törvény módosításával – egyrészt kibővítette a nyugellátásra és gyámolításra jogosultak körét, másrészt az előző rendelkezésnél kedvezőbben állapította meg a folyósítható nyugdíj, illetve segély mértékét. A korábbi társadalmi szervezkedések követeléseit legitimálva a törvény – a nyugdíjalap terhére – tanítói árvaházak létesítését rendelte el. A következő évtizedekben a törvény hatályát más pe-

dagóguscsoportokra is kiterjesztették (1894: XXVII. tc.; 1914: XXXVI. tc.), miáltal a kisdédóvóktól az akadémiáig terjedően egységessé vált a pedagógusnyugellátás és a segélyezés szociális intézménye. (Kelemen, 1994/a)

A szociális jellegű intézkedések sorába illeszkedtek a tanítói (és tanári) fizetések egységes elvek alapján történő szabályozását szolgáló rendelkezések. Az évtizedek óta jogosan hangoztatott tanítói panaszok orvoslását és az egységes közalkalmazotti státus megteremtését kísérelte meg az 1893. évi XXVI. törvénycikk a „községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről”. A törvény eltörölte a különböző fenntartású iskolák tanítói közötti eddig fennállt különbségeket, s egységesen – de változatlanul az addigi alacsony szinten – szabályozta a tanítók díjazására vonatkozó előírásokat. A felekezeti iskolák tanítóinak fizetés-kiegészítését szolgáló államsegély révén ugyanakkor megnövelte az állami beleszólás lehetőségét a felekezeti iskolafenntartók tanítóválasztásába, illetve az iskolák tevékenységébe. (Kelemen, 1994/a) Ezt a szándékot vitte tovább „a községi és a hitfelekezeti tanítók járandóságairól” szóló 1907. évi XXVII. törvény, amely egységesen és méltányosan állapította meg a tanítói fizetéseket s kidolgozta a korpótlékok ösztönző rendszerét. A községi és felekezeti népiskolák megnövekedett költségeinek kompenzálását szolgáló államsegély igénybevételének törvénybe iktatott lehetőségével – sőt esetenkénti kényszerével – azonban lényegében újraszabályozta a nem állami, azaz a felekezeti és községi iskolák jogviszonyait, fokozta a közvetlen állami beleszólást – mindenekelőtt – a nemzetiségi iskolák életébe, nem is rejtett magyarosítási szándékkal. Ez a tendencia a nemzetállami keretek között zajló polgárosodás sajátos és jellemző hazai oktatáspolitikai vetülete, ami egyben a tanítóságnak az egyházi intézményekről való leválasztását, egzisztenciális és társadalmi függetlenítésüket célozta és az oktatási rendszer óvatos laicizálásának irányába mutatott. (Halász, 1902; Dolmányos, 1968; Kelemen, 1994/a; Nagy, 1997, 2002)

*

A tanítóságnak a munkaviszony, illetve a foglalkoztatottság szerinti összetételét, belső tagolódását elsősorban a népoktatási intézményhálózat sajátosságai – az erős felekezeti megosztottság, a községi és az állami iskolák lassan növekvő aránya (1910: 25%), valamint a „vidéki”, községi és falusi iskolák túlsúlya és az egytanítós, osztatlan népiskola dominanciája (1910: 62,9%) határozta meg. A tanítók helyzetét – a fentiekből is következően – a szétszórtság, továbbá a sokirányú függőség és a nagyfokú kiszolgáltatottság jellemezte.

A tanítóság zömét az egyházi segédszolgálatot és – sokáig – a település jegyzői feladatait is ellátó falusi tanítók alkották, akiknek életkörülményeit, megélhetését alapvetően a tanítói javadalmak hagyományosan feudális jellege, jórészt természetbeni folyósítása (vagy éppen azok késedelmes folyósítása vagy elmaradása) határozta meg. A korszak sajátos paradoxona, hogy a kiépülő polgári közigazgatási rendszerbe illeszkedő népiskolai tanügyigazgatás e téren is tapasztalható szigorodó fellépése – a tankötelezettségi előírások érvényesítésének adminisztratív hatósági intézkedéseire hasonlóan – gyakorta szembefordította a paraszti lakosságot a népoktatás új intézményeivel és az oktatásügyi változásokat megtestesítő tanítóval, ezáltal is fokozva azok társadalmi kiszolgáltatottságát és az elszigeteltség érzését, a „nemzet napszámosa”

komplexus kialakulását és elterjedését. (Kelemen, 1979, 1985) Az országban lezajló gazdasági változások és a városiasodás nyomán felerősödő társadalmi mobilizáció, a munkaerő-piaci lehetőségek bővülése pedig – elszívó hatása révén – szükségképpen hozta magával a nők megjelenését és arányuk ugrásszerű növekedését a tanítói pályán. (Kelemen, 1979) Egy közelmúltban lezárult kutatás (Baska, Nagy, Szabolcs, 2001) a tanítóság mindennapi életének, szociológiai viszonyainak új szempontú feltárásával gazdagítja a magyar néptanítóságnak az eddigi kutatási eredmények ellenére meglehetősen hiányos 19. és 20. századi állapotrajzát. (Szabolcs, 1967, 1968; Felkai, 1970; Regős, 1966; Kelemen, 1976; Kotnyek, 1978)

Ugyancsak neveléstörténeti tájékozódásunk hiányaira, fehér foltjaira utal, hogy viszonylag szerény tájékozottsággal rendelkezünk a korabeli tanítóság származás szerinti összetételéről. Az eddigi ismeretek alapján nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy e dinamikusan gyarapodó (1869: 17 792 fő, 1910: 32 402 fő), – s iskolázatása, életkörülményei folytán a kialakuló magyar értelmiségi társadalom perifériáján elhelyezkedő – szakmai csoportnak a meritési bázisát elsősorban a magyar társadalom alsóbb rétegei, meghatározó módon a polgárosodó parasztság, a községi és kisvárosi iparosok-kereskedők és az alacsonyabb beosztású állami – postai, vasúti – alkalmazottak gyermekei – alkották; számukra a tanítói pálya a társadalmi mobilizáció, a felemelkedés első, elérhető lépcsőfokát jelentette. A szociális biztonságot ígérő és presztízs-növelő állami rendelkezések hatására ez a bázis „felfelé” bővült: a századfordulótól növekvő számban találkozhattunk az állami és magántisztviselők, a falusi lelkészek és – egyre gyakrabban – a tanítók fiaival, sőt leányaival. Ez utóbbi tendencia már a 20. századra jellemző „tanító-dinasztiák” születésére, erre a társadalom- és neveléstörténeti szempontból egyaránt izgalmas, ám kevésbé feltárt jelenségre irányíthatja a kutatói figyelmet. (Szabolcs, 1967, 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1976; Haska, Nagy, Szabolcs, 2001)

A tanítóság származás szerinti összetétele, döntő mértékben „népi” eredete természetesen sajátos helyzeti előnyt is jelenthetett: a helyi – főleg falusi – életkörülmények, szokások, hagyományok és gondolkodásmód ismeretét, ami kétségtelenül megkönnyítette a népiskola és a népiskolához kapcsolódó intézmények (gyakorlókert és faiskola, népkönyvtár és olvasóköri, valamint a korabeli népművelés egyéb formái: dal- és színjátszóköri, zeneegyletek stb.) által közvetített új értékek integrálását, a helyi közgondolkodás, a mindennapi szokások, sőt a termelési gyakorlat stb. szívós és kitartó átforgalmazását. A mediátor-szerep hatékonyságát, eredményességét nyilvánvalóan növelte, ha a falusi mester több generáció tanítójaként tevékenykedett, illetve a „falusi intelligencia” más tagjaival összhangban végezte munkáját. A sajátos, olykor fél-paraszti jellegű életformával, a társadalmi lét perifériáján elfoglalt helyzettel hozható összefüggésbe a tanítóság nagy hányadának a társadalmi problémák iránti érzékenysége, ami kritikus történelmi helyzetekben – minden hivatali tilalom ellenére – sokukat a politika felé sodort. (Szabolcs O., 1967, 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1976, 1985, 2004)

*

A magyarországi tanítótársadalom genezisének és fejlődéstörténetének mégoly vázlatos áttekintése is hiányos lenne azonban a magyar tanító-szervezetek és -mozgalmak történetére utaló megjegyzések nélkül. (Szabolcs O., 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1976, 1985, 1993/c, 2004)

A népiskolai törvény csak a községi és állami nép- és polgári iskolai tanítókat kötelezte arra, hogy tankerületenként tanítói testületeket, illetve járási köröket alkossanak. A járási körök évente kétszer, az egész testület pedig évenként volt köteles tanítói értekezletre egybegyűlni. Ez az intézkedés az egyházi hatóságokat, de a felekezeti tanítókat is ösztönözte saját tanítóegyleteik meg- vagy újraszervezésére. A felekezeti tanítók számos helyen kezdeményezték – többnyire elzárkózó felettes hatóságok ellenében – a „hitfelekezetek nélküli”, közös tanítóegyletek megalakítását. Ezek a különféle összetételű és szervezetszerű egyesületek jelentették azután a következő években, évtizedekben a tanítóság szakmai, majd érdekvédelmi szervezkedésének bázisát és szervezeti kereteit. (Regős, 1966; Kelemen, 1976, 1985; Kotnyek, 1978)

A tanítóegyletek munkájában való részvétel egyszerre jelentett kényszert és áldozatvállalást, de lehetőséget is a szakmai hiányosságok pótlására, az önművelésre és a továbbképzésre. A népiskolai törvény, majd a hozzá kapcsolódó új tantervek ugyanis kettős követelményt támasztottak a különböző végzettséggel rendelkező (vagy nem rendelkező), eltérő szakmai előéletű tanítókkal szemben. El kellett sajátítaniuk a tanítandó új ismereteket, főképpen az új természettudományos tantárgyakból (természetrajz, természettan, földrajz), de gyarapítaniuk, bővíteniük kellett például anyanyelvi és számtani tudásukat is. Az új tantervek a korábbitól eltérő – a szemléltetésen és a tanulók nagyobb aktivitáson alapuló – tanítási és új, lélektanilag is megalapozott(abb) nevelési módszereket követeltek meg; s mindezt – az eddigi négy évfolyam helyett – hat, többnyire összevontan, s a törvényben előírt 80-as tanulólétszámot számos esetben meghaladó, egyetlen tanulócsoportban tanított osztály munkájának megszervezésével, irányításával. Ezt a feszültséget csak fokozta az a – rendeletekben és tantervekben, de az iskolák közvetlen környezetében is megfogalmazódó – igény, amely a népiskolák és a tanítók feladatai közé sorolta a gyakorlati mezőgazdasági és háziipari ismeretek oktatását is. (Szakál, 1934; Arató, 1968, 1970; Regős, 1970; Kelemen, 1993/a,b, 1994/b, 1999)

A tanítóegyleti összejövetelek egy-egy napirendre tűzött elméleti kérdés sok szempontú megtárgyalásával és a rendszeresen szervezett bemutató órákhoz kapcsolódó „módszeres foglalkozások” keretében rendkívül hasznos, gyakorlatias segítséget kínáltak az érdeklődő tanítók számára. Nem tekinthető tehát véletlennek, hogy az 1860-as évek végétől gomba módra szaporodtak az „önkéntes”, gyakran „felekezet nélküli” szakmai szervezetek. Rendezvényeik gyakorta kapcsolódtak a gyarapodó állami tanító- és tanítónőképzők nagy népszerűségnek örvendő tanító-átképző tanfolyamaihoz. Több tanítóegylet büszkélkedhetett helyi vagy regionális kisugárzású szakmai közlönnyel. Ilyen volt például a Gárdonyi szerkesztette győri Tanítóbarát vagy a Somogy Megyei Tanítóegylet és a csurgói tanítóképző intézet gondozásában másfél évtizeden át rendszeresen megjelenő (Nép)Iskolai Szemle. A tanítók tájékozódását és önképzését segítő országos szakmai orgánumok közül kiemelkedő jelentőségű volt a Néptanítók Lapja, amely 1868-tól – hetente, később kéthetente – hét nyelven szolgált a magyar népoktatást, elősegítve a tanítóság korszerűbb és egységesebb szemléletmódjának, szakmai műveltségének és önazonosságának formálását.

A tanítóegyletek önképzésre és tapasztalatcserére serkentő funkciója mellett már az első felhívásokban hangot kapott a gazdasági-érdekvédelmi szerep, sőt megjelent a szélesebb körű, országos összetartozás igénye és az összefogás szándéka is. A helyi

rendezvényeken és az 1870-es első egyetemes tanítógyűlést rendszeresen követő országos tanító-tanácskozásokon – a többszöri miniszteri figyelmeztetések, tiltások ellenére – mind türelmetlenebbül megfogalmazódó követelés volt az életviszonyok, elsősorban a tanítói fizetések méltányos rendezése. (*Szabolcs O.*, 1967; *Felkai*, 1983; *Kelemen*, 1993/a, 2004)

A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy ez a kérdés már nem kezelhető hagyományos keretek között. A korlátozott lehetőségektől béklyózott állami szándékok és halogatások ezen a téren is szembetalálták magukat a jogos társadalmi – tanítói – igényekkel. „Az Élet alágyúrtja, a tanító, a legrababb magyar” (Ady Endre) – olykor meghasonulva, hivatástudatával is szembekerülve – lázadni kezdett. Tájékozódásuk, szerveződésük, mozgalmuk – tanártársaikkal is egymásra találva – a társadalmi és politikai küzdelmek új dimenziói között és új alakot öltve jelent meg: a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus égisze alatt. A radikalizálódó tanítómozgalom útja ekkor már a forradalmak felé mutatott. (*Kelemen*, 1993/a, 2004)

*

Tanulmányomban a magyar tanítótársadalomnak a modern magyarországi oktatási rendszer megszületéséhez kötődő geneziséjét és kialakulásának, kezdeti fejlődésének néhány jellemző mozzanatát kívántam vázlatosan bemutatni. A történet folytatása 1918/19, a két világháború közötti korszak, az 1945 utáni évek és az 1948-at követő évtizedek, majd a rendszerváltozás óta eltelt időszak sorsdöntős változásainak áttekintése – úgy gondolom, mind-mind további kutatásokat igényelne. Egyszer – talán – majd ezekre is sor kerülhet.

Befejezésül csupán arra szeretnék utalni, hogy az itt vizsgált korszak egynémely történeti tapasztalatára talán érdemes felfigyelnünk akkor, amikor napjainkban világszerte felértékelődni látszik a főiskolákat és egyetemeket ostromló tömegoktatás első, elemi fokozata, a sikeres továbbhaladást és az egész életen át tartó tanulást megalapozó iskolai kezdő szakasz, a kisgyermekkorú nevelés, azaz a tanító munkája. (*Kelemen*, 2002)

JEGYZET

1 pomológus: gyümölcsstermesztő szakember

2 partikula, partikuláris iskola: kisebb falusi vagy mezővárosi református iskola, amely folyamatosan ugyanabból a kollégiumból hívta rektorát

IRODALOM

Arató Ferenc (1968): Az oktatás tartalma – In: Arató Ferenc (szerk.): *100 éves a kötelező népoktatás*. Tanulmányok. Budapest. 103–168.

Arató Ferenc (1970): A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában. In: Kőte Sándor (szerk.): *Neveléstudományok*. Budapest. 229–291.

Bajkó Mátyás (1962): A reformkori nevelésügy néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 5. 404–411.

Bajkó Mátyás (1970): A Bezerédy-féle országgyűlési választmány népoktatási törvénytervezete. In: Kőte Sándor (szerk.): *Neveléstudományok*. Budapest. 99–122.

Baska Gabriella–Nagy Mária–Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs.

- Bereczki Sándor (1958): *Az elemi népiskolai tanterv fejlődése 1869–1905-ig*. A Szegedi Pedagógiai Főiskola évkönyve. Szeged. 257–266.
- Bollókné Panyik Ilona (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei, a magyar nevelés történetében. In: Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. Budapest. 38–64.
- Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények). *Századok*, 3–4. 484–535.
- Felkai László (1970): Tanítók helyzete az 1868. évi népoktatási törvény kibocsátása után. In: Kőte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest. 1970. 323–340.
- Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest.
- Halász Ferenc (1902): *Állami népoktatás*. Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest.
- Horánszky Nándor (1974): *Közoktatási tantervek (1868–1971) 1. Az általános képzés tantervei*. Budapest.
- Kelemen Elemér (1976): *Néptanítók Somogyban a kiegyezés korában*. Kaposvár.
- Kelemen Elemér (1979): A népoktatási törvény és a népiskolai hatóságok. Somogy megyei adatok a polgári tanügyvizsgáztatás történetéhez. *Századok*, 3. 478–512.
- Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában. 1868–1918*. Budapest. 1985
- Kelemen Elemér (1993/a): A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés*, 1. 169–187.
- Kelemen Elemér (1993/b): A kisiskola a magyar oktatás történetében. *Baranya Megyei Pedagógiai Körkép*, 1. 1. kötet.
- Kelemen Elemér (1993/c): *A magyarországi tanítómozgalmak és szervezetek története. „Lázad hát már az élet alágvürtje, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*. Budapest. 11–97.
- Kelemen Elemér (1994/a): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér–Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Szerk.: Balogh László. Budapest. 1994. 11–97. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- Kelemen Elemér (1994/b): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 3. 389–404.
- Kelemen Elemér (1997/a): A népoktatás Magyarországon a dualizmus korában. In: Somorjai József (szerk.): *A népiskolák Magyarországon*. Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia Tatabánya, 1996. aug. 26–27. Tatabánya, 1997. 27–36. (Tatabányai Múzeum, Tudományos Füzetek, 1.)
- Kelemen Elemér (1997/b): Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19–20. században. In: Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. Konferencia a Magyar Tudományos Akadémián, 1996. nov. 12. Budapest. 47–59.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban. 1869–1945. In: Ballér Endre–Horánszky Nándor (szerk.): *Művelődéspolitikai és tantervi szempontok a hazai iskolatípusok tantervében. 1869–1945*. Budapest. 193–217.
- Kelemen Elemér (2001/a): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Balogh László (szerk.): *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Budapest. 2002. 45–60. (Neveléstörténeti füzetek, 19.)
- Kelemen Elemér (2001/b): A budai tanítóképző története. *Budapesti Nevelő*, 3. 60–70.
- Kelemen Elemér (2002): Múlt, jelen, jövő a tanítóképzésben. In: Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Debrecen, 78–87. (Pallas Debrecina, 10.)
- Kelemen Elemér (2004): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, 6–7. 146–155.
- Kotnyek István (1978): *Alsó fokú oktatás Zala megyében 1918-ig*. Zalaegerszeg, 1978.
- Kőte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. (1948–1918)*. Budapest. Tankönyvkiadó, 1975.
- Kőte Sándor (1983): Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéséhez. *Pedagógiai Szemle*, 10. 919–927.
- Horváth Márton (1988, 1993, főszerk.): *A magyar nevelés története. I., II. kötet*. Budapest. 1988, 1993.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest.
- Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története 1590–1849*. Budapest.
- Mészáros István (1980): Az első hazai állami népoktatás–reform. *Századok*, 2. 229–259.
- Mészáros István (1981): *Az iskolai története Magyarországon 996–1777*. Budapest.
- Mészáros István (1996): *Felekezeti népiskolai tantervek*. Budapest. 1996. Országos Közoktatási Intézet. (A tantervelmélet forrásai, 18.)
- Nagy Péter Tibor (1997): *Hogyan kerüljük el a polgárosodást*. Magyar oktatáspolitikai 1867–1945. Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Budapest.

- Ratio Educationis (1981): *Az 1777. évi és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Ford., jegyz., mutatók: Mészáros István. Budapest.
- Regős János (1966): *Az elemi népoktatásügy Vas megyében. 1867–1890*. Szombathely.
- Regős János (1970): Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. tc. megjelenéséig. In: Kőte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest, 151–193.
- Sebestyén Gyula (1896): *Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk*. Budapest.
- Szabolcs Ottó (1967): A magyarországi pedagógusréteg kialakulása. *Pedagógiai Szemle*, 3. 263–276.
- Szabolcs Ottó (1968): A pedagógusok élete az első világháború előtti félszázadban. *Pedagógiai Szemle*, 9. 830–839.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.
- Zibolen Endre (1993): *Nevelésügyünk az önkényuralom korában*. MNT. II. Budapest.

A NÉPTANÍTÓK HELYZETE KÖZOKTATÁSUNK POLGÁRI ÁTALAKULÁSÁNAK IDŐSZAKÁBAN (SOMOGY MEGYEI ADATOK)

A modern polgári közoktatás hazai alapjait lerakó 1868. évi XXXVIII. tc., amint ezt Felkai László hiánypótló tanulmánya meggyőzően bizonyította, mérföldkő volt a magyarországi tanítóság történetében, korszakos változások ígérését és lehetőségét hordozta magában.¹ Akkor is jogos ez a megállapítás, ha a tanítókról szóló IX. fejezet előírásai – a 133. és a 141.§. kivételével – csak a községi, illetve az állami iskolák tanítóira voltak érvényesek, és a többséget jelentő felekezeti tanítóságot csak közvetetten, legfeljebb viszonyítási alapként érintették. A hitfelekezetek törvényben rögzített iskolaállítási és fenntartási joga (III. fejezet, 11.§.) ti. azt is jelentette, hogy „azon intézetekben a tanítókat, tanárokat maguk választhatják, azoknak fizetését maguk határozhatják meg,” s csupán „a tanítók képességéről és másnemű foglalkozásáról” rendelkező, előbb említett szakaszokat kellett kötelezően figyelembe venniük.²

A tanítók élet- és munkakörülményeinek alakulását a polgári korszakban mindvégig – egészen 1948-ig – ez a *kettősség* határozta meg. A népiskolai törvényben is szentesített felekezeti önállóság és elkülönülés a polgári közoktatási reform végső céljával, az egységes, államilag szervezett és irányított kötelező népoktatás koncepciójával szemben tág teret nyitott a partikuláris érdekek előtt. A felekezeti iskolahálózat és iskolaszervezet – a mennyiségi növekedés ellenére – lényegében érintetlen maradt, megőrizte korábbi, feudális jellegét, mindenekelőtt az *egytanítás, osztatlan falusi kisiskolákat* és a csaknem korlátlan egyházi iskolafelügyeletet. A kialakuló polgári közoktatási rendszer súlyos ellentmondásai részben ide vezethetők vissza. Ez az iskolarendszer és -szervezet hosszú időn át törvényszerűen ellenállt a központilag előírt, felülről (azaz kívülről) kezdeményezett tartalmi változásoknak, emberöltőkön keresztül szinte változatlanul őrizte és védte a népoktatás hagyományos tartalmát.³ Ezzel magyarázható, hogy az egymást váltó tantervek (1868., 1877., 1905.) tartalmi fejlődése, tökéletesedése ellenére mindvégig a hitoktatás, az írás-olvasás és az elemi számtan tanítása jelentette a népoktatás gerincét, s minden más tantárgy, köztük a modernebb, természettudományos világnézet közvetítő tantárgyak is, másodlagossá váltak.

A kor népiskolája – a környező világ változásait, ellentmondásait tükrözve – magán viselte a múlt megannyi bélyegét, de magában hordozta a gazdasági-társadalmi változásokból kibontakozó fejlődés csíráit is. E lassan változó, de – a tapasztalat által is bizonyítottan – megváltoztatható mikrovilág minden ellentmondását magába gyűjtő, sorsában hordozó, központi alakja a néptanító volt.

Korábban egy nagyobb tanulmány keretében vizsgáltuk, milyen volt, hogyan változott a tanítók helyzete egy táj, egyetlen megye sajátos viszonyai között; hogyan éltek, gondolkoztak és dolgoztak Somogy néptanítói közoktatásunk polgári átalakulásának sorsdöntő időszakában.⁴ Az itt bemutatott tények, eredmények, összefüggések adalékkul szolgálhatnak mind a magyarországi tanítóság történetének, mind népokta-

tásunk egészének teljesebb feltáráshoz. E munka néhány általánosabb érvényű tanulságát a következőkben foglalhatjuk össze.

1. 1863-ban 407, 1883-ban 512 tanító élt és dolgozott Somogy megyében; számuk húsz év alatt 105 fővel, 25,7%-kal gyarapodott. A rohamos létszámnövekedés a népoktatási törvényben is kifejezésre juttatott társadalmi igényeket és a társadalmi struktúra változásait egyaránt tükrözi. A kialakuló magyar értelmiség, s ezen belül a modern pedagógusréteg egyre növekvő hányadát, *Szabolcs Ottó* számításai szerint ez utóbbinak mintegy 90%-át „az értelmiségi társadalom legalsó létrafokán elhelyezkedő” néptanító jelentette.⁵

Ez a nagyarányú létszámnövekedés – az eredetileg is fennálló tanítóhiány és a képzés kapacitás-bővülésének fáziseltolódása következtében – átmenetileg jelentős minőségi visszaeséssel, a *képesítés nélküliek* arányának ugrásszerű emelkedésével járt együtt. (1872-ben 69 fő, 16,08%, 1876-ban 91 fő, 20,87% volt Somogy megyében a képesítésnélküliek száma, ill. aránya.)

A tanítók – főképp a fiatal, pályakezdő tanítók – körében meglehetősen nagy volt a fluktuáció, s ez a tanítóság anyagi helyzetének romlásával párhuzamosan egyre növekedett. Az életkor szerinti megoszlást is feltűnítő minisztériumi statisztikai jelentésekből (1871-ben a pályakezdő – 0–5 éves szolgálattal rendelkező – tanítók száma 80 fő, ez a szám 1877. évi statisztika 6 és 10 év közötti kategóriában 67 főre csökken. 1874 és 1879 között viszont a változás zuhanásszerű: 110 fővel szemben mindössze 58 főre apadt) a pályaelhagyás fokozódására is következtethetünk. Az első népiskolai tárgyú megyei közigazgatási bizottsági jelentés 1877-ben általában elismeréssel állapította meg, hogy a tanítók igyekeznek a törvények és a kor követelményeinek megfelelni. „Bár vannak köztük – fűzi hozzá –, kik a tanítói szép nevet nem érdemlik meg. A tanítóhiány ugyanis olyan mérvű, miként számos kisebb község nem kap képzett tanítót, hanem kénytelen felfogadni dologkerülő, tudálékos mesterembereket, kik a tanítás mesteriségét sem kedvelik jobban ... Hogy ilyen embereket a tanítói pályán meg kell tűrnünk, az elég szomorú.”⁶ A képesítés nélküliek kisebb csoportját azok jelentették, akik már 1868-ban is oklevél nélkül tanítottak. Őket a népiskolai törvény 133. §-a értelmében, de a kényszerhelyzet következtében is változatlanul meghagyták állásukban; néhány esetben pedig, életkoruk miatt, az előírt képesítő vizsgától is eltekintettek. A tanítói pálya állandósuló alacsony presztízséhez az alapvető anyagi és társadalmi tényezőkön kívül bizonyára e kényszerű minőségi engedmények is hozzájárultak.

A népoktatási törvényben előírt *képesítő vizsga* a 70-es évek derekától jelenthetett reális alkalmazási feltételt, amikor is az *új tanítóképzők* – Somogyban a csurgói – jóvoltából némileg javult a helyzet, ekkor még főképpen mennyiségi tekintetben.⁷ A képesítés nélküliek aránya az 1880-as években került 10% alá, s ekkor már az igényesebb tanítóképzés minőségi változást sejtető eredményei is megmutatkoztak.

A tanítók számának ütemes növekedése ellenére mind erőteljesebben jelentkezett viszont a *relatív tanítóhiány*. A tanulólétszám fokozatos *gyarapodása* s főképpen az iskolába járó tanulók arányának az – egyre szigorúbb hatósági intézkedésekkel ösztönzött – emelkedése ugrásszerűen növelte az egy tanítóra jutó átlagos tanulólétszámot. Az egy tanítóra jutó ténylegesen iskolába járó tanulók száma 1863-ban 57,2, 1869-ben 62,7, 1884-ben 88,5, volt. De ez az átlag, a kisebb létszámú protestáns és

izraelita tanulócsoportok által ellensúlyozottan, nagy szóródást, s elsősorban a katolikus iskolákban nemegyszer 100-on, 150-en felüli osztálylétszámot takart. A helyzet romlását jelzi, hogy a tanfelügyelő által 1871-ben kimutatott 44-gyel szemben 1877-ben már 64 olyan iskola volt a megyében, amelyben a törvény által megszabott tanulólétszám – egy tanítóra számítva legfeljebb 80 fő – segédtanító alkalmazását tette volna szükségessé. Az előírt iskolabővítés és a tanítói létszám emelése elől azonban az iskolafenntartók különböző ürügyekre hivatkozva – hogy pl. más felekezetbeliek vagy uradalmi cselédek gyerekeiről van szó, s ezeket inkább kizárják, de újabb anyagi terheket nem vállalnak – mereven elzárkóztak. Ez, az iskoláztatás kiterjedésével folyamatosan romló helyzet önmagában is súlyos terhet jelentett, és az egyik összetevője volt a tanítók egyre többet felemlgetett túlterhelésének.

2. A népoktatási törvény nem hozta meg a *tanítók anyagi helyzetének* várva várt javulását. A községi tanítók fizetségére vonatkozó előírások az egyházi iskolafenntartókat semmire sem kötelezték, hiszen azok a 11. §. értelmében maguk határozhatták meg tanítóik fizetését. A Somogy megyei tanítók átlagos jövedelmének alakulását mutató adatsorok pedig éppen azt bizonyítják, hogy az 1870-es évek derekától a korábbi, kiváltságosnak tűnő helyzethez képest még romlott is az életszínvonaluk.

Somogy megye művelődéstörténetének súlyos és ellentmondásos jelensége – s ebben az országos helyzettől látszólag némi eltérés mutatkozik –, hogy ezekben, a népoktatás jövője szempontjából sorsdöntő évtizedekben a *tanítók életkörülményei* kezdetben a gazdasági helyzet általános romlásának függvényeként szinte évről évre *súlyosbodtak*, majd később – a népoktatás egyéb feltételeinek fokozatos javulásától eltérő módon – az 1870-es évek végén sem javultak, sőt tovább romlottak. A helyzet tragikumát fokozza, hogy ennek a folyamatnak a jogi-pénzügyi hátterét maga a népoktatási törvény szolgáltatta azzal, hogy a 142. §-ban – országos viszonylatban indokoltan és előremutatóan – megszabta a tanítói fizetések alsó határát. Igaz, a törvény leszögezte, hogy „ahol a tanítók ... nagyobb fizetést húztak, ott annak élvezetében ezentúl is meghagyandók; de az igen gyakori tanítóváltozásokat követően már nem a helyi hagyomány, hanem a törvény lett a zsinórmérték.”⁸ Ugyancsak a törvény, annak többször említett 133. §-a jelentett – értelmezésének és végrehajtásának súlyos ellentmondásaként – viszonyítási és hivatkozási alapot az egyházközségek számára a tanítói fizetések hol nyílt, hol burkolt csökkentéséhez.

Így következett be az a furcsa helyzet, hogy amíg az ún. rendes tanítók átlagos jövedelme Somogy megyében 1865/66-ban az országos átlagnál jóval magasabb, kb. 350–400 Ft-nyi volt s 1872-re 408, 1873-ban 417 Ft-ra nőtt, addig 1874 után 400 Ft alá csökkent, 1880-ban kb. 385 Ft-ot tett ki. Igaz, hogy a 408 Ft-os átlag még 1872-ben is szinte hihetetlen szóródást, a valóságban 120 és 1 000 Ft (!) között változó fizetéseket takart, s így a tanítótság legszegényebb rétege, a felekezeti tanítók egy része a törvénytől javulást remélhetett. A statisztikai adatokból azonban a tanítótság életszínvonalának általános és állandósuló romlása tükröződik. Az ún. segédtanítók számának a gyarapodása és átlagos jövedelmének némi emelkedése 1874–77-ben arra enged következtetni, hogy az egyházi iskolafenntartók, de a szegényebb községek is esetenként oklevél nélküli vagy eleve „segédnek” minősített tanító alkalmazásával kerestek olcsóbb megoldást.⁹

Súlyosbította a tanítók helyzetét, hogy a végösszegében is csökkenő *jövedelem feudális járandóság-jellege* mit sem változott, nagyobb részét ezekben az években is a lakosság természetbeli szolgáltatásai tették ki. Ennek összegyűjtése pedig – a községi iskolák kivételével – jórészt a tanító feladata maradt.¹⁰

Az 1870-es évek súlyos gazdasági helyzete, az állandósuló pénzhiány irreálissá tette a jövedelem pénzbeli megváltásának sokat és joggal hangoztatott igényét. Ezért is, meg a pénz értékének állandósuló romlása következtében újra megindult a harc a tanítói illetményfölkért mint a legbiztosabbnak látszó jövedelemforrásért. Az illetményföldnek és járulékainak (rét, legelő, erdő) használata, a megművelés módja, az állattartás joga, a gazdasági épületek állapota ugyancsak gyakran visszatérő vitatémák. Különösen ott volt gyakori a súrlódás, ahol a tagosításkor kiharcolt illetményföldet korábban – tanító híján – a község kezelte vagy adta bérbe.

Néhány évvel később az jelentett némileg kedvező változást, hogy az 1876-ban átszervezett közigazgatás sajátos kényszerítő eszközeivel – igen gyakran végrehajtók útján – egyre biztosabban garantálta a megállapított tanítói fizetés nagyobb hányadát. A kaposvári járási szolgabíró gyakorlatában pl. 1879–80-ban ez egészen általános: mintegy 40 esetben találkozhatunk ilyen jellegű tanítópanaszokkal és azok rendezésével.¹¹ Alig volt olyan községe a járásnak, ahol a tanítói javadalom hiányzó részéért ne végrehajtók kopogtattak volna. A végrehajtási jelentések, kimutatások számtalan esetben tanúsítják, hogy az utolsó garasokat vették el, személyes holmikat foglaltak le zálogul azért, hogy a község tanítójának meglegyen a betevő falatja.¹² Ezek a példák is azt bizonyítják, hogy a népiskolai törvény végrehajtásának anyagi terhei jelentős mértékben közvetlenül az elszegényedő paraszti lakosságra hárultak. A hatósági beavatkozás viszont – a tanítók által előírászerűen bejelentett iskolamulasztók szüleinek egyre gyakoribb bírságolásával együtt – minden korábbinál súlyosabb helyi konfliktusokra vezetett; s a lakosságot, de sokszor a községi vagy az egyházi előjáróságot is szembefordította a tanítóval, a népiskolával. Ez pedig elősegítette és erősítette a *tanítóság kétírányú társadalmi elszigetelődését*. A végletes kiszolgáltatottságnak, a társadalmi körülmények emberrnyomorító, lélektorzító hatásának döbbenetes vagy éppen tragikomikus dokumentumaival találkozhatunk e kérdéskör levéltári anyagában.¹³

Az egyházi tanítók *díjlevelei* – évszázados hagyomány szerint – a tanítói fizetés részeként kezelték a kifejezetten egyházi jellegű mellékfoglalkozás, így a kántorizálás, az esketés, a temetésen való közreműködés, végletes esetben a harangozás, sőt a templomseprés és a papnak teendő személyes szolgáltatások fizetségét is. Jellemző, hogy ezek a jogcímek esetenként a községivé nyilvánított falusi kisiskolák tanítóinak díjleveleiben is özszemosódnak. Az iskolai és az egyházi teendők így szorosan összefonódva, tovább fokozták a tanító függőségét és kiszolgáltatottságát, s gyakran hátráltatták iskolai munkáját is. Hozzáfűzhetjük: tavasztól ősziig meg a félparaszti életforma, a biztos megélhetést adó föld művelése és műveltetése vonta el többségüket az iskolától. Ezért tiltakoztak pl. többen is a mezőgazdasági szorgalmi időben szervezett tanítógyűlések, póttanfolyamok ellen.¹⁴ Anyagi, sőt társadalmi helyzetük romlása miatt nehezményezték a tanítói és a jegyzői hivatal szétválását is. Ezekben az években terjedt el a tanítóság körében szerényen jövedelmező mellékfoglalkozásként a házi- és a kézműipar számos ága; sokan vállaltak idénymunkát az uradalmakban és

a szaporodó postahivatalokban is. Somogy erdős vidékein, amint ezt számos fegyverviselési engedélykérelem bizonyítja, fontos megélhetési forrás volt a vadászat. Mind ez így, együtt a tanítók túlterhelésének másik lényeges összetevője volt.

Heves vitákat váltott ki az öregkori biztonságot ígérő *nyugdij* kérdése is. Az 1875. évi nyugdíjtörvényt, amely az adott viszonyok között kétségtelenül előrelépés volt, az öröm mellett csalódás és fenntartások fogadták. A bevezetését kísérő intézkedések, így pl. a nyugdíjjáruelék adókénti kivetése és végrehajtása azt is jelzik, hogy a törvény átmenetileg csak a tanítók anyagi terheit fokozta, és újabb konfliktusok forrásává vált a tanítók és az iskolafenntartók között.¹⁵

3. Az értelmiségi lét perifériájára szorított tanítók anyagi és életkörülményei kiálló ellentétben voltak a velük szemben támasztott s egyre *növekvő szakmai* igényekkel, az új iskolai tantervek és az iskolán kívüli művelődés diktálta *fokozódó követelményekkel*. A tanítók elégtelen létszáma, nem megfelelő szakképzettsége és bizonytalan anyagi helyzete hallatlanul megnehezítette a népoktatási törvényben előírt tartalmi változások végrehajtását, az 1869-ben kiadott, majd 1877-ben módosított tanterv követelményeinek teljesítését. Az új tantervekhez igazodó munka kettős követelményt támasztott velük szemben. El kellett sajátítaniuk a tanítandó új ismereteket, főképpen földrajzból, természetrajzból és természettanból, de gyarapítani kellett anyanyelvi és számtani tudásukat is. Az új tananyag mennyiségileg és minőségileg is meghaladta a vallástant, az írás-olvasás és az elemi számtani ismeretek tanítására berendezkedett hagyományos népoktatás tartalmát, s a korábbitól eltérő, a szemléltetésen és a tanulók nagyobb aktivitásán alapuló tanítási, és új, lélektanilag is megalapozott nevelési módszereket követelt meg. Mindezt az eddigi négy vagy sok helyütt négy évre elosztott két évfolyam helyett hat, többnyire összevontan, egy tanulócsoportban tanított osztály munkájának megszervezése, irányítása során.

A tanítók munkájával kapcsolatos gondok, panaszok és bírálatok állandóan visszatérő témái ezekben az években mind a tanfelügyelői jelentéseknek, mind a tanítók különböző megnyilvánulásainak. „Találni helyel-közzel olyan tanítókat – fejtegette *Kovács Sebestyén Gyula* tanfelügyelő egyik jelentésében –, kik méltatlanul viselik a tanítói nevezetet, s kiktől nem is lehet várni, hogy csak középszerű tanítók is legyenek. Ez azonban aránylag igen kis rész ... A legnagyobb részt azok képezik, kikben igyekezet és képesség nem hiányzik, de módszertani képzettség hiányában a kellő sikert elérni nem képesek. A póttanfolyam az ilyeneknek sokat használt, ámbár ezek között akárhány található, kikben már megcsontosodott a régi tanítási modor, s bár belátja az újabb módszer előnyeit, nem tud a megszokottal szakítani. – Vannak végül, kik szép szakképzettséggel bírnak, különösen a fiatalabbak között. Hogy ezek is az önművelődés útján való megállapodástól megmentessenek, s egyszersmind a kevésbé képzeteket is előre vigyék, arra főképp a tanítóegyletek hivatottak.”¹⁶

A tanítók körében kimutatható feszültséget a 70-es években az az erősödő igény is fokozta, amely hivatalosan, tantervben, rendeletekben rögzítetten, de az iskolák nagy részének közvetlen környezetéből eredően is, a népiskola és a tanítók feladatai közé sorolta a gyakorlati mezőgazdasági és a háziipari ismeretek oktatását.¹⁷ De új feladatok ke-restek gazdát az iskola köré szerveződő közművelődési tevékenység fokozatos kibontakozásával is. A szervezett felnőttoktatás, a helyenként fennmaradó népnevelési egyletek, a gyarapodó népkönyvtárak és olvasóköri születésénél is ott bábáskodtak a falu tanítói.

Az iskola tartalmi és szervezeti változásai egy sereg új adminisztrációs teendővel (órarendkészítés, a haladási és a mulasztási naplók rendszeres vezetése, leltárak készítése) és számtalan kimutatási, bejelentési kötelezettséggel jártak együtt (mint pl. a hiányzók nyilvántartása és havonkénti jelentése). Mindez együttesen magyarázza, hogy az oktatásügy régóta sürgetett és várt nagy változása – számtalan rendezetlen kérdéssel – sokszor elviselhetetlen pszichikai teherként nehezedett a tanítóságra. *Csukly Károly*, az elismerten kitűnő kaposvári tanító a megyei tanítóegylet 1875. évi gyűlésén „a zúgolódás egy nemével említette fel a népiskola és a tanító iránt folyton fokozódó igényeket – olvashatjuk a közgyűlés jegyzőkönyvében – ... A közönség már nem elégszik meg azzal, hogy a tanító tanítani tudjon, most már azt kívánják, hogy mindenféle mesterségben is mester legyen, de azért a tanítók igényei ne fokozódjanak a közönség irányában.”¹⁸

A népoktatás törvénytábla változásai tehát megannyi új, jobb körülményeket, más életvitelt, nyitottabb, „értelmiségi” életformát feltételező feladatot jelentettek. Megkövetelték a rendszeres művelődést, az egyleti tevékenységbe, a szervezett továbbképzésbe való bekapcsolódást. Ez az erkölcsi kényszer és a szakmai elégtelenségnek, a „hátramaradásnak” naponta érzékelhető, súlyos fenyegetése volt a „tanítói túlterheltségként” emlegetett szakmai közérzet harmadik talán legnyomasztóbb összetevője. Igaz, ezen volt a legkönnyebb túllépni, és lélektelen, rutinszerű iskolai munkával, az iskolán kívüli kenyérkereset hajsolásával és a kisszerű élet, a társadalmi kiszolgáltatottság és a mindennapi megélhetés gondjait feledtető olcsó szórakozással hozzáigazodni – és hozzájárulni – az iskola környezetében más okokból eredően kialakuló közömbös vagy éppen ellenséges közfelfogáshoz. Ebben a – tanítósorsokat alakító – társadalmi környezetben könnyen deformálódott az emberi jellem.

De bizonytalanság, a hivatás- és felelősségtudatból eredő belső, erkölcsi ösztönző erő volt a vízvonalzó is, amely a partikuláris lét köznapi gondjai fölé emelte a tanítóság színe-javát, történetünk ismert vagy névtelen hőseit, akik gyakran súlyos személyes áldozatok árán próbálták feloldani a tanítósors e tragikus ellentmondásait.

Ezeknek a tanítóknak köszönhető, hogy Somogy megyében is, máshol is kialakultak – hivatalosan létrehozott vagy spontánul létrejött intézmények, társulatok, szervezetek keretében vagy néha informálisan, alig megfoghatóan – a tanítók valóságos szellemi műhelyei: a *Somogy* című hetilap, majd az 1881-ben alapított és 15 éven át vidéken, Csurgón megjelenő *Népiskolai Szemle* köré verbuválódott szakírók csoportja, a tanfelügyelőség munkatársi gárdája, a csurgói képezde tantestülete és a kezdeti botladozások, útkereső próbálkozások után mind jobban feladatára találó megyei tanítóegylet és néhány járási tanítókör. A helyi tennivalókat a hazai és az egyetemes fejlődéshez mérő, kiemelkedő egyéniségek sokrétű tevékenysége ezekben a termékeny és ösztönző közösségekben bontakozott ki, ezek révén válhatott a megyei fejlődés hajtóerejévé, sőt a megye határain túl is ismertté. *Bárány Ignácot*, a csurgói tanítóképző első igazgatóját, *Tobak Benőt*, a hedrehelyi református néptanítóból lett tanfelügyelőségi tollnokot, Abaúj vármegye későbbi tanfelügyelőjét, *Elemý Sándor* német-újfalui tanítót, a majdani temesvári iskolaigazgatót, a csokonyai *Szalóky Dánielt*, aki az ország leghosszabb életű népnevelési egyletének az egyik alapítója és éltetője volt, *Pethes Jánost*, a csurgói, majd pápai képzős tanárt és igazgatót és társaikat nemcsak a megyei, a magyar neveléstörténetnek is számon kell tartania.

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanítók többségének szakmai irányítását, tájékoztatását, művelődését a feladatok által megkívánt mértékben sikerült volna megoldani. A tanítók jelentős hányada közömbös szemléllője maradt ezeknek az erőfeszítéseknek, s passzivitásukat a körülmények igazolni látszottak. Nemcsak élet- és munkakörülményeik, hiszen a népoktatás tartalmi-szakmai kérdései ekkor még valójában a megreformált tanügyigazgatás érdeklődési körén is kívül estek. A tartalmi-módszertani változások, újdonságok – bármilyen úton érkeztek – csak zavart, újabb feszültségeket okoztak. Az iskolát érő külső impulzusokkal, megújítási törekvésekkel szemben ekkor épültek ki – a felekezeti önzés és szűklátókörűség által is erősítetten – a magyar pedagógus-társadalom jelentős rétegének elhárító mechanizmusai. Ez a folyamat mind a tanítók átképzésére szervezett póttanfolyamok sorsában, mind a tanítóegyletek megalakulása körüli megyei harcokban figyelemmel kísérhető. Egybehangzó bizonyítéknak tekinthető az is, hogy ezek az események – az 1871-es csurgói póttanfolyam, majd az évtized derekától kibontakozó egyleti tevékenység – kb. a tanítóóság egyharmadát hozták mozgásba, felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül. A többség tartózkodóan, közömbösen – az egyházi tanítók egy része megfélemlítve – szemlélte vagy tudomásul sem vette a történeteket, s a megszokott módon végezte munkáját.

A *csurgói tanítóképzőnek* Somogy megye közoktatásügyében játszott szerepét már korábban vizsgáltuk, méltattuk.¹⁹ Számos tény, összefüggés igazolja, hogy a népoktatási törvény végrehajtása megyénkben elválaszthatatlanul összefonódott az 1869-ben alapított képezde életével, történetével. A képzéssel és az átképző tanfolyamokkal gyakorolt közvetlen hatásán túl elsősorban azzal a szereppel, amelyet jeles tanárai játszottak a megye szellemi közéletében, a tanítóóság egyleti életében, művelődésében.

A *szervezett tanítómozgalom* kezdeteit jelentő *tanítóegyleti* tevékenységből főképpen az a törekvés érdemel említést, hogy az egylet nemcsak a községi, hanem az egymástól elszigetelt, gyakran egymással szembeállított egyházi tanítókat is egységes megyei szervezetbe kívánta tömöríteni. A segélyegylet létrehozása körüli kezdeti viták és huzavonák, amelyek a különböző anyagi helyzetű és érdekeltségű tanítók gazdasági jellegű és szándékú összefogásának illuzórikus elképzeléséből törvényszerűen következtek, ideig-óráig az együttműködés realisabb lehetőségeiről is elterelték a figyelmet. Az első évek (1870–1876) anyagi természetű vitái csaknem szétzilálták a nagy reményekkel induló szervezkedést. Többszöri sikertelen kísérlet után, nem utolsósorban a csurgói tanítóképző tanárainak aktivizálódása nyomán alakulhatott ki az egyleti életnek a tagok önképzését szakkönyvekkel, pályázatokkal, felolvasó ülésekkel, gyakorlatias bemutató foglalkozásokkal, majd 1881-től egy megyei szakmai folyóirattal, a Népiskolai Szemlével is segítő gazdag tartalma és egyre vonzóbb, változatosabb formája. Ezt a lendületet néhány, a megyei egylet programjához igazodó járási egylet is átvette. Ebben a kedvező légkörben kerülhetett aztán ismételten napirendre a közös érdekek képviselése, az egylet jogi és gazdasági érdekvédelmi szerepének ekkor még érthetően bátorralan megfogalmazása. A tanítóegylet határozott eszmei-politikai karakteréről ekkor még nem beszélhetünk; az összetartó erőt elsősorban a szakmai érdeklődés és a hivatástudat jelentette, melynek demokratikus tartalmát, a népoktatásért – s végössen fokon: a népért – érzett felelősséget azonban aligha lehet elvitatni.

Ez a pedagógiai közfelfogás tükröződik példászerűen és bizonyító erővel a megyei tanítóegylet és a csurgói tanítóképző (s később a tanfelügyelőség) közösen kiadott

lapjában, az 1881-től tizenöt éven át évente tízszer megjelent *Népiskolai Szemlében*.²⁰ A lap szemléletét alapvetően az eötvösi örökség határozta meg: a nevelés szerepének, társadalmi hatásának felvilágosult-liberális felfogása, a népoktatási törvény végrehajtását korlátozó erők elleni harc, a társadalom összefogása a népnevelési egy-letek útján a népnevelés érdekében és a tanítóság felemelése a rábízott feladatokhoz. *Eötvöshöz* is visszavezethető, de az ő liberális korlátait több ponton meghaladta az a felfogás, amely a népiskolai oktatás pedagógiai tartalmának kialakításában „a Comenius–Pestalozzi–Diesterweg–Dittes neve által fémjelzett demokratikus népoktatási vonal hagyományait követte”.²¹ A lapot termékeny és eleven kapcsolat fűzte össze a kor haladó hazai és európai pedagógiai törekvéseivel. A korabeli haladó magyar pedagógia kétfrontos harcát – „egyrészt a slendrián, azaz a régi iskola népbutító dogmatizmusa, másrészt a középiskola hatására lassan a népiskolába is beszűrődő arisztokratizmus, a rideg tekintélytartás, a prelegáló módszerek túltengése, valamint Herbart és főleg Ziller hatására az oktatásban erősödő formalizmus ellen” – a maga szerény eszközeivel a *Népiskolai Szemle* is erősítette.²²

Ezt bizonyítja az a demokratikus köznevelési felfogás, amely szót emelt a népiskolai oktatásból társadalmi helyzetük miatt kiszoruló „szegénysorsú iskolásgyermek” érdekében; amely tiltakozott a mindenki számára egyenlő jogokat ígérő népoktatási törvény felekezeti kisajátítása, eltorzuló gyakorlata ellen. Erről tanúskodnak a szülők és a népiskola kapcsolatát, a családi nevelés megjavításának módját kereső *íráások is*. A harmonikus emberképzés, az emberszeretet nevelési eszménye mind a nevelési tárgyú elmélkedésekben, mind a népiskolai oktatás tartalmáról, a népiskolai tantárgyokról szóló írásokban kifejezésre jutott. A nevelési elvekkel összhangban haladó didaktikai felfogás jelentkezik a népiskolai oktatás alapvető kérdéseivel (tanterv, tankönyvek, „tanmód”) és az egyes tantárgyak tanításának elvi és módszertani kérdéseivel foglalkozó „módszeres tanulmányokban” is. Ezeknek az írásoknak közös gondolata a tanítói szabadság, az alkotó szellemű pedagógiai tevékenység középpontba állítása. Ezért tiltakoztak pl. az egyházi iskolafelügyelet vaskalapossága ellen vagy az ellen, hogy „a tanítóra valamely tankönyvet vagy tanmódot ráoktrojáljanak”.²³ A *Népiskolai Szemle* rendszeresen foglalkozott a tanítók anyagi és szellemi helyzetével is, és folyamatosan beszámolt a tanítóegyletek életéről, hírt adott felolvasó üléseikről. Viszonylag széles körű elterjedtségére következtethetünk abból, hogy a szerzők adatai alapján és a szerkesztői üzenetekből megállapíthatóan mintegy 200 olvasóval volt aktív kapcsolata a megyében és a megyehatárokon túl is. E folyóirat legfőbb érdeme a kapcsolatteremtés, a szakmai érdeklődés felkeltése, a szakmai közvélemény formálása volt; épp ezért fontos adalék – vidéki laptársaival egyetemben – a korabeli tanítóság szellemi életének, szellemi arculatának alakulásához, történetéhez.

4. Tanulmányunkban csupán vázlatosan érinthetjük a tanítók iskolán kívüli tevékenységét, a felnőttek oktatásában, a községi könyvtárak, olvasóköri szervezésében és a népnevelési egyletekben végzett munkáját. A népoktatási törvény tényleges hatását, a tanítók valóságos szerepét azonban tulajdonképpen csak ebben a tágabb összefüggésben lehet vizsgálni és megítélni. Az 1868-ban létrehozott elemi népiskola feladata nem szűkülhetett le tantervileg deklarált céljaira, hivatalos funkciójára. A *népiskola* elvont nevelési eszményeivel; a társadalmi gyakorlattól, főképpen a korabeli paraszti élettől idegen oktatási céljaival és ismeretanyagával; az iskolaadó, a tan-

díj, az iskolaszerek és a gyakori bírságok révén közvetlenül és – a munkaképes tan-
kötelesekre is az év nagy részében igényt formálva – közvetve is a dolgozókra hári-
tott anyagi terheivel; a fenntartását és a tankötelezettség teljesítését egyre következe-
tesebben biztosító hatósági kényszerintézkedésekkel *nem válhatott a nép iskolájává*.
Csak akkor tudta elfogadtatni magát, ha az általa közvetített új műveltséget szervesen
össze tudta kapcsolni az adott közösség hagyományos értékeivel és aktuális – felis-
mert vagy felismertethető – érdekeivel, ha a befogadó társadalmi közeg és az új ér-
téktendret közvetítő iskola között egészséges kölcsönhatás alakult ki. A feladataira ta-
láló néptanító tevékenysége ezért nem korlátozódott csak az iskolára, hanem kitágít-
totta az iskola falait, s az iskola rejtett funkcióinak felismerésével és kiteljesítésével
tette azt – ahol s ameddig tehette – valóságos társadalomformáló erővé. Ehhez viszont
a tanító személyes, életmódjával hitelesített tekintélyére is szükség volt.

Ezt a nagyobb közösség felvilágosításában, művelődésében kiteljesedő néptanítói
tevékenységet példázza *Szalóky Dániel* csokonyai és *Vécsey Sándor* visontai tanítók,
majd utódaik élete és munkássága. *Eötvös* nagy reményű népnevelési egyletei közül
alig néhány bizonyult életképesnek; e kivételek közé tartozott Somogy megyében az
1876-ban megalakult *Csokonyavidéki Népnevelési Egylet*, amely évtizedeken keresz-
tül összefogta a környék paraszti művelődését. Tartalmas programja – nem utolsósor-
ban az alapításában közreműködő tanítók jóvoltából – magába foglalta az elemi isko-
lai tanítás helyi feltételeinek a megjavításától és a szegény gyermekek segélyezésétől
a háziipar elemeinek iskolai és iskolán kívüli oktatásáig, a mezőgazdasági ismeretter-
jesztést, a politikai tájékozódást egyaránt segítő könyvtárgyarapításig és olvasóköri
rendezvényekig a tagok öntevékenységre épülő, valóságos közművelődésének a leg-
változatosabb formáit.²⁴ Az egylet hatása nemcsak a táj lassan változó gazdasági ar-
culatán, az új utakat kereső, intenzívebbé váló mezőgazdasági termelést szervesen ki-
egészítő háziipari tevékenység egyes ágainak elterjedésén mérhető. A környék öntu-
datosodó parasztságának művelésével és összefogásával mintegy eszmeileg előkészít-
tette, sőt szervezetileg is megalapozta az évtizedek múlva kibontakozó önálló, saját
politikai karakterű somogyi parasztmozgalmat, *Nagyatádi Szabó István* fellépé-
sét. További összehangolt kutatásokkal tárhatók fel azok a tények, amelyek – a fenti-
ekkel is összefüggésben – a dél-somogyi, főképp protestáns tanítóságnak, egyáltalán
a protestáns falusi értelmiségnek az 1860-as évek végi parasztmegmozdulásokban, il-
letve ezek későbbi folytatásában játszott ideológiai-politikai szerepét és jelentőségét
világíthatják meg. Ezek a szálak vezethetnek el a későbbiek során a tanítóság társa-
dalmi helyzetének és közéleti befolyásának árnyaltabb és teljesebb bemutatásához is.

További kutatásokat igényel az ekkor még zömmel paraszti, ill. kisebb részt iparos
származású tanítók eddig ismert forrásainkból alig megrajzolható szellemi és politi-
kai arculatának, a többszörösen kiszolgáltatott, az egyházi, a községi és a tanügyi ha-
tóságoktól függő helyzete következtében erősen korlátozott közéleti-politikai szere-
pének a bemutatása is. Ennek nemzedékeken át hagyományozódó, alapvetően de-
mokratikus tartalmára és haladó jellegére, amit származásuk, életkörülményeik egy-
aránt determináltak, ma még főképp az 1918/19-es forradalmak idején tanúsított, s a
forradalmak után könyörtelenül számon kért magatartásukból következtethetünk.²⁵

A hiányok lajstromát a tanítók társadalmi és osztályhelyzetének behatóbb vizsgá-
latára irányuló kutatások igényeinek a jelzésével zárhatjuk; joggal feltételezve azt,

hogy a korszak elején számottevő felekezeti különbségeket a későbbiekben a viszonylagos homogenitás ellenére is jelentős szociális differenciálódás váltotta fel, ami a tanítóság szellemi életének további alakulását is meghatározta.

JEGYZET

- 1 Felkai László (1970): *Tanítók helyzete az 1868. évi népoktatási törvény kibocsátása után. Neveléstörténeti tanulmányok*. Szerk. Köte Sándor. Budapest. 323–340. L. még: Köte Sándor: *Közköztatis és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. (1849–1918.)* Budapest. 1975. 307.
- 2 Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés*. (Szerk.: Mezei Márta) Budapest. 363., ill. 385–388. - Vö.: Felkai László: i. m. 327–331. (Felkai itt a népiskolai törvény IX. fejezetét – tévesen – valamennyi tanítóra érvényes rendelkezésként kezeli, holott a 11.§. egyértelműen leszögezte az egyházi hatóságok önállóságát ebben a kérdésben is.)
- 3 Mészáros István (1972): *Népoktatásunk 1553–1777 között*. Budapest. 251. 3. + 24 tábla (Főképpen a 9–39. és a 237–242.)
- 4 Kelemen Elemér: *Néptanítók Somogyban közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában*. Kaposvár, 1976. Somogyi Almanach. A jelen tanulmányban közölt adatokat innen vettük át./
- 5 Szabolcs Ottó (1967): A magyarországi modern pedagógusréteg kialakulása (1840– 1914) *Pedagógiai Szemle*, 3. 263–276. – lásd még: uő.: A pedagógusok élete az első világháború előtti félszázadban. Uo. 1968. 9. 830–839.
- 6 Somogy Megyei Levéltár (a továbbiakban SmL): Közigazgatási bizottsági iratok. 617/1877.
- 7 A 24-es induló létszámmal szemben a harmadik év végén, 1872-ben 45 fő tanulói állományban, közülük azonban mindössze négyen voltak harmadévesek, illetve szereztek időben képesítést. A tanulólétszám 1877-ben érte el a nyolcvanat; a 33 fős induló létszámból ekkor már 18-an jutottak el a harmadik évig.
- 8 Lásd a 2. sz. jegyzetet
- 9 Pl. a csökölyi református hitközség szűkös anyagi helyzetére hivatkozva kért hozzájárulást ahhoz, hogy rendes tanító helyett segédtanítót alkalmazzon. SmL: Közigazgatási bizottsági iratok. 1139/1879. – A toponári községi iskolaszék 400 Ft-os tanítói állást hirdetett a Néptanítók Lapjában, de az előzetes levelezés után odautazó jelentkezőt már csak 250 Ft-os segédtanítóként alkalmazta, Takács Lajos tanító ezt – kényszerhelyzetben – elfogadta, később többször fellebbezett a járási szolgabíróhoz, majd a megyei közigazgatási bizottsághoz is, hiába. Uo. 259, 638/1879.
- 10 SmL: Közigazgatási bizottsági iratok. 488/1877., 582/1878. – A henézi községi iskola jóváhagyásra beterveztett 1875/76. évi számadása, illetve az 1878-as tanítói díj levél. (Eszerint: „a terményekből minden félév végével a község bírása szolgáltatja ki”). – A toponári igazgatótanító 1873-ban kiállított díjlevele viszont leszögezte, hogy... természetben járandó fizetéseit egyesektől kapja”. Uo. 329/1879.
- 11 SmL: Kaposvári járási szolgabírói iratok, 1879–1880.
- 12 Varga János bodrogi tanító behajthatatlan járandóságainak zálogául pl. 2 faliorát is lefoglaltak. A beszedett pénzt, gabonát és a zálogot a bíró vette át, mert a végrehajtás napján a tanító nem tartózkodott a faluban. SmL: Kaposvári járási szolgabírói iratok. 4715/1879. – A zselickislaki bíró azért sürgette a tanító fizetési hátralékainak behajtását, mert „a tanító maga is adóhátralékos, de nehéz helyzete miatt csak úgy teljesítheti, ha maga is pénzhez jut”. – uo. 4903/1880.
- 13 Gebhárt József csombárdi tanító pl. a szolgabíró által ellenőrzésre bekért díjlevelét a következő levél kíséretében küldte el: „Tekintetes Szolgabíró Úr, Mélyen Tisztelt Uram! Nagyúri parancsa folytán nem kések és azonnal vagyok bátor, s Tekintetesség által kitűzött hivatalos másolatot haladéktalanul megküldöm, áttekintés és meggyőződés végett; ki egyébiránt, minden tisztelettel vagyok Tekintetes Úrnak legalázatosabban kézzsolkoló (!) parányi szolgálja.” Uo. 2569/1874. – A váradi tanító a Somogy hasábjain fejezte ki köszönetét, mert Somssich Imre évi 12 mérő gabonával és 2 hold földdel emelte járandóságát: „Éljen a nemes gróf soká! ki magának a nevelés terén ércnél maradandóbb emléket állított!” Somogy, 1878/7. sz. (II. 12.) – A tanítók gazdasági és társadalmi helyzetét érzékeltető groteszk példák sorát komor csattanóként zárhatja az az apróhirdetés, amely a Somogy 1880. szeptember 14-i számának „Nyílt tér” rovatában jelent meg: „Alulírott 300 kötetből álló regénykönyvtáramat hajlandó volnék valakinek cserébe átengedni valamely gazdasági állatért. – A regények Jókai, Jósika és Vas Gereben művek. – Hochrein Lajos főtanító, Nagybjajom.” Uo. 1880. 37. sz. (IX. 14.)
- 14 Az egyébként kitűnő, jelentős szakmai-közéleti szerepet vállaló somogyvári tanító, Bánusz János azért kifogásolta – utólag – a csurgói pótanfolyam májusra kitűzött időpontját, mert „különb is rossz anyagi helyzetünknel fogva úgy is csekély gazdaságunkban anyagi kárt s hátramaradást szenvedtünk, hogy ennek helyre hozására minden szabad időnk igénybe vétetik.” Somogy, 1872. 1. sz. (I. 2.)
- 15 SmL: Alispáni iratok. 1086/1876.

- 16 A tanfelügyelő 1872. évi jelentése. Sml: Alispáni iratok 4395/1872.
- 17 Regös János: Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk megjelentetésétől 1905-ig. *Neveléstudományok*. Szerk. Kőte Sándor. 151–194.; – Arató Ferenc: A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában. Uo. 229–291. és Arató Ferenc (1964): Adalék a magyar népiskolai tanterv történetéhez. (Az 1877. évi tanterv.) *Magyar Pedagógia*, 2. 248–255. – A korabeli helyi sajtóból: Somogy, 1876. 14. sz. (IV. 4.), 1877. 21. sz. (V. 15.)
- 18 A megyei tanítóegylet közgyűlése. Somogy, 1875. 41. sz. (X. 21.)
- 19 Kelemen Elemér (1970): A Somogy megyei tanítóképzés történetéből. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1097–1106.
- 20 Részletesebben lásd Kelemen Elemér (1974): A Népiskolai Szemle. Adatok egy múlt századi „nevelés-oktatásügyi közlöny” történetéhez. *Somogy*, 4. 58–65.
- 21 Magyarfalvi Lajos (1970): A budapesti tanítóképző intézet múltjából: a Budai Pedagógium. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1087–1097. (Idézet: 1094.)
- 22 Uo. 1094.
- 23 Csatáry Károly (1882): Helyes eljárás-e a tanítóra valamely tankönyvet vagy tanmódot ráocroyálni? *Népiskolai Szemle*, 6.
- 24 Kanyar József (1967): *Harminc nemzedék vallomása Somogyról*. Történelmi olvasókönyv. Kaposvár, 265. – Kelemen Elemér: A népoktatás Somogyban a dualizmus kezdő éveiben. Somogy megye múltjából. Levéltári évkönyv. 4. köt. (Kaposvár, 1973.) 205–232.
- 25 Erre vonatkozó Somogy megyei adatok: Kelemen Elemér (1969): Somogyi tanítók a Magyar Tanácsköztársaság idején. *Pedagógiai Szemle*, 4. 310–321. – Somogy megyei tanítók a Tanácsköztársaság bukása után. (1969) *Pedagógiai Szemle*, 10. 907–913.

MÚLT, JELEN, JÖVŐ A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Történeti bevezető gyanánt, kronologikus eseménytörténet helyett, hiszen ezt mindnyájunknak ismerni illik, néhány tapasztalat, tanulság, afféle történeti széljegyzet megfogalmazására vállalkozom.

1. A tanítóképzést az oktatás tömegessé válása, a modern polgári közoktatási rendszer kialakulása hívta életre; annak – *funkciójából eredően* – integráns része volt.

Ezt láthatjuk az 1777. évi *Ratio Educationis* nemzeti (anyanyelvi) iskoláinak sorába illeszkedő ún. normaiskola esetén (az első 1775-ben Pozsonyban indult), ahol is a negyedik tanítónak – féléves tanfolyam keretében – mintát, „normát” kellett mutatnia a módszereit figyelő tanító, tanítójelölt számára. Hasonlóképpen illeszkedtek a magyar népoktatás egységesen szabályozott intézményrendszerébe az 1868. évi *népiskolai törvény* szerint immár hároméves időtartamú tanító- és tanítónőképezdek. A tanítóképzés 20. századi – szükségszerű – kiválása, kiszakadása ebből a természetes közezből, amint erre majd később kitérek, számos feszültség, konfliktus forrásává vált.

A tanító mint a modern tömegoktatás meghatározó alakja Magyarország polgári átalakulásának, fejlődésének ellentmondásokkal terhes időszakában az iskola, a mind tartalmasabbá váló népoktatás által (is) közvetített, a szó komplex értelmében felfogott nemzeti közművelődésnek, a hazai modernizációnak egyik – fokozatosan felértékelődő – kulcsfigurájává, közvetlen társadalmi környezetének befolyásoló, alakító tényezőjévé vált. Ezt példázza a falusi tanító történelmi pályája a magányos „lámpás” szerepétől a zártkörű „falusi intelligenciába” történt felemelkedésig, valamint az egész település, mindinkább a felnőtt lakosság táguló köreire is kiterjedő műveltségközvetítő funkciója – a szó legtágabb értelmében.

Megjegyzendő, hogy a tanító az intézményesülő tömegkultúra hivatásos – és elhivatott – képviselőjeként és közvetítőjeként, sajátos pedagógusmodellt jelent; a hagyományos elitoktatás és a modern tömegoktatás lényegi különbségéből eredően alapvetően különbözik a „tanármodelltől”. Meghatározó alapvonása a *Comenius-Pestalozzi-Diesterweg* (a magyarok közül az *Eötvös József-Gönczy Pál-Kiss Áron* és mások) nevével fémjelezhető felvilágosult és demokratikus társadalom- és nevelésfelfogás, az a szemléletmód és gyakorlati tevékenység, amelynek vezérelvét a comeniusi gondolat – „mindenkinek mindent minden lehetséges módon” megtanítani – jelentette. Ez a genesis (és természetesen a társadalmi gyökerek) determinálták a tanító helyzetét, – általában és a pedagógustársadalomban is. A történetileg kialakult hierarchikus különbségek – a társadalmi elismertség, a szakmai státus, a bérvizonyok tekintetében egyaránt – máig tapasztalhatóak, s igen gyakran az iskolarendszer belső törésvonalai mentén keletkező szakmai és egyéb feszültségekkel – mint pl. az iskolai szelekció, az alsó és a felső tagozat vagy az általános iskola és a középiskola közötti átmenet megítélése – is társulhatnak. Ez utóbbiakat természetesen a felkészülés, a képzés irányultsága is befolyásolhatja.

2. A fentiekből természetes módon következik, hogy a *népoktatás* (tömegoktatás) és a hozzá ezernyi szállal kapcsolódó *tanítóképzés történetét*, „*párhuzamos életrajzát*” a kölcsönös meghatározottság jellemzi.

A tanítóképzés, legalább is annak kitüntetett intézményei erőteljesen befolyásolták a népoktatás, a közoktatás mindenkori fejlődését, mind az oktatáspolitikai koncepciók szintjén, mind a nevelési-oktatási elvek, módszerek, népiskolai tantervek, tankönyvek és taneszközök révén.

Az „előtörténetből” elég talán utalnunk a nagy református kollégiumoknak a partikuláris iskolahálózatokat létrehozó és azokat tartalmasan működtető tevékenységére, *Maróthy György* debreceni iskolaszervező munkásságára az 1740-es években, a patoki *Tóth Mihály* 1796-ban kiadott gyermeknevelési kézikönyvének vagy a debreceni *Zákány József* professzor pedagógiai elveinek kiterjedt hatására.

A kiegyezést követően Eötvös népoktatási koncepciójának finomításában, a népiskolai törvény végső megformálásában és a megvalósítást segítő, a végrehajtási jogszabályoktól a taneszközökig kiterjedő intézkedések sorozatában kitüntetett szerep jutott a tanítóképzés olyan elismert szakembereinek, mint *Gönczy Pál*, *Kiss Áron* vagy az esztergomi *Mayer István*. Az 1869-ben alapított első állami tanítóképző, a budai „mintaképezde” – *Gyertyánffy István* igazgatása alatt, *Kiss Áron*, *Öreg János* és mások tevékenysége révén – a népoktatási intézmények teljes körére kiterjedő tevékenységével, az állami és a nem állami tanítóképzők számára egyformán mintául szolgáló képzési és képzésfejlesztő gyakorlatával, valamint népiskolai tankönyvek és tanítói kézikönyvek sorozatával évtizedeken át segítő partnere volt a kultuszminisztérium fejlesztési törekvéseinek, s egyik szellemi központja a magyarországi népoktatás megújításának.

A budai példák sorát *Quint József*, *Drozdy Gyula* és mások két világháború közötti, a népiskolai tantervek korszerűsítésében, a tanítótság szemléletmódjának átalakítását segítő kézikönyvek megalkotásában és továbbképző tanfolyamok szervezésében, országszerte használt tankönyvek készítésében megnyilvánuló tevékenységének felemlítésével egészíthetem ki. Jelenkori példáinkat pedig a tanítóképzést folytató intézmények széles köréből meríthetjük, hiszen számosan vállalnak, vállalunk szerepet a közoktatás országos vagy regionális fórumain, az általános iskolai tantervi munkálatokban, a kisgyermekkor nevelési-oktatási kérdéseinek kutatásában, sok kollégánk neve szerepel tankönyveken, oktatási segédleteken, hitelesít különféle oktatási programokat.

Az összefüggések másik oldala pedig az, hogy a *népoktatás fejlődése*, szervezeti-tartalmi gazdagodása, új meg új igények megfogalmazásával folyamatosan *visszahatott a képzés tartalmára*, befolyásolta tantervi változásait, a szaktudományi és a pedagógiai-lélektani ismeretek gyarapodását, korszerűsítését és – a változó idők szelleméhez igazodóan – átformálta a nevelés szemléletét és megújította az oktatás módszereit. Ezek a változások kényszerítették ki a tanítóképzés *szervezeti átalakulását, folyamatos szerkezeti és tartalmi fejlődését*.

A 18. századi normaiskolák fél éves tanfolyamait a reformkor két éves preparandiái, a népoktatási törvény három éves tanítóképezdéit (1868) a középfokú képzés négy- (1881), majd öt éves (1923) változatai követték; a középfokú líceumra épülő akadémiai képzés (1938) gondolata pedig – kényszerű és átmeneti visszalépések után – a

hároméves felsőfokú (1958/59), majd főiskolai (1975) tanítóképzésben, illetve – 1995-től – a négyéves főiskolai tanítóképzésben valósult meg, teljesedett ki.

Ez a kölcsönösség és a kölcsönösségen alapuló szoros kapcsolat kezdetektől fogva meghatározta a hazai tanítóképzés legsajátosabb jellemzőjét, *képzés gyakorlati irányultságát*, valamint az elmélet és a gyakorlat kiegyensúlyozott arányát, a gyakorlati képzés kitüntetett szerepét a képzésfejlesztés mindenkori kulcskérdésévé tette.

Itt szeretnék utalni arra a korábban már jelzett problémára, ami a magyarországi tanítóképzés történelmi jelentőségű „rendszerváltásával”, az évtizedeken át a népoktatási rendszer szerves részét alkotó középszintű tanítóképzés felsőfokú, majd főiskolai szintre történt emelésével függött össze, ti., a *közoktatási rendszerből való kiszakadás* veszélyeire és szükségszerű konfliktusaira.

Ennek egyik kézzelfogható következménye – rossz felsőoktatási minták szolgai követése nyomán – az elmélet és a gyakorlat optimális arányának eltorzulása, *a képzés gyakorlatiasságának*, sőt a gyakorlati képzésnek a *háttérbe szorítása*, megcsönkítése volt. A másik súlyos veszélyforrás a hazai *tanítóképzés* eötvösi koncepciójának, a kisgyermek komplex személyiségfejlesztésére irányuló, *integratív szemléletű felfogásának gyengülése* a képzésben egyébként szükségképpen megnövekedett súlyú szaktudományok centripetális hatásának felerősödésével. Ezt tapasztalhattuk például a szakkollégiumi képzés félresiklott gyakorlatában, aminek emlékképei mindmáig zavarják például a műveltségterületi képzés sajátos – a közoktatás szerkezetének szükségszerű változásaival összefüggő és a nemzetközi fejlődés tendenciáihoz igazodó – szerepének helyes értelmezését.

Az oktatásirányítás funkciózavaraira is visszavezethető eltávolodás a közoktatás és a közoktatást szolgáló felsőoktatás, a pedagógusképzés mindennapi gyakorlatában – a korábbi szoros kapcsolatok és a kölcsönös kontroll hiánya miatt – talán a mi területünkön érezhető leginkább a hatását. Erősíti ezt az elidegenedést a felsőoktatási kutatások akadémikus szemléletű megítélése is, amely kevéssé ösztönzi, sőt egyenesen diszpreferálja a közoktatás fejlesztését szolgáló, technológiai jellegű alkalmazott kutatásokat, így például a tantárgypedagógiai kutatást, a tananyag-, tankönyv- és taneszközfejlesztést. Ez a képzőintézményekre nézve hátrányos megkülönböztetés nemcsak alacsonyabbrendűséget sugall a felsőoktatás hierarchikus rendjében, hanem a közoktatás-fejlesztés szempontjából is aggasztó veszteségforrás.

3. *A magyar tanítóképzés történelmenek mondható 225 éves fejlődését*, amelynek főbb állomásait más összefüggésben már említettem, *kettős irányítú segítette*. Egyfelől a *hazai történelmi tapasztalat*, hiszen bizton állíthatjuk, hogy a fejlesztési koncepciókat megalapozó történelmi tájékozottság – általában – erős oldala volt a mindenkori oktatásirányításnak. Másfelől a *nemzetközi tapasztalatok széleskörű ismerete* és kritikai feldolgozása, *az európai fejlődés tendenciáira kitékintő tájékozódás* igényessége, a komparatiztika módszereinek többnyire tudatos alkalmazása.

A magyar tanítóképzés első évtizedeiben erőteljesen érvényesült a német filantropizmus – *Felbiger* által is közvetített – hatása. A reformkori népoktatás-fejlesztési törekvések tájékozódási pontjait, beleértve a tanítóképzésre irányuló érdeklődést is, Yverdon, Berlin és Bécs, azaz *Pestalozzi*, *Diesterweg* és *Dittes* munkássága jelentette. Ugyancsak Svájc, Ausztria és a német tartományok, például Szászország

voltak azoknak a tanulmányutaknak a céljai, amelyeket – *Eötvös* előrelátó támogatásával – a hazai népoktatás reformján és a korszerű tanítóképzés megszervezésén buzgólkodó fiatal szakemberek jártak végig a kiegészítést követően. Az 1880-as években Nagy László – a magyar népoktatás és a tanítóképzés megújításán munkálkodva, a kezdeményezésére létrejött TITOE (a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete) és az általa szerkesztett Magyar Tanítóképző c. folyóirat segítségével is – a gyermektanulmányozás és a reformpedagógia törekvések friss szemléletét közvetítette. A magyar tanítóképzés fejlesztésének szükségességéről és lehetséges irányairól lezajlott dualizmuskori szakmai viták – érveltek bár a résztvevők a középfokú képzés időbeli kiterjesztése vagy a középiskolai érettségire épülő akadémiai, netán egyetemi képzés célszerűsége mellett – széles körű kitekintésen alapuló nemzetközi tapasztalatok más országok eredményes gyakorlatára is hivatkoztak.

Mindebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy *a hazai tanítóképzés történetének belső mozgatóereje, motorja a nemzeti hagyomány és a külföldi példák*ból is merítő modernizációs törekvések – olykor egymásnak ellentmondó, egymásnak feszülő, de egymást mindig erősítő és a fejlődést elősegítő – *dinamizáló hatása* volt.

A felvilágosult abszolútizmus vagy az 1848/49-es forradalmat és szabadságharcot követő önkényuralom kívülről érkező modernizációs kihívásaira, civilizatorikusnak mondott kényszerére a nemzeti és a polgári fejlődés belső igényéből, a fejlesztés szükségességének a felismeréséből születő reformkori, illetve dualizmuskori válaszok, a fejlődést előrevivő korszerűsítési törekvések és reformintézkedések sora adta meg a történelmi választ. A 20. század útkereső próbálkozásainak oly gyakori kudarcai, iránytévesztései pedig többnyire éppen ennek a termékeny dialógusnak az esetenkénti hiányára vagy a kívülről reánk oktroyált rossz érték- és modellválasztások később nehezen, nagy erőfeszítések árán korrigálható negatív következményeire utalnak.

*

A továbbiakban – a jelenről szólva és a jövőről töprengve – ezt a kettős zsinórmérteket, azaz a hagyomány és a modernizáció egymást erősítő értékrendjét hívhatjuk segítségül.

A 20. század *az intézményes gyermeknevelés látványos térnyerését* hozta; a múlt században megalapozott nemzeti oktatási rendszerek kiteljesedését és internacionalizálódását egyrészt, másrészt a kettős gyökerű közoktatás – az elitképzés és a tömegoktatás – konfliktusokkal terhes összeépülését, összecsiszolódását. Ez a folyamat együtt járt az oktatáspolitikák szempontjainak, valamint az oktatási rendszerek súlypontjainak s az egyes iskolaszakaszok és intézménytípusok funkciójának változásával, az iskolarendszer és -szervezet gyökeres átalakulásával. Ez formai szempontból alapvető dimenzió-változást jelentett: a kötelező oktatás tér- és időbeli, valamint társadalmi méretekben is bizonyítható kiterjedését, azaz a korábban kirekesztett alsóbb társadalmi rétegek, a nők és a különféle kisebbségek bekapcsolódását az oktatásba. Tartalmi szempontból viszont a korábbi szelekciós gyakorlat korlátozását, a mindenkire kiterjedő alapozó képzésnek, a társadalmi érvényesülést szolgáló sokoldalú személyiségfejlesztésnek – a népiskolai hagyományok és a reformpedagógiák által egyaránt hirdetett és támogatott – előtérbe kerülését, erősödését. Ezek a változások törvényszerűen hozták magukkal az iskolarendszer párhuzamos intézményeinek (a népoktatás, a

polgári iskolai, a középiskolai és a szakképzés) egymáshoz közeledését; mind erőteljesebben a komprehenzivitás térnyerését, a közös képzési szakaszok bővülését, valamint az iskola belső tagozódásának a fentiekkel együtt járó módosulásait.

Ebben a folyamatban megkülönböztetett figyelem illette és illeti az *iskola kezdő vagy alapozó szakaszát* (primar school), hiszen világszerte mind nyilvánvalóbbá vált, hogy az itteni tevékenység meghatározó módon hat ki a tanulók iskolai továbbhaladására, az oktatási rendszer egészének eredményességére, hatékonyságára és versenyképességére. Ennek a folyamatnak Európa-szerte meghatározó eredménye a közelmúlt évtizedeiben a kezdő szakasz időtartamának kibővülése a korábbi 3–4 évről 5, még inkább 6 vagy akár több évre (Dánia). Ez a változás kontinensünk legmeregvebb iskolarendszereiben, Németországban és Ausztriában éppen napjainkban zajlik. Jellemző tendencia a kezdő szakasz alsó és felső határának mind rugalmasabb kezelése; az óvoda, illetve az alsó középfok tartalmának, módszereinek összehangolása az iskolai kezdő szakaszával; valamint a szakaszhatárokon átívelő szervezeti és munkaformák változatossága (Franciaország, Belgium stb.).

Ezek – talán preglobalizációsak nevezhető – hatások az erősödő nemzetközi, gazdasági, politikai és kulturális együttműködéssel párhuzamosan –, mindinkább együtt járnak a 19. században kiépült, egymástól sok tekintetben markánsan különböző nemzeti oktatási rendszerek gyengülésével. Az általakulás leginkább az angolszász és az ún. kontinentális (azaz a Napóleontól visszavezethető francia) „modell” között történetileg kialakult, lényegi eltérések csökkenésén, egyfajta európai kiegyenlítődesen mérhető le, akár az állami szerepvállalás módosuló arányait, a centralizáció-decentralizáció változó mértékét, akár a tanterv-politika ezzel is összefüggő hangsúlyváltzásait tekintjük.

A nagy hagyományokra épülő alapképzés tantárgyai, tantárgyblokkjai, elsősorban az alapvető kultúrtechnikák tartalmát és elsajátításuk módját illetően, kétségtelenül őrzik a helyi, nemzeti sajátosságokat (az OECD korábbi álláspontja szerint az oktatásügy egyébként is nemzeti kompetencia!), de mind nagyobb teret nyerne a világméretű változásokhoz igazodó új alpműveltségi elemek (tanulmányi vonatkozásban az informatika, az idegennyelv-oktatás, a természet- és környezetvédelem a szocializáció tekintetében a hagyományos erkölcsi értékek körének bővülése, az inter- és multikulturalitás, a másság, a kisebbségek el- és befogadására nevelés, a sajátos nevelési igények kielégítése, akár integrált módon, az inkluzív nevelés eszközeivel, valamint – szomorú időszerűségük okán – az erőszak, a drog, a bűnözés megelőzése és kezelése az intézményes nevelés sajátos eszközeivel.)

Az állam változó – a finanszírozás tekintetében is visszafogottabb, elsősorban a jogi szabályozásra és a piac-koordinációra korlátozódó – szerepe, a tartalmi-tantervi szabályozás kétpólusú modelljének és az ehhez társuló minőségbiztosítási-minőségértékelési gyakorlatnak a térhódítása különösen az iskolai kezdő szakasz vonatkozásában érdemel említést, ahol is – egy erőteljes decentralizációs folyamat eredményeként (Dániától Ausztriáig) megnőtt a helyi döntések szerepe, bővül az iskolák, a pedagógus- és a szülői közösségek egymást ellensúlyozó kompetenciája – a tananyag, a nevelési elvek és az iskolai gyakorlat vonatkozásában egyaránt.

A *tanítóképzés nemzetközi* (európai) *gyakorlatára*, különösen az utóbbi évtized fejlesztési törekvéseire és reformjaira kitekintve, szembeötlőek a látványos mennyiségi

változások: *a képzés szintjének emelkedése, s – ezzel együtt – időtartamának megnövekedése.*

A középfokú képzés ma már – legutoljára Olaszországban – teljesen megszűnt. *A ritkán három-, általában négy-, esetenként ötévfolyamos tanítóképzésben a korábbi szakfőiskolai, akadémiai képzést egyre inkább az integrált egyetemi intézményekben vagy egyetemi karokon folyó, egyetemi szintű képzés váltja fel.*

A képzésfejlesztés a különböző típusú és fokozatú intézményekben foglalkoztatott pedagógusok munkájának, tevékenységük azonos és eltérő tartalmának, sajátosságainak – a képzéstörténet és az összehasonlító pedagógia eszközeit és a professzió-vizsgálat különböző modern módszereit egyaránt felhasználó – beható elemzésén alapul. E vizsgálatok különösen nagy figyelmet szentelnek a rokonterületek képzési gyakorlatának, összekapcsolva ezt az intézményes nevelés átmeneti szakaszaiban tapasztalható sajátos pedagógiai problémák kezelésére irányuló kutatások eredményeivel.

A képzési tartalmak és módszerek vizsgálata azt mutatja, hogy az utóbbi évek reformjai során – a képzési irányok önállóságát többnyire megőrizve – közeledett egymáshoz az iskoláskor előtti nevelés intézményeiben és az iskola alsó osztályaiban, valamint a kezdő szakaszban és a következő iskolafokozatban foglalkoztatott pedagógusok képzése; a kölcsönösség jegyében gazdagítva a képzést és a pedagógusok gyakorlati eszköztárát. A kreditrendszerek széleskörű, csaknem általános bevezetése katalizáló hatással volt ezekre a folyamatokra, bár a szakirodalom jelzi az ezzel összefüggő gondokat, oktatásszervezési és egyéb problémákat is.

Az összehangolt fejlesztés, valamint a képzési szint és a képzési idő emelkedésének kétségtelenül pozitív hatása a különböző pedagógusszakmák között hagyományosan meglévő társadalmi presztízskülönbségek érzékelhető csökkenése, amit a legtöbb OECD-országban a bérvizonyok kedvező alakulása is hathatósan segített. A pedagógusok társadalmi megítélése egyébként Európa legtöbb országában – közzvéleménykutatási adatokkal igazoltan – magasan felette áll térségünk eltorzult, mondhatni feudális értékrendjének.

A pedagóguskutatások és a képzésfejlesztés eredményeként egyébként sokszínű, az egyes országok hagyományait és a nemzetközi tapasztalatokat sikeresen ötvöző, variábilis képzési megoldások, illetve intézményes formák jöttek létre. Ebből következik viszont az is, hogy a különböző európai országok gyakorlatát tekintve sok mindenre vagy éppen ezek ellenkezőjére is idézhetnénk példákat, ahogyan ezt az egyoldalú tájékozódáson alapuló csörlátás időnként sugallja.

Egy-egy kiragadható – még oly eredeti és vonzó – példa, illetve megoldás helyett sokkal inkább azokra a *több országban is igazolódott fejlődési-fejlesztési trendekre* érdemes tehát figyelni, amelyek – a közoktatási tapasztalatokhoz hasonlóan – követhető vagy – legalább is – tanulmányozásra érdemes, olykor saját útkereséseinket bátorító, segítő mintát kínálhatnak a hazai pedagógusképzés és a felsőoktatás-politika számára.

Ilyen általános tendencia – a fenti példák alapján – *a képzés egyes szakágainak, így az iskoláskor előtti nevelés, az iskolai kezdő szakasz és a második iskolai szakasz szakembereinek – az erősödő közös vonások ellenére – mégiscsak határozottan és intézményesen elkülönülő képzése.* Ez utóbbiak között – a fejlődéslélektani korszakhatárhoz is igazodóan – a tanítóképzés interdiszciplináris, integrált jellege és a szakta-

nár-képzés integrálódó szaktudományi alapokra épülő, specifikus szakmaisága tesz markáns különbséget. A kisgyermeknevelők kompetenciája általában a 2/3–6/7 éves korú gyermekekkel végzett pedagógiai tevékenységet, a tanítóké az alapszakasz 1–5/6. osztályában dolgozó, integráló szerepet betöltő osztálytanító sajátos feladatait öleli fel, akinek tevékenységét számos országban egyébként egyre bővülő asszisztencia (szak-, pl. idegennyelv- és művészettanárok, pszichológus, gyógypedagógus szociálpedagógus, pedagógiai asszisztensek stb.) segíti.

Több országban megfigyelhető a *kompetencia-határok egymást is átfedő, rugalmas tágitása*, ami az egyes intézménytípusok (óvodai-iskola), illetve az iskolafokokozatok közötti átmenetek változatos megoldását segíti elő. Svédországban pl. az 1989-ben bevezetett új típusú, integrált képzés keretében a 9 évfolyamos, 3 + 3 + 3-as tagolódású iskola 1–7., illetve 4–9. évfolyamára képeznek – részben azonos tartalmakkal – pedagógusokat, ami az egyes iskolák gyakorlatában igen változatos oktatásszervezési kombinációk és pedagógiai megoldások kialakítását teszi lehetővé.

E rugalmas és kombinatív *megoldásoknak meghatározó és összetartó közös eleme a gyermeki személyiségfejlesztés pedagógiai szempontjának dominanciája és a nevelésközpontúság*. A szaktanárképzés egyébként éppen ezek hiánya vagy elégtelen volta miatt Európa-szerte – a kétségtelenül pozitív irányú változások ellenére – még ma is szigorú kritika tárgya.

A tanítóképzés időbeli kiterjesztésének és szintemelésének fontos hozadéka a képzés *tartalmi gazdagodása*. Az integrált (integrálódó) szaktudományi ismeretek mellett, amelyeket az alkalmazott, tehát az oktatásban is használható idegen nyelv elsajátítása, valamint a globalizáció és modernizáció folytán szükségessé vált új ismeretkörök (informatika, környezetvédelem stb.) egészítenek ki, folyamatosan bővült és megújult a pszichológiai, a szociálpszichológiai, a szociológiai, a didaktikai-oktatástechnológiai ismeretanyag, továbbá megjelent a speciális pedagógiáknak a differenciáló, fejlesztő foglalkozásokhoz, illetve az inkluzív és integrált neveléshez szükséges új ismeretanyaga. Ugyancsak bő teret kaptak a pedagógus személyiségfejlesztés egyéni és csoportos formái, s – a modern oktatási eszközök és módszerek révén – megújult a képzés metodikája és technológiája is.

A fejlesztés, a magasabb szintű képzés egyik alapvető kérdése a tanítóképzés hagyományos *gyakorlati irányultságának* megőrzése, sőt erősítése, – a változó intézményi környezetben is. Ez a tendencia, mint láttuk, az *elméleti képzés gyarkolatiasságában* is megjelenik, de érvényesül a *hagyományos iskolai gyakorlatok növekvő időtartamában és arányában*. A gyakorlati képzés elhelyezése, munkaformái rendkívül változatos – egyébként általunk is jól ismert – megoldásokat mutatnak; általában nagyobb hangsúlyt kapnak az egybefüggő, több hetes iskolai gyakorlatok, megnőtt a gyakorlóintézmények szakembereinek szerepe, súlya, nemcsak a gyakorlati képzésben, de a képzés egészében, a felvételi szelekciótól a képző szakemberek utánpótlásáig terjedően.

A pedagógus-szakmába történő bevezetés – a képzőintézmények irányításával és a tutorok közreműködésével – több országban ma már a képzéshez szervesen kapcsolódó *továbbképzés* első lépcsőfoka. A továbbképzés helyi, regionális és országos intézményei mellett, ezek munkájából is részt vállalva, a képző intézmények jelentős szerepet játszanak a diploma-megújító vagy az új, speciális diplomát nyújtó posztgra-

duális képzések és továbbképzések rendszerében, valamint a kisgyermek nevelésével, oktatásával és a képzéssel kapcsolatos *kutatásokban, fejlesztésekben* is. A nálunk oly mostohán kezelt didaktikai, tantárgypedagógiai, oktatástechnológiai jellegű kutatásokkal például bármely európai országban elnyerhetőek a különböző tudományos címek és fokozatok.

*

A tanítóképzés hazai történetét kisebb törésektől, megtorpanásoktól eltekintve a szerves fejlődés, a hagyományokból, a közoktatás igényeiből és a nemzetközi tapasztalatokból építkező folytonosság jellemezte. A történeti fordulópontok egy nagy ívű fejlődési pályát mutatnak. Ez a hagyomány, ez a szellem született újjá a felsőfokú, majd a főiskolai szintre emelt tanítóképzés új kereteit kitölteni akaró azonosságkeresés és önfejlesztés hallatlan szellemi erőfeszítéseket és maradandó értékeket felmutató évtizedeiben. A külső késztetések az 1980-as években a tanító- és az óvóképzés, valamint a tanárképzés útkereső próbálkozásait, tapasztalatait feldolgozó s ezzel a továbbfejlesztést is előkészítő, megalapozó modellkísérletekben, továbbá az ezekkel párhuzamos tantervfejlesztési tevékenységben belső motivációs erővé transzformálódtak. E próbálkozások egyik, ma is időszerű alap gondolatát a munkálatokat összefogó és összegző – közelmúltban elhunyt – kollégánktól és mesterünktől, *Fábián Zoltántól* idézem: „*A képzésfejlesztés alapkérdése az, hogy a konkrét pedagógusi szakfeladatok ellátására a képző intézmények miként tudnák tömegesen biztosítani a jó – netán kiváló – pedagógusokat.*”

40

A kérdésre adható választ, a magyar tanítóképzés önértékelését – az elmúlt évtized közös erőfeszítései nyomán – az alábbiakban próbálom, pontokba szedve, részletezni:

1994-ben – a pedagógusképzés más területeit megelőzve – elkészültek a magyar tanítóképzés európai mércével mérten is korszerű képesítési követelményei, amelyek a modern értelmiség-képzés tágabb összefüggéseibe helyezték a kisgyermeknevelés sajátos funkcióihoz, a tanárképzéstől paradigmátikusán elkülönülő, integrált jellegéhez igazodó szakmai és szaktudományi képzést; kiemelve magának a képzésnek is sajátos, személyiségfejlesztő, hivatásra nevelő szerepét;

– az új követelményekhez igazodva, háromról négy évre emelkedett a tanítóképzés képzési ideje;

– az előkészítő kísérletek figyelmeztető tapasztalatai alapján – a hagyományokhoz igazodóan – megerősödtek a praxisra irányuló gyakorlati képzés pozíciói, amelynek egymásra épülő formái a kisgyermeknevelő-képzés egyik sajátos, meghatározó alapvonását jelentik;

– az óvó- és a tanítóképzés sajátosságainak elismerése és tiszteletben tartása mellett megkülönböztetett figyelem fordult a képzés rokon vonásaira és közös elemeire, az együttes fejlesztés, illetve a részleges integráció kölcsönös előnyöket kínáló lehetőségeire;

– a tanítóképzés – az elmúlt másfél évtized hazai közoktatás-fejlesztési elképzeléseihez, a NAT-ban felvázolt iskolaszervezeti elképzelésekhez igazodóan, de az ez irányú nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével is – példamutatóan nyitott a következő iskolafokozat irányában (I. műveltségterületi képzés), megteremtve ezzel a lehetőséget az iskolaszervezet és a képzési szakaszok rugalmas(abb) kezelésére, illetve a tanító- és tanárképzés presztízsszempontokon túlmutató, érdemi együttműködésére;

– hasonló nyitottságról és érzékenységről szólhatunk a speciális nevelési szükségletű gyermekek képzésére való felkészítést és e két terület szorosabb együttműködését illetően is;

– a tanítóképzés – a hagyományos továbbképzési formákon túlmutató új lehetőségeket megragadva – szakirányú továbbképzési szakok, köztük a pedagógiai szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések alapításával és indításával megtalálta, illetve megerősítette helyét a hazai pedagógus-továbbképzés átalakuló, megújuló rendszerében;

– intézményeink – az átgondolt közoktatás-kutatási, fejlesztési rendszer, illetve az ez irányú koordináció hiánya ellenére – hagyományainak megfelelő, fontos szerepet töltenek be – bővülő hazai és nemzetközi kapcsolatokba ágyazottan – a kisgyermek-nevelésével, oktatásával és – különösen – a kisgyermeknevelők képzésével összefüggő kutatásokban, fejlesztésekben; annak ellenére, hogy az általuk folytatott alkalmazott kutatások a jelenlegi – akadémikus – hazai értékrend szerint kevésbé támogatottak, illetve diszpreferáltak.

*

Úgy vélem, ha a hazai tanítóképzés mai jellemzőit és fejlődési trendjét összevetjük a fentebb jelzett nemzetközi fejlődési-fejlesztési tendenciákkal, nem tűnhet utópiának a tanítóképzés *21. századi perspektívájaként* magunk elé képzelni az *egyetemi szintű képzés* valóságelemekből szőtt vízióját. Ez a jövőkép az eddigi történet logikus és szerves folytatása, aminek kézzel fogható realitását a sokat emlegetett európai példák nyomatékosan alátámasztják.

Ebben az összefüggésben különösképpen anakronisztikusnak minősíthetjük az iskolai fokozatok és a képzési szintek formális megfeleltetéseit, az egyfajta értékrendet tükröző, mereven elkülönülő képzési struktúrákat, valamint az ezekhez igazodó torz szakmai hierarchia- és karrier-értelmezéseket, a diszkriminatív társadalmi presztízs-szemponctokat. Gondolom, egyetértünk abban, hogy a tanító nem csonka, fogyatékos pedagógus, valamiféle képesítetlen tanár, akinek az önmegvalósítás, a szakmai karrier lehetőségét csak a szaktanári oklevél kínálja. Kétségtelenül más, de pedagógustársaival egyenértékű, egyenrangú szakember, és ennek az egyenjogúságnak – Európa szellemében – a képzés tekintetében nálunk is érvényesülnie kell.

Tanulmányom befejezésekképpen a magyar óvó- és tanítóképzés két aktuális problémáját szeretném érinteni.

Az egyik: a már lezajlott integráció, amely nagyvonalúan kezelve az intézményi autonómiát – az önálló egyházi tanítóképzők kivételével –, a legkülönbélebb szervezeti kompozíciókba rendezte intézményeinket. Nyilvánvalóan személyes elfoglaltságnak tűnhet, ha ebben a helyzetben különösen fájjalom egy referenciainstítúciónak, elődeink szép elnevezésével: „mintaképezdének” elgondolt önálló állami képzőnek a közösen eljátszott lehetőségét, amely intézményesített formában is segíthette volna azt, amire egyébként a szakmai-társadalmi összefogás minden lehetséges, demokratikus eszközt megteremtve, együtt kell törekednünk: egy nagy múltú szakterület értékeinek és azonosságtudatának megőrzését, erősítését, – a fentebb vázolt célok elérése érdekében.

A különféle szervezeti megoldásokat felvonultató intézmény-összevonások egyik súlyos kockázata, átmenetileg legalábbis, a magyar felsőoktatás hagyományosan du-

ális szerkezetének gyengülése, a főiskolai szintű képzés sajátos jellegének, funkciójának, nemzetgazdasági és oktatási-tudományos értékének növekvő veszélyeztetettsége, amit az ún. normatív finanszírozásnak – az erő- és érdekviszonyokat és nem a feladatokat és az értékeket tükröző – önkényesen megállapított kategóriái, a főiskolai képzés forrás- és eszközigényes gyakorlatiasságát korlátozva, nyugtalanító módon előrevetítenek.

A másik veszélyforrás az egységes pedagógusképzés jelszavával fellépő törekvés, amely az egységes tanárképzés valóban megoldandó problémáját rávetíti a képzés egészére. Úgy gondolom, hogy a hazai pedagógusképzés történetileg kialakult, differenciált rendszerében semmiféle gazdasági racionalitás vagy szakmai rabulisztika jegyében nem mosható össze, s főképpen nem vonható össze szervezetenként a kisgyermekneveléssel foglalkozó pedagógusok képzése, az akár egy, akár két szintű tanárképzéssel, de egymással sem. Mint láthattuk, az óvó- és a tanítóképzés a pedagógusképzésen belül is sajátos terület, amely a világon mindenütt – tartalmilag feltétlenül, sok helyütt szervezetenként is – elkülönül a tanárképzéstől; elsősorban eltérő funkciója, az iskolás kor előtti nevelés, illetve az iskolai kezdő szakaszban folyó nevelő-oktató munka, valamint az erre történő felkészítés sajátos, integrált jellege miatt.

Az integráció nyomán létrejött szerveződések ugyanakkor nemcsak a túlélés, hanem a továbblépés, a fejlesztés reális alternatíváját is felkínálják intézményeink számára. Azokban az új intézményekben például, amelyek a pedagógusképzés teljes vagy csaknem teljes vertikumát felölelik, kedvező lehetőséget látok – a sajátos funkciók és a képzési profil megőrzésén túl – az érdemi szakmai kooperáción alapuló, s a magyar közoktatás és a pedagógusképzés távlati érdekeit szem előtt tartó fejlesztésekre. Az egyetemi szektor oktató-képző és kutató-fejlesztő munkánk igényes folytatására és ennek sokoldalú ösztönzésére, támogatására jelenthet ígéretet; belső továbbképzési és PhD-programokkal, közös oktatási és kutatási projektekkal, az eddigi együttműködésekben túlmutató, szervezettebb és mélyebb munkakapcsolatok keretében.

Az egyetemi-főiskolai kari – státusz mind az oktatók, mind a hallgatók szemében lényeges presztízs-szempont lehet; a kreditrendszer révén nemcsak a hallgatók mozgási lehetőségét növelheti, de segítheti szakmai gyarapodásukat, tágíthatja látókörüket is. Arról sem feledkezhetünk meg azonban, hogy a gyakorlati irányultságú tanítóképzés szigorú belső logikája szakterületünkön bizonyára zártabb, kötöttebb megoldások alkalmazását teszi lehetővé és szükségessé.

Végül: az egyetemi keretek között folyó tanítóképzés értelemszerűen kínálja tevékenységünk nemzetközi tendenciákhoz igazodó, 21. századi perspektíváját: a kisgyermeknevelők majdan egyetemi szintű képzését – a képzés sajátos arculatának és értékeinek, mindenekelőtt az integrált és gyakorlatra orientált képzés évszázados hagyományainak, valamint a közoktatás, az iskola világa iránti érzékenységének a megőrzésével.

Mindezt, fűzhetem hozzá, rendkívül kedvezőtlen demográfiai és nehezen kiszámítható gazdasági viszonyok között éljük át, amikor is a szakmai önazonosság és a piaci kényszerek keskeny határmezsgyéjén kell, kellene megtalálnunk kényes, s nem csupán a túlélést szolgáló egyensúlyi helyzetünket.

A tanítóképzéssel foglalkozó hazai intézmények profilját, képzési keretszámait vizsgálva, tulajdonképpen elismerően állapíthatjuk meg, hogy a hagyományos alap-

szak(ok) mellett „új lábaink nőttek”; a „tisza” tanító- és óvóképzés – intézményenként eltérő arányban – a képzési kapacitás évről-évre csökkenő hányada. Ez a tendencia azonban jogos kételyeket is ébreszthet: hol az önfeladás határa, melyek a képzés még elfogadható objektív feltételei a hallgatói és az oktatói létszámot, a képzés és a kutatás minőségét, „kritikus tömegét” tekintve. A gondolatmenet azonban még súlyosabb következtetésekhez is elvezethet, például az intézmények számát vagy az intézményhálózat optimális belső arányait, a „minőségelvű” fejlesztést és az elkerülhetetlennek látszó szelekciót is érintő kérdésfeltevésekig.

Nem ünneprontásra szánt, provokatív kérdések ezek; töprengeni rajtuk, vitatkozni róluk – minden kínálkozó alkalommal – közös kötelességünk, közös felelősségünk.

TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZÉSÜNK VÁLTOZÁSAI

A modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik meghatározó ismérve – a különböző intézménytípusok összerendeződése, egymásra épülése, valamint az iskoláztatás expanziója, tér- és időbeli kiterjedése, továbbá az erősödő állami jelenlét és befolyás mellett – a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, az alkalmazási feltételt is jelentő képesítési követelmények és képzési-képesítési formák megjelenése, a szakmai és egzisztenciális érdekeket megtestesítő szakmai szervezetek és orgánumok létrejötte, azaz a pedagógus-mesterség „szakmásodása”, professzionalizálódása. (Kelemen, 1993; E. Szabó, 1998)

Magyarországon ennek a folyamatnak a kezdetét a felvilágosult abszolutizmus 18. század végi modernizációs intézkedései, az 1777. évi Ratio Educationis tanügyi rendelkezései jelentették. A tanító- és tanárképzés hazai intézményeinek megjelenése és a kötelezővé váló képesítési előírások ezt követően szorosan összefüggtek az alap- és a középfokú oktatásnak a 19. század első felében tapasztalható kiterjedésével. Az oktatást szabályozó állami intézkedések és reformtörekvések azonban nem eredményeztek átfogó megoldást. A rendezetlen viszonyokon csak az abszolutizmus szigorú intézkedései javítottak – átmenetileg. A kérdés megnyugtató rendezése – a modern magyarországi közoktatás megteremtésének feltételeként – a kiegyezést követő korszakra maradt.

A magyar iskolarendszer szerkezetét meghatározó alapvető oktatási törvények (a népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII., a középiskolákról szóló 1883. évi XXX., illetve a kisdedóvást elrendező 1891. évi XV. törvénycikk) az adott intézménytípus társadalmi funkciójának, szervezeti és működési kérdéseinek körültekintő szabályozásán túlmenően nagy gondot fordítottak az eredményes tevékenység tárgyi és személyi feltételeire, így – nem utolsó sorban – a kisdedóvók, a tanítók, illetve a tanárok alkalmazásának feltételeire, képzésük szervezeti és tartalmi kérdéseire.

A kialakuló képzési rendszer (a tanítók – majd később az óvónők – meghatározott előképzettségre épülő, lényegében középfokúnak minősülő képzése, illetve a középiskolai tanárok egyetemi tanulmányokhoz rendelt, speciális vizsgához kötött szakképesítése) a kor színvonalán álló, szilárd alapot teremtett a kiépülő közoktatás hazai intézményeiben folyó, tartalmi tekintetben is mind körültekintőbben és igényesebben szabályozott oktató-nevelő munkához.

A közoktatás alapvető intézményeinek eltérő genezise, a modern tömegoktatást megtestesítő népiskola és az elitoktatás hagyományait őrző középiskola társadalmi funkciójában – minden rendszerépítő törekvés ellenére – tartósan megmutatkozó különbségek azonban rányomták bélyegüket az egyes iskolafokokhoz és intézménytípusokhoz igazodó, szükségképpen hierarchizálódó pedagógusképzésre is. Ez a különbség nem csak a képzés jellegében, eltérő fokozataiban, hanem tartalmi irányultságában is megmutatkozott. „A tanítóképzés középpontjában a mesterségbeli felkészítés, az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok,

készségek kialakítása állott... A középiskolai tanárképzésben az elméleti, tudományos jellegű képzés dominált, s kiegészítő (alárendelt) szerepet kapott a gyakorlati képzés.” (Köte, 1983, 920.) A kisdédávók képzése – az intézmény funkciójából, tevékenységük jellegéből következően – a tanítóképzés modelljéhez igazodott. A hazai pedagógusképzésnek ez a kettőssége nemcsak a polgári korszakban, hanem – irányultságának lényegét tekintve – jószerivel napjainkig fennmaradt, s tradíciókban gyökerező erős korlátját képezte a későbbi korszakok korszerűsítési – közelítési – törekvéseinek.

A pedagógusképzés két alapformája között már a dualizmus évtizedei alatt kialakult, a bővülő és differenciálódó hazai közoktatási rendszer specializálódó szakemberigényeihez igazodóan, a „harmadik-utas” – a tanítóképzés értékeit őrző, ugyanakkor a magasabb szintű képzés igényétől is motivált – *polgári iskolai tanárképzés* és a sok szálon hozzá kapcsolódó *tanító(nő)képző intézeti tanárképzés*, melyeknek igazi fellendülése a két világháború közötti évekre, az 1928-at követő szegedi korszakra esik. Némi fáziskéséssel és sok hiányossággal követte a közoktatási rendszer fejlődését a széles skálán mozgó és eltérő fejlettségű szakképzés tanítóinak és tanárainak intézményesülő képzése, amelynek kiteljesedése – történelmi hiátusaival egyetemben – ugyancsak a két világháború közötti időszakra, főleg az 1930-as évekre tehető. Lényegében hasonló pályát ír le a speciális oktatási és nevelési szükségleteket, illetve ezek speciális intézményeit kiszolgáló gyógypedagógiai tanító-, majd tanárképzés, valamint – úttörő próbálkozásaival a dualista korszak első felébe visszanyúló – énekzenei és képzőművészeti tanárképzés, továbbá a testnevelők képzése.

Az 1945 utáni ellentmondásos modernizációs folyamat a pedagógusképzést illetően – sok konfliktus és alkalmazkodási nehézség árán – lényegében sikeresen igazodott az oktatásügyi expanzió megváltozott körülményeihez, megnövekedett mennyiségi és minőségi követelményeihez. (Ld. az óvó- és tanítóképzés mennyiségi, majd minőségi változásait; érettségi utáni, felsőfokú, majd főiskolai jellegét; az általános iskolai tanárképzés megteremtését és sajátos arculatának kialakulását; a középiskolai tanárképzésnek az egyetemi képzési szerkezetbe illeszkedő megoldását; a szakképzés bővülő és differenciálódó rendszeréhez igazodó szaktanár- és szakoktató-képzés megszervezését, valamint a speciális képzési ágak és területek szakemberigényének emelkedő színvonalú el látását.) Helyénvaló azonban *Köte Sándor* megállapítása, hogy bár „*a pedagógusképzésnek... a történelmileg kialakult hierarchizált rendjét* lényegében befolyásolta az iskolarendszer megváltozása és az annak megfelelő pedagógusképzési rendszer kialakulása..., *alapjaiban azonban nem változtatta meg.*” (Köte, 1983, 920.)

*

Az 1970-es évek második felére lényegében lezárult a magyar pedagógusképzés extenzív fejlődési szakasza és kialakult napjainkra is jellemző szerkezete. Ugyanakkor egyre erőteljesebben mutatkoztak meg azok a feszültségek és ellentmondások, amelyek az évtized végén és a 80-as évek elején már számos szakmai fórum kritikai helyzetelemzésében és fejlesztési elképzeléseiben, ajánlásaiban kifejezésre is jutottak. (*Kelemen*, 2003/c; *Kelemen*, 2004/a)

Az 1980-as évek elején újra felerősödtek az egy évtizeddel korábban elhallgattatott viták a magyar közoktatás megoldatlan, szőnyeg alá söpört problémáiról. Az MSZMP

KB 1972-es határozata ugyanis nem számolta fel az oktatásügy sajátos, törvényen kívüli helyzetét, figyelmen kívül hagyta a közoktatás – iskolaszervezeti kérdéseket is érintő – működési zavarait, nem foglalkozott a továbbfejlesztés, a belső differenciálás, a középfokú képzés összehangolásának hosszú időn át felgyülemlett problémáival. A meghirdetett tartalmi reform közvetlen következménye pedig – a kampányszerű tananyagcsökkentés, majd az évtized végén bevezetett, sok tekintetben (így a pedagógusképzés vonatkozásában is) megalapozatlan és túldimenzionált tantervi reform révén, annak számtalan korszerű szakmai eleme ellenére – fokozódó beavatkozást jelentett az iskolák életébe, a pedagógiai munkába, mivel ismételten és megerősítve politikai döntések tárgyává tett szakmai kérdéseket. A korszak rendezetlen, tisztázásra, megoldásra váró kérdései közé tartoztak – a közoktatás mind élesebben kirajzolódó szervezeti problémáival szoros összefüggésben, de a közoktatásban zajló tartalmi-tantervi változások által is indukáltan – a képzés mind hangsúlyosabb mennyiségi és minőségi problémái, a pedagógus-képzés szervezeti és tartalmi kérdései, a képzés egyoldalú, teoretikus jellege, tartalmi elemeinek elavultsága, korszerűtlensége és az iskolai gyakorlatban felmerülő kérdések megválaszolatlansága, a „gyakorlatra való felkészítés” egyre bántóbb hiánya. (Kelemen, 2003/c) Mindezek a kérdések – egymás hatását felerősítve – a különböző felsőoktatási fórumok és orgánumok vitáiban is teret nyertek.

A pedagógusképzés és a pedagógushivatás időszerű kérdéseinek első, nagyhatású összegezése – az 1970-ben rendezett V. Nevelésügyi Kongresszuson megkezdett munkálatok szellemében – a Magyar Pedagógiai Társaság 1978-as jubileumi közgyűlésének vitájában és állásfoglalásában fogalmazódott meg. (Köte, 1983, 919.) A következő években a hazai művelődéspolitikai és szakmai folyóiratokban, elsősorban a Felsőoktatási Szemle és a Pedagógusképzés hasábjain a pedagógusképzés helyzetével, problémáival és a továbbfejlesztés feladataival foglalkozó írások sora jelent meg. A közoktatási reformszellem megújulását jelző 1981. november 3–4-ei országos közoktatási tanácskozáson külön szekció tárgyalta a kérdést. (Ladányi, 1981; Fábíán, 1981)

A szakmaiság erősödése, a pedagógustársadalom bizonyos rétegeinek aktivizálódása, újszerű kutatási-fejlesztési programok megjelenése az átmenetileg palackjába szorított szellem kitörési szándékát jelezte. Az MSZMP KB 1982-ben közzétett Állásfoglalása már elnevezésével is sejtette, hogy merőben új helyzetben kellett újrafogalmazni a párt tíz évvel korábban még „keményvonalas” stratégiáját. A felemás módon, korlátozottan, de mégiscsak érvényesülő gazdasági reformszemlélet és a piacgazdaság megteremtésének erősödő kényszere ugyanis felerősítette a társadalmi változások rejtett és féltve titkolt folyamatait, kikezdte a korábbi kompromisszumokon alapuló törekeny társadalmi konszenzust, sőt magát a tabunak számító politikai intézményrendszert is. Az iskola körül markánsan kirajzolódó új és differenciálódó társadalmi igények ugyancsak sürgették és kényszerítették az új körülményekhez igazodó oktatási elképzelések kidolgozását. (Kelemen, 2003/c)

Ennek a folyamatnak egyik jelentős állomása volt az a nagy mozgósító erővel és évekre kiható szellemi hatással jellemezhető szakmai vita, amelyet Ladányi Andor „Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről” című kétrészes vitaindító tanulmánya indukált a Pedagógiai Szemle 1983-as évfolyamában. (Ladányi, 1983/a; Bajkó, 1983; Falus–Kotschy, 1983; Zibolen, 1983; Beck, 1983; Benkő, 1983; Kardos,

1983; Kovács, 1983; Salamon, 1983; Vastagh, 1983; Falus et al., 1983; Fischer – Vuics, 1983; Koncsár, 1983; Mátrai, 1983; Jónás, 1983; Köte, 1983; Vörös, 1983) A vitaindító és vitazáró írásokból (*Ladányi*, 1983/b; *Szövényi*, 1983), valamint a hozzászólásként megjelent tucatnyinál több tanulmányból világosan kirajzolódnak – a korhoz köthető, akut problémákon messze túlmutatóan – a pedagógusképzésnek az oktatásügy expanziója, a tömegoktatás 20. század végi mennyiségi és minőségi fejlődése, átalakulása nyomán körvonalazódó átfogó és többnyire napjainkig megoldatlan, megválaszolásra váró kérdései.

Jellemzője volt ugyanakkor a vitának, hogy a viszonylag széles – a középiskolai tanárképzés egészére kiterjedő – tematika ellenére, alig esett szó a pedagógusképzés más területeiről; az egységes pedagógusképzés gondolata, illetve a különböző képzési ágak egymáshoz közelítése – *Zibolen Endre* eredeti és koncepciózus felvetésétől („Szerepember vagy hivatás?”) eltekintve – szóba sem került. (*Zibolen*, 1983)

Az MSZMP KB 1982. évi Állásfoglalásnak zárófejezetében – e korban szokatlan és rendhagyó módon – felkérte a kormányt, hogy „... dolgozza ki és hagyja jóvá (!) a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját”. (*Az állami oktatásról*, 1982) Ezzel párhuzamosan egy új oktatási törvény kidolgozását is napirendre tűzték. Az országgyűlés által megtárgyalt, majd kormányprogramként is elfogadott fejlesztési koncepciók széles körű szakmai-társadalmi vita után – amelynek során eleddig rejtve maradt érdekek és új fejlesztési szempontok is felszínre kerültek – olyan változtatásokat tartott szükségesnek az oktatásügyben, amelyek a korábbi gyakorlattól eltérő, azaz legalább látszólagos érdekegyeztetésen alapuló és törvényi szintű jogi szabályozást igényeltek.

Az 1985-ben elfogadott, a rendszer egészét átfogó oktatási törvény még magán viselte a kor megannyi bélyegét, a megalkotását végigkísérő és lehetővé tevő kompromisszumokat. A rendszer stabilizálásra irányuló szándékot jelzi – egyebek között – annak a hangsúlyozása, hogy a nevelési-oktatási és annak irányítása, valamint feltételeinek biztosítása – a törvénybe foglalt csekély kivétellel – az állam feladata. A fejlesztési program és a törvény egyaránt elutasította a közoktatási rendszer – s így nyilvánvalóan a hozzá kapcsolódó pedagógusképzés – rugalmasabbá tételére, netán átalakítására irányuló törekvéseket, megőrizte a monolit jellegű és merev iskolaszervezetet. Kivételt jelentett e tekintetben a felsőfokú óvodapedagógus-képzés főiskolai szintre emelése és időtartamának bővítése az eddigi két évről három évre – az 1986/87-es tanévtől kezdődően.

Az oktatási törvény azonban – az intézmények szakmai önállóságának és a pedagógusok szakmai szuverenitásának kinyilvánításával – rést ütött az iskolaügy irányításának bürokratikus – centralisztikus rendszerén, a köz- és felsőoktatási intézmények pártállami, azaz közvetlen politikai irányításának gyakorlatán.

Az intézmények szakmai önállóságát a szervezetüket és működésüket érintő döntési jogosítványok tekintetében a nevelés-oktatásban (képzésben) érdekelt egyének és közösségek jogainak és kötelességeinek törvényi (újra)szabályozása biztosította. Új mozzanat volt a különböző csoportok, így pl. az oktatók és a hallgatók cselekvő részvételének lehetővé tétele, illetve kötelező előírása az intézmények működéséhez, tevékenységéhez kapcsolódóan (lásd intézményi, kari tanácsok, hallgatói önkormányzat). Hasonlóan fontos, garanciális jellegű elv a pedagógusok (oktatók) jogainak és

kötelességeinek – az ideológiai-politikai megbízhatósággal szemben szakmaiságukat és szakmai szuverenitásukat hangsúlyozó – szabályozása. (Kelemen, 2003/c; Oktatáspolitikai dokumentumok, 1986, 51–59.)

A törvény előzetes szakmai, majd parlamenti vitájában egyaránt nagy teret kapott a pedagógusképzés és -továbbképzés problémája; az előbbi még elsősorban mennyiségi összefüggésben: a demográfiai változásokkal is magyarázható pedagógushiány enyhítése, a képzés nélküli alkalmazások visszaszorítása érdekében.

A következő évben megjelenő végrehajtási jogszabályok (miniszteri rendeletek) részletesen értelmezték a törvényi előírásokat, így pl. az intézményi tanácsoknak az oktatás tartalmával vagy az intézmény szervezetével és működésével kapcsolatos jogosítványait, a hallgatói közösségek jogait, a többi között például az oktatók hallgatói véleményezésének rendjét. Változást jelentett az is, hogy a 70-es évek egyetemi gyakorlatának továbbfejlesztésével és kiterjesztésével a korábbi központi tantervi előírásokkal szemben ettől kezdve már ún. „tantervi irányelvek” szabályozták a felsőoktatási intézményekben folyó oktató-nevelő munkát, ami nagy lendületet adott a helyi tantervekben is tükröződő intézményi önállóság és szakmai autonómia kibontakozásának. Ebben a megpezsztülő légkörben számos helyi kezdeményezés indult – intézményi keretek között és intézményközi kooperációk révén – a pedagógusképzés egyes részterületeinek szervezeti és tartalmi megújítására.

A tanítóképzést érintő ún. *modellkísérletek* részben az 1970-es éveknek a tanító- és tanárképzést egymáshoz közelítő tantervi programjaihoz, a közös tantárgycsoportok és az egységes tantárgyi programok koncepciójához nyúltak vissza, amelyek annak idején megalapozták a tanítóképző főiskolákon indított szakkollégiumi képzést. Ennek szellemében kezdődött – már az 1984/85-ös tanévben – a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán a tanító-matematika, illetve tanító-magyar szakos (általános iskola) tanárképzés 3 + 1 éves (nappali + levelező) képzés keretében, s ugyanekkor indult el a Szombathelyi Tanárképző Főiskolán a négyéves (nappali) tanító-magyar szakos tanár szakpárosítás. A modellkísérletek célja a közoktatás változó pedagógus-szükségletéhez való rugalmas alkalmazkodás, valamint a tanító-tanárképzés kapcsolódási lehetőségeinek, a két képzési terület egymáshoz való közelítésének kipróbálása, illetve a megoldás gyakorlati igazolása volt. A tanító- és tanárképzés más szempontú közelítését célozta ezekben az években a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola kiegészítő iskolai szakkollégiumainak megszervezése Debrecenben és Kaposvárott, valamint gyógypedagógiai kihelyezett tagozat indítása a Bajai Tanítóképző Főiskolán.

Más irányú, az óvó- és a tanítóképzés egymáshoz közelítését, integrációját célzó kísérletek indultak – már 1983-tól – a jászberényi és a szarvasi, valamint a bajai és a kecskeméti intézmények együttműködésével. Az előbbi – három- és féléves nappali levelező képzés keretében – az óvodapedagógus-tanító, ill. tanító-óvodapedagógus szakpárosítás, az utóbbi az egységes alapozású és a második év után „elágazó” integrált óvó- és tanítóképzés kísérleti megalapozását célozta. E programok kétségbevonhatatlan értéke a kétféle képzési rendszer kölcsönös megismerése, közelítése, a szélesebb alapozású együttműködés tartalmi és szervezeti előnyeinek és lehetőségeinek feltárása volt, és összhangban állt a korszak egyik újszerű közoktatás-fejlesztési próbálkozásával, az ún. óvoda-iskola kísérletekkel.

Az itt említett kétirányú integrációs próbálkozásokkal csaknem egyidejűleg – 1986-ban – kezdődött el a Budapesti Tanítóképző Főiskolán a négy évre emelt, sajátos tartalmú tanítóképzés más irányultságú koncepciójának kidolgozása, majd – 1988-tól – kísérleti kipróbálása. Ebben, a tanítóképzés későbbi továbbépítését megalapozó kísérletben és fejlesztésben 14 tanítóképző főiskola szakemberei vállaltak szerepet.

Biztató kezdeményezés volt ezekben az években a Zsolnai-féle értékközvetítő és képességfejlesztő program sajátos tanítóképzési modelljének kidolgozása, majd kísérleti kipróbálása a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán (1988/89), melyhez a következő tanévtől Sárospatak és Szarvas is csatlakozott. Tanulságos lehetne annak a vizsgálata, hogy a gyakorlati képzés nagyobb arányát, a szélesebb alapozású pedagógiai képzést, az új, hiánypótló tantárgyak sorát és új tanítói tevékenységeket, tanulásirányítási formákat felvonultató kísérlet – az ÉKP országos sikerével párhuzamosan – miért nem tudott mélyebb gyökereket verni a hazai tanítóképzés változásokra nyitott rendszerében. (*Fábián*, 1989; *E. Szabó*, 2000)

Az 1980-as évek pedagógusképzésének – részletes feldolgozásra váró – statisztikai adatai a tartós hiánygazdálkodás kényszerpályáira utalnak: a pillanatnyi demográfiai mozgásokhoz – s kevésbé a kiszámítható tendenciákhoz – igazodó hektikus létszámváltozásokra, valamint az esti és levelező képzésnek a nappali képzés volumenét megközelítő, a kiadott oklevelek számát tekintve időnként azt meg is haladó mértékére.

Az 1980-as években egyébként a pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók összlétszáma csupán kis mértékben (< 10 százalék) növekedett. Szakterületenként: az óvodapedagógusoknál kb. 40, a tanítóknál mintegy 10, a tanárképző főiskolákon kevesebb mint 20, a bölcsészettudományi karokon csaknem 25 százalékos volt a növekedés, a természettudományi karokon, viszont mintegy 30 százalékos a hallgatói létszámcsökkenés. (*Oktatás, művelődés*. 1986; *Halász – Lannert*, 2000, 507.) A létszámszükséglet számításának – a tervgazdaság körülményei között is állandósuló – problémái, természetesen, túlmutatnak az adott történelmi korszakon, s előrevetítik a létszám-tervezésnek és -gazdálkodásnak a piactudomány és a decentralizálódó oktatásfejlesztés körülményei között felerősödő nehézségeit és ellentmondásait.

*

A rendszerváltás utáni politikai és gazdasági átalakulást kísérő társadalmi változások új kihívásokat, differenciálódó társadalmi igényeket támasztanak a hagyományosan konzervatív, nehézkesebben változó oktatási rendszerrel szemben. Ilyen kihívást jelent egyfelől a tudás, a magasabb képzettség munkaerőpiaci felértékelődése, valamint az iskola közvetítette műveltség tartalmával, korszerűségével kapcsolatban megfogalmazódó „minőségi” igények felerősödése, másfelől a társadalom polarizálódása, a leszakadó rétegek, köztük elsősorban a cigányság helyzetének, gyermeknevelési körülményeinek, művelődési lehetőségeinek drasztikus romlása, ami a nevelési-oktatási intézmények erősítendő szociálpolitikai funkciójára és speciális nevelési feladataira irányítja a figyelmet. (*Kelemen*, 2003/b; *Kelemen*, 2004/b)

A közoktatási rendszer alapjaiban érintő változások, kiegészítve a tankötelezettség 18 éves korig történt kiterjesztésének merőben új helyzetet teremtő követelményével, a közoktatási rendszer egészének és egyes intézményeinek funkcióját, a nevelő-oktató munka tartalmát és módszereit, s ezáltal a pedagógiai tevékenység, a pedagógus-

munka lényegét érintő kérdések egész sorára követelnek választ. Ez a helyzet pedig – a felsőoktatás sajátos, belső gondjain (mennyiség-minőség, feltételhiány, az integráció feszültségei, a kreditrendszer bevezetése, a „bolognai folyamat” kényszerlépései stb.) túlmenően – létezésének, funkciójának és fejlesztési feladatainak alapproblémáival szembesíti a teljes magyar pedagógusképzést.

Utalnunk kell ugyanakkor a pedagógustársadalom élet- és munkakörülményeiben végbement ellentétes hatású változásokra, egyfelől a tanulói létszámcsökkenés következtében enyhén növekvő munkanélküliség állandósuló fenyegetésére, az eltérő helyi foglalkoztatáspolitikákból eredő feszültségekre, valamint a jövedelmi viszonyoknak – mind a belső, mind a nemzetközi összehasonlításokban – rendkívül kedvezőtlen alakulására, másfelől viszont a hazai foglalkoztatottak – ugyancsak nemzetközi összevetésekkel alátámasztható – kedvezőbb helyzetére (l. az egy pedagógusra jutó tanulók arányát vagy az alacsonyabb óraszámot és a rövidebb szorgalmi időt). Ezek a tényezők azonban – úgy tűnik fel, hogy egymás hatását semlegesítve – kevésbé hatottak a pedagóguspálya iránt megmutató érdeklődésre, illetve a pályairányultságra. (Halász – Lannert, 2000, 507.)

Hogyan élte meg a 20. század utolsó évtizedét, a rendszerváltozással és az átalakulással együtt járó új kihívásokat és fordulatokat – a köz- és felsőoktatás kettős szorításában – a magyar óvó- és tanítóképzés? Felmutatható-e az 1990-es évek történeteiben fejlődésének mindenkori hajtóereje: a hagyomány és a korszerűség, a folytonosság és a megújulás egymást feltételező és egymást erősítő dialektikája és dinamikája?

A rendszerváltozás utat nyitott azoknak a törekvéseknek, amelyek a magyar felsőoktatást az európai értékek közé kívánták visszavezetni. Az oktatás, a tanulás szabadsága, az autonómia, a tudományos képzés, az átjárhatóság, a szabad külföldi kapcsolatok, a tudomány nyitottsága és határokon átívelő önállósága jelentették azokat az alapelveket, amelyek megvalósításához szellemi és szervezeti kereteket, megfelelő környezetet kellett teremteni. 1993. július 13-án fogadta el az Országgyűlés az első, önálló *Felsőoktatási törvényt* (1993: LXXX. tv.), amely az értékek folytonosságát is vállalva, biztosította az új követelmények jogi kereteit. Rendelkezései ösztönözték az egyetemi és főiskolai képzés szervezeti és tartalmi megújulását. (Kardos *et al.*, 2000. 168–185.)

Alapvetően *megváltozott a magyar felsőoktatás szerkezete* az egyházi és alapítványi intézmények megjelenésével, amit már az 1990-es törvénymódosítás is lehetővé tett. Az új egyházi felsőoktatási intézmények között jelen vannak a pedagógusképzés különböző fokozatait képviselő egyetemek és főiskolák; így önálló, illetve különböző más szakokkal társított tanítóképzés (is) folyik a Károli Gáspár Református Egyetem nagykőrösi Tanítóképző Főiskolai Karán, valamint a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, továbbá az esztergomi Vitéz János Római Katolikus és a zsámbéki Apor Vilmos Katolikus Tanítóképző Főiskolán. Az állami szektorban a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán (később: Szegedi Tudományegyetem) szervezett tanítóképzés jelentett további szervezeti változást, bővülést.

A pedagógusképzés hallgatói létszáma az 1990/91-es tanévtől az 1999/2000-es tanévig összességében több mint 60 százalékkal emelkedett. Szakterületenként vizsgálva: az óvóképző intézményeké – jelentős hullámmal – kb. 10, a tanárképző főiskoláké kb. 25, a tanítóképző főiskoláké hozzávetőleg 30 százalékos növekményt mutat.

A demográfiai visszaeséshez, illetve a közoktatás szakemberszükségletéhez igazodó felvételi létszámkorlátozások elsősorban az óvó- és a tanítóképző, valamint a tanárképző főiskolákat érintették, amelyek a korábbi tiszta képzési profilt bővítő új szakok indításával (szociálpedagógia, művelődésszervezés stb.) reagáltak – a normatív finanszírozás következtében működési feltételeiket is fenyegető – kihívásokra. Ezek a létszámok természetesen korántsincsenek arányban a közoktatás egyébként nehezen becsülhető, bár bizonyos területeken a differenciálódó iskolai munkaszervezés következtében kétségtelenül növekvő, a demográfiai visszaesés következményeit részben ellensúlyozó létszámgigényével. A prognosztizálható feszültségeket – bizonyára átmenetileg – enyhíti a pedagógusképzésben megszerezhető oklevelek konvertálhatósága más munkaterületeken. (Halász – Lannert, 2000, 507.; E. Szabó, 1998)

A hallgatói létszám ugrásszerű növekedése, az évtized derekán végrehajtott restriktív intézkedések, valamint a normatív finanszírozás mértékének aránytalanságai és értékének romlása a *működési feltételek állandósuló*, a képzés minőségét is fenyegető hiányaihoz vezettek. Különösen súlyos feszültségek forrása ez a pedagógusképző intézmények – mind az egyetemek, mind a főiskolák – esetén, mivel a relatív és abszolút mértékben egyaránt alacsony normatívákat kompenzálni képes saját bevételi lehetőségek az intézmények profiljából, illetve munkaerőpiaci helyzetéből következően erősen korlátozottak. Általános tapasztalat, hogy az ebből eredő intézményi megszorítások a képzéseknek egyébként is kritikus, eleve alulpreferált területét jelentő gyakorlati képzés lehetőségeit szűkítik, korlátozzák.

A rendszerváltozást követően a különböző szakmai fórumokon és szaklapokban megújult erővel bontakoztak ki a *pedagógusképzés jövőjével*, különösen a tanárképzés fejlesztésével *kapcsolatos viták*. Ezek sorában kitüntetett helyet foglal el az a tanácskozássorozat, amelyet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1991 tavaszán szervezett „*A tanárképzéssel összefüggő fejlesztési igények és lehetőségek*” címmel. (S. Faragó, 1993) A tanácskozás anyagát tartalmazó kötetben ugyancsak közreadott „*Javaslat a tanárképzés, a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési feltételeinek és követelményeinek meghatározására*” c. dokumentum, amelyet az MKM illetékes főosztálya által felkért, Ballér Endre vezette szakértői bizottság állított össze, jelentette alapját a több évig elhúzódó munkálatok és heves viták után 1997-ben kiadott tanári képesítési követelményeknek. (*Tanári...*, 1997)

A rendszerváltozást követő évek kiemelkedő oktatáspolitikai eseménye volt az 1993. augusztus 25–28-án ülésezett *VI. Nevelésügyi Kongresszus*, amely – a megelőző kongresszusok hagyományaihoz híven – áttekintette a nevelésügy helyzetét és kijelölte a főbb fejlődési-fejlesztési irányokat. „*A pedagógusok és a pedagógusképzés*” témakörét – Hunyady Györgyné vezetésével – a 6. szekció tárgyalta. Ezen – kétnapos tanácskozás után – a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek és továbbképzési lehetőségeinek javítására, valamint a pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó ajánlásokat fogadtak el. Ez utóbbiak között a közoktatási rendszer szerkezeti átalakulásából fakadó követelmények érvényesítése, az egységes egyetemi szintű tanárképzés megalapozott, alternatívákban gondolkodó előkészítése és fokozatos bevezetése, a pedagógusmesterségre való felkészítés szervezeti kereteinek kialakítása, az egyes szakok kötelező érvényű képesítési követelményeinek kidolgozása, valamint a képzési tartalom megújításának és a posztgraduális képzési formák kidolgozásának, be-

vezetésének szükségessége fogalmazódott meg. A szekció – a többi között – nyomatékkal javasolta a tanítóképzés négy évre történő felemelését. (*Hunyadyné*, 1993)

A felsőoktatási törvény korszakos fordulatot hozott az egyetemek és főiskolák tartalmi tevékenységének szabályozása terén. A korábbi időszakok szigorúbb vagy lazább központi előírásaiban (tantervekben, tantervi irányelvekben) megtestesülő beemelési szabályozást a kimenet-szabályzás elvén alapuló új képzési dokumentumok, a *képesítési követelmények* váltották fel, amelyek a felsőoktatási intézményekben megszerezhető végzettség, illetve szakképesítés követelményeit határozzák meg. A képesítési követelmények kormányzati szintű garanciát jelentenek az egyes szakokon megszerezhető diplomák hazai és nemzetközi egyenértékűségére. Az intézményi tanácsok hatáskörébe utalt intézményi tantervek és tantárgyi programok összeállításánál ezeket a központi követelményeket és eljárási szabályokat figyelembe kell venni.

A pedagógusképzés szakterületei közül elsőként az *óvodapedagógus és a tanító (szak) képesítési követelményei* kerültek kidolgozásra, illetve kiadásra [158/1994. (XI.17.) Korm. rendelet] Az óvodapedagógus szak képesítési követelményei lényegében az 1986-ban főiskolai rangra emelt, hároméves időtartamú óvóképzés szakmai eredményeit legitimálták. A tanító szak képesítési követelményei azonban – a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 1986-tól koncepcionálisan megalapozott és 1988-ban megkezdett, a társintézmények érdeklődését és támogatását élvező kísérlet gyakorlati tapasztalatainak felhasználásával – újabb változást, továbblépést jelentettek a hazai tanítóképzés 125 éves történetében: a főiskolai szintű tanítóképzés időtartama háromról négy évre nőtt. (*Hunyadyné*, 2000) A tágabb időkeret lehetővé tette a tanítói szakképesítés kibővítését – a 6–10 éves gyermekek oktatásán-nevelésén túl – egy választott műveltségi terület 5–6. osztályos tanítására is. A tanítói „kompetencia” illetén kiterjesztése évszázados hazai hagyományokra épült és az oktatásfejlődés nemzetközi tendenciáihoz igazodott, összhangban volt az iskolai alapozó szakasz tervezett hazai kibővítésével, illetve a készülő Nemzeti alaptanterv koncepciójával, a tantárgyi rendszer várható változásaival. A képesítési követelmények erősítették a tanítóképzés integratív jellegét, illetve az iskolai kezdő szakasz komplex – nevelő-képző és személyiségfejlesztő – funkcióját. A meghosszabbodott képzési idő lehetőséget teremtett a gyakorlati képzés időtartamának növelésére, tartalmi gazdagításra és a tanítói személyiség megalapozottabb fejlesztésére.

A képesítési követelmények alapján kidolgozásra kerülő helyi tantervek és tantárgyi programok megfelelő színvonaláról és egyenértékűségéről a tanítóképző főiskolák képviselőiből felállított Országos Tantervfejlesztő Bizottság (OTFB) és szakbizottságai mintatantervvel és programajánlatokkal gondoskodtak, előkészítve ezzel a négyéves tanító szak képesítési követelményein alapuló új intézményi tantervek kidolgozását és zökkenőmentes bevezetését az 1995/96-os tanévben. Az új tantervek folyamatos kontrollját és minősítését, ami egyben a korrekció és a folyamatos fejlesztés előfeltétele is, az intézményi minőségértékelés kiépülő rendszere, az OTFB szakmai felelőssége, valamint a Magyar Akkreditációs Bizottság által lefolytatott akkreditációs eljárások együttesen biztosítják.

A tanító szak képesítési követelményei, illetve a tanítói kompetencia részleges kiterjesztése az általános iskola 5–6. évfolyamára ugyanakkor félreértelmezésen alapuló feszültségek forrásává vált, egyrészt a tantestületekben, másrészt az általános isko-

lai tanárképzés intézményeiben. E feszültségek (fel)oldásának egyik hiányzó előfeltétele a tanári illetékesség tartalmát és határait tisztázni hivatott tanári képesítési követelmények kidolgozása és közreadása volt, amire csak három évvel később, 1997 júniusában került sor.

A 90-es évek folyamatait és változásait áttekintve megállapíthatjuk, hogy a pedagógusképzés szerkezete és intézményrendszere nehézkesen és ellentmondásosan igazodott a magyar közoktatásban zajló – többnyire rejtett – változásokhoz, illetve óvatosan megfogalmazódó, jórészt a tartalmi szabályozás köntösébe bújtatott változtatási szándékokhoz. Ezt főleg a tanárképzés vitáin és a kettős struktúra látszólagos mozdíthatatlanságán mérhetjük le leginkább. A folyamatot természetesen katalizálhatja a tanítóképzés NAT-konform és a távlatos közoktatás-fejlesztési törekvésekkel (az alapozó szakasz kiterjesztése, a differenciált készség- és képességfejlesztés előtérbe kerülése, kompenzációs modellek, tantárgyi integráció stb.) lényegében összhangban álló koncepciója, a „tanítókép” modellértékű elemeinek felértékelődése az iskolai gyakorlatban. (Kocsis, 1999, 275–281.) A nemzetközi tapasztalatok és tanulások mindenesetre kedvező irányba befolyásolhatják a közoktatás és a pedagógusképzés kívánatos és sürgető átalakulását. (Kelemen, 2003/a, b) Ebben a folyamatban nagyra kell becslünk azokat a belső, tartalmi változásokat, amelyek – eltérő mértékben ugyan, de – jól kimutathatóak a pedagógusképzés különböző területein (NAT-konformitás, bővülő szakkínálat stb.). (Kocsis, 1999, 287–295.; Imre-Nagy, 2003; Ladányi, 2003/a)

A közoktatási tapasztalatok mindenesetre arra utalnak, hogy a pedagógusképzés mai gyakorlata nem hat a megkívánt mértékben a pedagógusok tudására és a tantestületek pedagógiai kultúrájára; nem járul hozzá az új helyzetben megkövetelt szakmai tudás, a mesterségbeli készségek és képességek kialakulásához. (Nagy, 2000. 273–301.) Ebben a tekintetben változatlanul kulcskérdés a közoktatás és a pedagógusképző felsőoktatás hatékonyabb együttműködését segítő mechanizmusok – intézmények, szervezetelek, orgánumok – kiépítése, a két terület összehangolt(abb) ágazati irányítása.

A két terület közötti dialógus és szorosabb együttműködés kedvező feltételét teremtette meg a 90-es években a *pedagógus-továbbképzésről* és a *pedagógus-szakvizsgáról* hozott rendelkezés [277/1997.(XII.22.) sz. kormányrendelet; módosítása: a 185/1999.(XII.13.) sz. kormányrendelet], illetve a pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeit tartalmazó miniszteri rendelet [41/1999.(X.13.) OM sz. rendelet]. E rendeletek háttérében a Közoktatási törvény 1996-os módosítása állt, amely előírta a pedagógusok rendszeres, legalább hétévenkénti kötelező továbbképzését és a pedagógus munkakör betöltéséhez – meghatározott időkeretek között – feltételül szabta a sikeres szakvizsgát, aminek érvényességét az 1999-es módosítás meghatározott munkakörökre szűkítette le. (Rádlí, 1997; Polinszky, 2003)

A felsőoktatási intézmények hálózat-átalakításáról szóló 1999. évi LII. törvénynek megfelelően 2000. január 1-jével létrejöttek az új felsőoktatási intézmények. A felsőoktatási intézmények száma a korábbi 89-ről 62-re változott (az államiaké 55-ről 30-ra); ebből az állami egyetemek száma 17, az állami főiskoláké 13, az egyházi felsőoktatási intézményeké 26, az alapítványi, illetve magánfőiskoláké 6 volt. Az intézmények profilját elemezve megállapíthatjuk, hogy az integráció „szakmai” szempontjával ellentétben számos helyi kompromisszum befolyásolta a végső kimenetelt (Sopron-Győr, Debrecen-Nyíregyháza stb.), s a folyamat ma sem tekinthető lezártnak

(lásd a Szent István Egyetem „dezintegrációját” és ennek következményeit). A területi elv általában érvényesült csak, s néhány „tisztá profilú” főiskola mellett többnyire igen vegyes összetételű kombinációk születtek.

A helyzetet jól mutatja a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények tartalmi és szervezeti tarkasága. A legmarkánsabb pedagógusképző felsőoktatási intézménnyé az ELTE vált: a közép- és általános iskolai tanárképzést végző karokhoz (BTK, TTK, TFK – önálló karként – a gyógypedagógiai tanárképzést (is) ellátó Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és az óvónöket is képező Budapesti Tanítóképző Főiskola „csatlakozott”. Viszonylag széles spektrumú pedagógusképzést folytat a Szegedi (itt az óvóképzés hiányzik) és a Debreceni Egyetem (tanítóképzés és főiskolai szintű tanárképzés nélkül). A Pécsi Egyetemen folyó egységes tanárképzést a szekszárdi tanító- és óvóképző főiskolai kar egészíti ki. Két, alapvetően főiskolai szintű tanárképzést folytató intézményben tanítóképzés is zajlik (Nyíregyháza, Szombathely), illetve egymást erősítő óvó- és tanítóképzés (is) folyik Kecskeméten és Szarvason.

Ha a tanító-, illetve óvóképzés szempontjából vizsgáljuk az integrált intézményeket, az alábbi képet kapjuk:

Tanítóképzés 17 intézményben folyik, az elképzelhető legvegyesebb kombinációban. Különböző jellegű egyetemi szervezetbe integráltan: Budapesten, Gödöllőn, Kaposvárott, Miskolcon, Pécsen, Sopronban, (illetve Győrött!), Szegeden és Veszprémben, továbbá Nagykőrösön (a Károli Gáspár Református Egyetem karaként); önálló főiskolán: Nyíregyházán és Szombathelyen, integrált főiskolai keretben: Baján, Kecskeméten és Szarvason; önállóak maradtak a debreceni (református), az esztergomi és a zsámbéki (római katolikus) főiskolák. Az 5 óvóképzést (is) folytató intézmény közül Budapesten, Debrecenben (Hajdúböszörmény!) és Sopronban egyetemi, Kecskeméten és Szarvason főiskolai keretben történik a képzés. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán kiegészítő iskolai tanító képzése is folyik. (Kardos et. al., 2000)

A 2000-ben lezárult (?) integrációs folyamat bizonyos kockázataira – a benne rejlő dezintegráció veszélyeire, az adott szakterület szakmai-fejlesztési szempontjainak háttérbe szorulására, netán negligálására – saját munkaterületem helyzetére utalva szeretnék kitérni.

A magyar tanítóképzésnek – ezt a történeti fejlődés tényei és a 90-es évek felhozott példái is igazolják – mindig is erőssége volt a közoktatás iránti érzékenység, a gyakorlati irányultság, az iskolákkal kialakított jó munkakapcsolat és a szakmai összefogás. A tartalmi együttműködésnek, a képzés-fejlesztésnek és a közös fellépésnek történelmileg kialakult munkaformái és szervezeti keretei jöttek létre. Ezt a hagyományt – a közelmúlt példáival is alátámaszthatóan – gyengíteni látszik az eltérő profilú, irányultságú, sajátos kötődésű nagy intézményekbe történt – nem mindig önkéntes – betagozás. A 21. századi továbblépés lehetőségeivel, az egyetemi szintű tanítóképzés perspektíváival (is) kacérkodó szakterület belső egyensúlyának, összetartó erejének megőrzése, illetve megteremtése az új körülmények között nem csupán tanítóképzés belügy, a pedagógusképzés és a közoktatás fejlesztésének is egyik kulcskérdése. (Bollókné – Hunyadyné, 2003) Megjegyzendő, hogy az integráció természetesen új kihívásokat, új lehetőségeket is tartogat számunkra, amint erről a budai képző jövőjét mérlegelve, korábban már volt alkalmam említést tenni. (Kelemen, 2000)

A magyar pedagógusképzés számára az ezredforduló egyik nagy kihívása az európai normákhoz igazodó *kreditrendszer* bevezetése, amely megoldást kínálhat az itthoni és a nemzetközi (európai) megfelelés és egyenértékűség (kompatibilitás), az átjárhatóság és a hallgatói mobilitás mindaddig jórészt megoldatlan kérdéseire, ugyanakkor felgyorsíthatja a pedagógusképzés szakterületeinek tartalmi és szervezeti közelítését, elsősorban az egységes tanárképzés több évtizede sikertelen próbálkozásait. (Kocsis, 1999, 286.)

A kreditrendszer bevezetésének első lépését a 90/1998. (V.8.) kormányrendelet továbbfejlesztését és általános érvényű alkalmazását szolgáló 200/2000. (XI. 29.) kormányrendelet kiadása jelentette. A rendelet „a képzési szintek közötti, az intézményen belüli és az intézmények közötti átjárhatóságnak”, azaz a hallgatói mobilitás biztosításának érdekében „a felsőoktatási tanulmányi pontrendszeréről” (azaz a kreditrendszeréről) az alábbiakat rendelte el:

- az állami és az államilag elismert nem állami felsőoktatási intézményekben – minden képzési szinten és valamennyi képzési formában – „az oklevél megszerzésének feltételül előírt minden, tanulmányi munkaidő-ráfordítással járó tanulmányi követelmény teljesítését felsőoktatási tanulmányi pontokban (=kredit) mérik; ennek nyilvántartásáról országos és intézményi szinten egyaránt gondoskodni kell;
- a becslések alapján megállapított, átlaghoz mért tanulmányi munkaidő tartalmazza a tanórát (=kontaktórák) és az egyéni tanulmányi munkaórákat;
- egy kredit 30 tanulmányi munkaóra elvégzését jelenti, egy tanév teljesítése 60 kredittel, azaz 180 munkaórával egyenértékű;
- a kredit az előírt követelmények teljesítésének függvénye, de nem függ a megfelelés fokozatától.

A rendelet a képesítési követelményekhez igazodóan a főiskolai szintű képzettség esetén legalább 180, egyetemi szintű végzettség esetén pedig legalább 240 kredit teljesítését írja elő.

A rendelet – a képesítési követelmények és a kreditrendszer további részleteinek szabályozásán túl – meghatározta az intézményi kreditrendszer létrehozásának szabályait, valamint a kreditrendszer országos intézményeinek (OKT, OKTI) működését. A rendelet által előírt intézményi munkálatok 2000–2001-ben megfeszített ütemben folytak; a kreditrendszerű oktatás 2002 szeptemberétől tervezett bevezetése azonban csak az intézmények egy részében történhetett meg; az intézmények többségében – a bevezetés technikai, szervezeti és informatikai feltételeinek hiánya miatt – az áttérés 2003 szeptember elsejére halasztódott.

A képesítési követelményeknek a rendelet által előírt, a kreditrendszerrel összhangban álló ki-, illetve átdolgozása, valamint közzététele – a rendeletben kitűzött határidőhöz, 2001. december 31-éhez képest ugyancsak némi csúszással – a 77/2002. (IV.13.) kormányrendelet révén történt meg. Eszerint „a felsőoktatási intézményekben megszerzhető végzettség, illetve a szakképzettség követelményeit, a rendelet mellékletében és a külön jogszabályokban, meghatározott képesítési követelmények együttesen határozzák meg.”

A tanító- és óvodapedagógus szakcsoport sajátos képesítési követelményeit – a 158/1994. sz. képesítési kormányrendelettel összhangban – a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek a kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítést tartalmazó kormányrendelet 13. számú melléklete tartalmazta. (Módosította a 167/2003. (X.21.) kormányrendelet.) Ennek értelmében a főiskolai szintű óvodapedagógus szakon, a 6 féléves képzésnek megfelelően az összegyűjthető kreditek száma 180 kreditpont (a kontaktórák száma nappali tagozaton 2 500 – 2 800, esti tagozaton ennek legalább egyharmada, levelező tagozaton legalább egynegyede); a főiskolai szintű tanító szakon, a 8 féléves képzésnek megfelelő 240 kreditpont (a kontaktórák száma nappali tagozaton 3 000 – 3 400, az esti tagozaton ennek legalább egyharmada, a levelező tagozaton legalább egynegyede).

A rendelet meghatározta a szakcsoportos alapképzés főbb tanulmányi területeinek (közös, alapozó képzés; szakmai elméleti képzés; szakmai gyakorlati képzés; speciális szakmai képzés) kreditértékeit és a megszerzendő összes kredithez viszonyított százalékos arányait,¹ valamint a kötelező, a kötelezően választható és a szabadon választható tantárgyakhoz rendelt kreditek százalékos arányát.²

A képzés változatlanul hangsúlyos gyakorlati irányultságát („praxisra orientáltltságát”) jelzi „a nem közvetlenül az elméleti képzéshez kapcsolódó, intézményen kívüli gyakorlati képzés” pontszáma, amely az óvodapedagógus-képzés esetén 27–30, a tanítóképzés esetén 36–40 kreditpont, illetve – mindkét képzés estén – az összértékhez viszonyított 15–16,66 százalékos arány. A gyakorlati képzésbe beleértendő a hallgatók hospitálási, csoportos és egyéni óvodai, illetve iskolai gyakorlati, valamint a tantárgypedagógiai stúdiumok keretében végzett gyakorlatok is.

A rendelet a korábbinál szigorúbban határozta meg a szakcsoport nyelvi követelményeit: a záróvizsgára bocsátás feltétele – a nemzetiségi tanító, illetve óvodapedagógus szakok kivételével, ahol a szakirány a nemzetiségi nyelv ismeretére épül – egy idegen nyelvből alapfokú C típusú vagy középfokú A vagy B típusú államilag elismert, illetve azzal egyenértékű nyelvvizsga.

A második nagy kihívás a magyar felsőoktatás igazodási-alkalmazkodási kényszerét jelentő ún. *bolognai folyamat*, amely a kontinentális hagyományokat megtestesítő duális rendszer helyett az angolszász gyakorlatban elterjedt, lineáris, többlépcsős szerkezetet favorizálja. Az ilyen típusú rendszerváltozásnál óhatatlanul felerősödő türelmetlen voluntarizmusra, aminek korábbi súlyos követelményeit, a folytonosság hiányából eredő megrázkódtatásokat és visszaeséseket (felső)oktatás-történeti példák is igazolhatják, csakis a történeti hagyományokból levezethető alternatívák gondos és körültekintő végiggondolása, illetve kidolgozása, valamint a tárgyszerű vita jelentheti a meggyőző és a fejlődést valóban elősegítő választ. (*Bollókné*, 2003; *Brezsnyánszky*, 2003; *Ladányi*, 2003; *Soósné*, 2003).

A kormány – hosszantartó és a konszenzust számos ponton nélkülöző szakmai viták lezárásaként – 2004 nyarán adta ki „a többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről” szóló 252/2004. (VIII.30.) kormányrendeletet.³

A többciklusú, lineáris képzési rendszer – a rendelet szerint – „a felsőfokú szakképzést és szakirányú továbbképzést is magában foglaló képzési szerkezetben a három, egymásra épülő főcikluson: alapképzésen, mesterképzésen és doktori képzésen alapu-

ló képzési rendszer. Az első ciklust jelentő alapképzésben megszerzett alappozitív végzettséget tanúsít, mely a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez szakképzettséget nyújt, valamint felkészít a rendszer második, mesterképzési ciklusába történő belépésre. A mesterképzés – magasabb szintű – végzettséget tanúsít és szakképzettséget nyújt és felkészít a doktori képzésre is. Az alapszak képzési ideje legalább három-, legfeljebb négy év (kreditpontokban: 180–240), a mesterszaké legalább másfél, legfeljebb két év (90–120 kreditpont). Az alapszak és a hozzá lineárisan kapcsolódó mesterszak együttesen teljesítendő pontszáma, pedig legalább 300 kredit. (A kivételt jelentő osztatlan képzés esetén a követelmény legalább 300 kreditpont.)

A rendelet – a bevezetés első lépcsőjeként – szabályozza az alapszak képzési és kimeneti követelményeit – az alappozitív megszerzéséhez tartozó kreditértékhez viszonyítva. Az alapszak követelményeinek elfogadásához be kell mutatni legalább egy tervezett, mesterfokozatot nyújtó mesterszakot, amelyen az adott alapszagról a felsőfokú tanulmányok továbbfolytathatók.

Hogyan helyezkednek el a vizsgálat tárgyát képező szakterületek, azaz az óvodapedagógus- és a tanítóképzés a többciklusú, lineáris felsőoktatás új képzési szerkezetében?

A rendelet 1. számú melléklete mindkét alapszakot – a konduktor alapszakkal, illetve a gyógypedagógus-képzési ággal egyetemben – a „pedagógusképzés” címen meghatározott képzési területhez, illetve az „óvodapedagógus, tanító” elnevezésű képzési ághoz sorolja. A nemzetiségi szakirányokkal bővülő óvodapedagógus alapszak „képzési kreditje” 180 kreditpont, illetve további 30 kreditpont, amely az intézményen kívüli összefüggő gyakorlati képzésre fordítható; az ugyancsak nemzetiségi szakirányokkal kombinálható tanítóképzésé összesen 240 kreditpont, ami változatlanul három- illetve négyéves (azaz hat, illetve nyolc féléves) képzési időszaknak felel meg. Mindkét alapszak mester szintű folytatását – az idetartozó konduktor – képzéshez hasonlóan – a 90-es kreditpont-értékű „pedagógiai mesterszak” jelenti. A felvételi jelentkezés mindhárom esetben a képzési ágon belüli szakra (óvodapedagógus, tanító – nemzetiségi szakirányokkal; konduktor – óvodapedagógus, tanító szakirányokkal) történik.

E hatályon kívül helyezett rendelet, illetve felsőoktatási törvény korrekciója alapján az alapszakok képzési és kimeneti követelményeit legkésőbb 2006. szeptember 1-jétől felmenő rendszerben kell életbe léptetni. Ennek érdekében a követelményeket – az óvodapedagógus, valamint a tanítóképzés, illetően is – 2004. november 15-éig kellett az oktatási miniszternek benyújtani. Ezekről a Magyar Akkreditációs Bizottság 2005. március 31-ig foglalt állást. A szakindítási kérelmek benyújtási határideje 2005. április 1-je, a MAB ezekkel kapcsolatos állásfoglalásáé 2005. július 1-je volt. E meg lehetőségen feszes ütemterv szerint tehát az intézmények által kidolgozott képzési és kimeneti követelmények a 2006/2007-es tanévtől minden területen életbe lépnek: megindulhat a képzés a többciklusú, lineáris képzési rendszer első ciklusában, az alapképzési szakaszban.

JEGYZET

1 A szakcsoportos alapképzés főbb tanulmányi területek szerinti kreditértékei és a megszerzendő összes kredithez viszonyított százalékos arányai:

– közös, alapozó képzés (társadalomtudomány, pedagógia, pszichológia, informatika) 6 féléves képzésben

- 32–45 kreditpont, 8 féléves képzésben 43–60 kreditpont (18–25%), amelyből a hátrányos helyzetű fiatalok nevelésére irányuló tantárgyak értéke legalább 2 kreditpont;
- szakmai elméleti képzés (magyar nyelv és irodalom és tantárgy-pedagógia, matematika és tantárgy-pedagógia, természetismeret és tantárgy-pedagógia, ének-zene és tantárgy-pedagógia, vizuális nevelés és tantárgy-pedagógia, technika, életvitel és tantárgy-pedagógia, testnevelés és tantárgy-pedagógia, idegen nyelv) 6 féléves képzésben 54–72 kreditpont, 8 féléves képzésben 72–96 kreditpont (30–40%).
 - szakmai gyakorlati képzés (egyéni és csoportos gyakorlatok) 6 féléves képzésben 25–43 kreditpont, 8 féléves képzésben 34–58 kreditpont (14–24%);
 - speciális szakmai képzés (speciális műveltségterületi képzés, nemzetiségi képzés, konduktorképzés) 6 féléves képzésben 23–54 kreditpont, 8 féléves képzésben 31–72 kreditpont (13–30%).
- 2 A kötelező tantárgyakhoz (szakos törzsképzés), a kötelezően választható és a szabadon választható tantárgyakhoz rendelt kreditek aránya a teljes képzési időhöz tartozó kreditértékhez viszonyítva
- A kötelező tantárgyakhoz rendelt kreditek százalékos aránya:
- a 6 féléves képzés esetén 75–86%,
 - a 8 féléves képzés esetén 56–71%.
- A kötelezően választható tantárgyakhoz rendelt kreditek százalékos aránya:
- a 6 féléves képzés esetén 10–20%,
 - a 8 féléves képzés esetén 23–32%.
- A szabadon választható tantárgyakhoz rendelt kreditek százalékos aránya:
- minden szakon legalább 5%.
- 3 Megjegyzés: a kormányrendeletet az Alkotmánybíróság 2004 decemberében formai okokra hivatkozva hatályon kívül helyezte. A rendeletben megfogalmazott szándékok érvényesítése azonban – áthidaló jogtechnikai megoldással – a tervezett ütemben lényegében megvalósítható. Végérvényes megoldást a Felsőoktatási törvény 2005 tavaszán esedékes módosítása hozott.

IRODALOM

- Állásfoglalás (1982): Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalati és a közoktatás továbbfejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Párt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Bajkó Mátyás (1983): A tanárképzés fejlesztésének összehasonlító elemzése. *Pedagógiai Szemle*, 5. 449–457.
- Beck Mihály (1983): Szaktudás, továbbképzés, megbecsülés. *Pedagógiai Szemle*, 6. 563–566.
- Benkő Loránd (1983): Megjegyzések a pedagógusképzéshez. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 691–699.
- Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz., 81–87.
- Bollókné Panyik Ilona–Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus, 4–16.
- Brezsnaynszky László (2003): *A pedagógusképzés helyzete és perspektívái*. Köznevelésünk – 2002. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése. Szerk. Hoffman Rózsa. Budapest. OKNT. 160–182.
- Fábián Zoltán (1981): A pedagógusképzés továbbfejlesztéséről, *Köznevelés*, 6. 26. 6–7.
- Fábián Zoltán (szerk., 1989): Új modellek a pedagógusképzésben. (A pedagógia időszerű kérdései).
- Falus Iván (2001): *A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei*. Pedagógia és hemeneutika. Szerk. Buda András Debrecen, 93–107. (Pallas Debrecina, 10.)
- Falus Iván et al. (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. 836–851.
- Falus Iván–Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. 458–473.
- Fischer Ernő–Vuics Tibor (1983): Az egységes természettudományi szaktanárképzés tervezete. *Pedagógiai Szemle*, 9. 852–855.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusok és a pedagógusképzés. [VI: Nevelésügyi Kongresszus] Jelen-tés a 6. szekció munkájáról. – „A pedagógusok és a pedagógusképzés” szekció ajánlásai. *Pedagógus-képzés*, 1. 8–14.
- Hunyady Györgyné (2000): *A négyéves „tanító” szak programja. Bevezetés és kommentár*. Óvó- és Tanítóképzés az ezredfordulón. Szerk. Kovátsné Németh Mária. Kaposvár, 89–100.
- Imre Nóra–Nagy Mária (2003): *Pedagógusok*. Halász Gábor, Lannert Judit, szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról*. 293–3007. OKI, Budapest.

- Jónás Valéria (1983): Tanárképzésünk egy pályakezdő szemével. *Pedagógiai Szemle*, 9. 863–865.
- Kardos József (1983): A pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 700–703.
- Kardos József et. al. (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kelemen Elemér (1993): A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. (Problématörténeti vázlat.) *Pedagógusképzés*, 1. 169–186.
- Kelemen Elemér (2000): *Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Szerk. Kovátsné Németh Mária. Kaposvár, 7–14.
- Kelemen Elemér (2003/a): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, április 21–33.
- Kelemen Elemér (2003/b): A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, 6–7. 81–87.
- Kelemen Elemér (2003/c): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 25–32.
- Kelemen Elemér (2004/a): A magyar pedagógusképzés története a 20. század utolsó évtizedeiben. Az 1980-s évek. *Pedagógusképzés*, 2. 17–26.
- Kelemen Elemér (2004/b): A magyar pedagógusképzés változásai az 1990-es években. *Pedagógusképzés*, 3. 3–16.
- Kocsis Mihály (1999): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Szerk. Vágó Irén. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Koncsár József (1983): A tanárképzés egységesítéséről. *Pedagógiai Szemle*, 9. 856–857.
- Kovács Lajos (1983): A pedagógusképzés korszerűsítése és az iskola tartalmi-pedagógiai megújulása. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 704–709.
- Köte Sándor (1983): Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéshez. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 919–927.
- Ladányi Andor (1981): A pedagógusképzés továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, 2. 8–10.
- Ladányi Andor (1983/a): Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről. I–II. *Pedagógiai Szemle*, 3. 234–246., 4. 335–349.
- Ladányi Andor (1983/b): Növekvő egyetértés és vitás kérdések. *Pedagógiai Szemle*, 10. 934–943.
- Ladányi Andor (2003/a): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, január, 47–52.
- Ladányi Andor (2003/b): A pedagógusképzés átalakításának-fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3–4. 75–80.
- Mátrai István (1983): Gondolatok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. 858–862.
- Nagy Mária (2000): *Pedagógusok*. Halász Gábor, Lannert Judit, szerk.: Jelentés a magyar közoktatásról. 273–301. OKI, Budapest.
- Oktatás, művelődés. 1950–1985*. Budapest. (1986) KSH (Felsőoktatási statisztikai adatok: 81–92.)
- Oktatáspolitikai dokumentumok (1986): *Oktatáspolitikai dokumentumok, 1986*. Az 1985. évi I. törvény az oktatásról. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Polinszky Márta (2003): Akkreditált pedagógus-továbbképzési programok a felsőoktatásban. *Pedagógusképzés*, 3–4. 39–55.
- Rádli Katalin (összeáll., 1997): Tájékoztató a pedagógus szakképzettségre épülő szakirányú továbbképzésekről. *Pedagógusképzés*, 16–20.
- S. Faragó Magdolna (szerk., 1993): *Tanárképzésünk megújítása (Tanulmánykötet)*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Budapest. (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások)
- Salamon Zoltán (1983): A tanárképzésre utaló gondolatok, eszmék faggatása. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 710–716.
- Soósé Faragó Magda (2003): A pedagógusképzés magyarországi oktatáspolitikai tendenciái. *Pedagógusképzés*, 3–4. 57–74.
- Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Educatio K. Budapest.
- Szabó Zoltán, E. (2000): *A négyéves főiskolai tanítóképzést megelőző fejlesztési törekvések. Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Szerk. Kovátsné Németh Mária. Kaposvár, 153–158.
- Szővényi Zsolt (1983): A pedagógusképzés továbbfejlesztéséért. *Pedagógiai Szemle*, 10. 944–953.
- Tanári képesítési követelmények (1997): a Kormány 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelete a tanári képesítési követelményekről. *Pedagógusképzés*, 7–15.
- Vastagh Zoltán (1983): A pszichológia oktatásának tanárképzési funkciói. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 717–722.
- Vörös László (1983): A tanárjelöltek iskolai munkájának néhány szervezeti tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, 10. 928–933.
- Zibolen Endre (1983): Szerepmember vagy hivatás? *Pedagógiai Szemle*, 6. 553–562.

A BUDAI TANÍTÓKÉPZŐ TÖRTÉNETE (1869–1999)

A Budapesti Tanítóképző Főiskola 1999-ben ünnepelte fennállásának, azaz elődintézménye, a budai állami tanítóképezde 1869-es alapításának 130. évfordulóját. Ugyanebben az évben a magyar felsőoktatás hálózat-átalakításáról szóló 1999. évi LII. törvény megszüntette a főiskola önállóságát; 2000. január 1-jétől a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karaként integrálta intézményünket az átalakuló felsőoktatás új szervezeti rendjébe.

Tanulmányunk e 130 évnek, a három-, majd négy-, illetve öt-, később újra négy-éves középfokú tanítóképzésnek – a hároméves felsőfokú képzésen át – a három-, majd négyéves főiskolai képzésig ívelő történetét tekinti át, szükségképpen vázlatosan. Epilógusként pedig a „hogyan tovább?” izgató kérdésére keresi – feltevésünk szerint – a múltból (is) kikövetkeztethető választ.

A tanulmány belső tagolása a magyarországi tanítóképzés fordulópontjaihoz igazodik, hiszen a „budai tanítóképző” történetét elválaszthatatlanul összefonódott legújabb kori történetével; meghatározó tényezője, sajátos, önálló fejezete annak.

A KÖZÉPFOKÚ TANÍTÓKÉPZÉS 90 ÉVE

60

A DUALISTA KORSZAK ÉVTIZEDEI ¹

A budai tanítóképzés előzményei a XVIII. század utolsó harmadáig nyúlnak vissza. A Ratio Educationis rendelkezései nyomán 1777-ben Budán is megszervezték a tanítók képzését szolgáló „normaiskolát”; ennek működéséről azonban csak későbbi adattal rendelkezünk.

A modern magyarországi tanítóképzés alapjait – a 19. század első felének egyházi (katolikus és protestáns) intézményalapításait követően – *Eötvös* népoktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. tc. rakta le. A törvény 81. §-a a nyomasztó tanítóhiány enyhítésére, felszámolására a már működő 43 felekezeti tanítóképző mellé 20 állami „képezde” létesítését írta elő.

A kultuszárca 1869. évi költségvetése „csupán a budai fiúképezdére” 40.000 forintot különített el, amelyet végül is négy további intézménnyel (a csurgói, a losonci és a sárospataki tanító- és a budai tanítónőképzővel) kellett megosztani. Az 1870. évi költségvetési előirányzat „a központi minta néptanító képezdére, a vele kapcsolatos elemi minta iskolára és ezek első felszerelésére” további 16.720 forintot irányzott elő.

A budai képző 1869 novemberében nyílt meg a Krisztinavárosban, a Vérmező sarkán álló Szeidl-féle házban 10 tanulóval. Az oktatást *Schwicker János* megbízott igazgató vezetésével öt tanár látta el. Schwickert a következő tanévben *Kozma József*, az 1873/74-es tanévben pedig *Gyertyánffy István* követte az igazgatói székben. Gyertyánffy véget vetett az előző évek belviszályainak, és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, személy szerint *Gönczy Pál* államtitkár támogatását is élvező, át-

gondolt tervek alapján, kitartó szervező munkával, személyes szakmai példamutatással valóban „mintaképezdév” fejlesztette az időközben kétszer is (1874., 1883.) új helyre költöző intézményt.

A fokozatosan kiépülő többfunkciós intézmény, amelyet Gyertyánffy – német mintára – Paedagogiumnak nevezett el, fénykorában öt iskolatípust foglalt magában:

- az 1869-ben létesített népiskolai tanítóképzőt;
- a hozzá kapcsolódó négyosztályos állami elemi népiskolát mint gyakorlóiskolát;
- az 1873-ban megszervezett, kezdetben két, 1881-től három évfolyamos polgári iskolai tanítóképzőt;
- a négyosztályos állami polgári iskolát mint ez utóbbi gyakorló iskoláját; valamint
- az 1887-től életre hívott tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot.

A Paedagogium tehát – a népoktatás alapintézményeinek (népiskola, polgári iskola, tanítóképző) sajátos integrációján túlmenően – a kor kihívásaira, a közoktatás sürgető szükségleteire válaszolva, korszakos kísérlet volt a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tanárképzés szerény, kétségkívül átmeneti jellegű, de a felsőfokú képzés irányába mutató, annak alapvetését, szakmai előkészítését jelentő megoldására.

A Paedagogium keretei között, mindvégig Gyertyánffy személyes irányításával folyó munka azonban – elsősorban – az alaptevékenységet jelentő tanítóképzés és a hozzá kapcsolódó átképzés és továbbképzés terén mutatott fel jelentős, országos kihatású eredményeket. Az állami tanítóképzés első, keretjellegű tanterve (1869) tág teret adott az intézményi önállóságnak, az alkotó tanári tevékenységnek. A Paedagogium 1873-tól 1881-ig 10-ről 30 tagúra bővülő tanári-tanítói kara a képzés tartalmi és módszertani fejlesztésével, sokoldalú tankönyvírói munkásságával országos szakmai-szellemi központtá, valóban „mintaképezdév” emelte az iskolát. Az 1879-ben engedélyezett budai tantervi kísérlet nyomán, amely a tanítók általános és szakmai képzéséhez egyaránt elégtelen, szűkös időkeretet feszegette, 1881-ben miniszteri rendelet tette általánossá a négyéves képzést. Hasonlóan meghatározó szerepe volt az itt folyó, a gyakorlóiskolával való szoros együttműködést, a gyakorlati képzés hatékonyságának növelését szolgáló és – az 1881-es tanterv előírásai szerint – a magyarországi tanítóképzés egészére kiható didaktikai és tanítás-módszertani tevékenységnek. A Paedagogium tanszervelete dolgozta ki a polgári iskolák 1879-ben bevezetett új tantervét, számos tankönyvét, és a későbbiekben is részt vett az intézmény tartalmi fejlesztésében. A Paedagogium tanári karának szakmai-közéleti munkássága – mindezekon túl – számos országos testület és orgánus tevékenységében is megnyilvánult (Országos Közoktatási Tanács, Paedagogiai, majd Magyar Paedagogiai Társaság, tanító- és tanáregyesületek, tanítógyűlések, tanügyi kongresszus; Néptanítók Lapja és más szakmai folyóiratok szerkesztése). Különösen fontos és hasznos szerepe volt ennek az 1889-ben megalakult TITOE – a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete –, valamint folyóirata, a Magyar Tanítóképző.

A tanulók kezdeti alacsony létszáma 1873 után évi 60–80 főre nőtt; miközben a sokáig jellemző – főként anyagi és egészségi okokra visszavezethető – nagyarányú lemorzsolódás fokozatosan csökkent. A tanulók az egész ország területéről (1876-ban pl. 20 vármegyéből), sőt az országhatárokon túlról is verbuválódtak. 1872-ben Ifjúsági Önképzőkör alakult; helyébe 1876-ban az Ifjúsági Segélyegylet lépett. Az évtized végén Ifjúsági ének- és zenekart szerveztek, a kiváló énektanár *Bartalus István* vezeté-

sével. 1876-tól – szerény körülmények között – internátus létesült (26 fő részére), amely a következő években – bővítéssel, újabb épületben – már 100 főt fogadhatott be.

A polgári iskolai tanítóképzőt évente 50–70 – a felvételi feltételek szerint tanítóképzőt végzett – hallgató látogatta; a tanítóképezdei tanári tanfolyamot 1888–1898 között pl. 36-an végezték el; az ország polgári iskoláiban és tanítóképzőiben igen magas volt a Paedagogiumból kikerült tanárok számaránya.

A Paedagogium felbomlása – a növekvő szakmai követelmények és a képzési szint emelésére irányuló törekvések hatására – a századforduló táján következett be. Az intézményből – Gyertyánffy makacs tiltakozása ellenére (ami 1898-ban leváltásához vezetett) – kivált az ekkor már „félfelsőfokúnak” tekintett, majd 1918-tól főiskolai rangot kapó és az egyetemhez kapcsolódó, sajátos szervezésű polgári iskolai, illetve az ehhez is kötődő tanítóképző intézeti tanárképzés (Apponyi Kollégium, 1906).

Az 1890-es évektől megélenkültek a tanítóképzés fejlesztését sürgető viták. A népiskolai tanterv változásai, az általános és a szakmai képzés, különösen a modern pedagógiai és pszichológiai ismeretek elsajátításának növekvő követelményei szétfeszítették a folyamatosan növekvő óraszámú négyéves képzés időkereteit is. (A tanítóképzés 1903-as és 1911-es tantervei ennek a reménytelen versenyfutásnak a meggyőző dokumentumai.) A viták során felmerült változatok: a középfokú képzés öt vagy hat évfolyamosra bővítése; egy négyéves, speciális tartalmú és érettségivel záruló középfokú képzésre épülő, akadémiai jellegű, kétéves felsőfokú képzés; a középiskolai érettségire épülő, esetleg egyetemhez kapcsolódó felsőfokú képzés. A döntést a szakmai megosztottság és ellenérdekeltség késleltette, majd az első világháború odázta el. A Tanácsköztársaság idején napirendre tűzték a felsőfokú képzés megvalósítását, ez azonban a körülmények folytán irreális, voluntarista döntésnek bizonyult.

A Paedagogium irányítását 1898 és 1904 között *Kiss Áron* látta el, aki az elemi iskolai és a polgári iskolai tanítóképzés hivatalos szétválasztása után (1904-től 1907-ben bekövetkezett haláláig) ez utóbbi intézmény igazgatója lett. A tanítóképző vezetését ekkor *Baló József* vette át (1904–1916). Az ő nevéhez fűződik a budai tanítóképző első, önálló otthonának megteremtése, az intézmény ma is használt, kétemeletes épületének a felépítése (1909–1911). A korszerű épületben – a tanítóképző és a gyakorlóiskola kényelmes elhelyezése mellett (a tantermeken kívül könyvtár, tornaterem, zene- és díszterem, szertárak stb.) – internátus is működött; az udvaron botanikus- és díszkert, valamint a nyári tornatér és a játszókert kaptak bőséges teret.

A századfordulót követően pezsgő diákélet folyt az intézményben, megújult a különböző egyesületek és szervezetek tevékenysége (ének- és zenekar; Ifjúsági Önképzőkör, 1905; Alkoholelleses Egyesület, 1907, majd Absztinens Ifjúsági Egyesület, 1908; Ifjúsági Segélyegylet). Az új iskolaépület mindehhez igen kedvező feltételeket teremtett.

A fellendülésnek az első világháború vetett véget. Állandósultak a tanítást akadályozó, zavaró tényezők (energia- és élelmiszerhiány, járványok, háborús károk); 1914 és 1918 között a képző tanárai és diákjai közül harmincan veszítették életüket. A Tanácsköztársaság idején az iskolát kitelepítették. Az intézmény igazgatója ezekben a nehéz, sok megpróbáltatással járó években *Quint József* volt (1916–1929).

A tanítóképzésről folyó viták lezárásaképpen 1920-ban a német mintát követő, egy tagozatos, hat évfolyamosra emelt középfokú képzésről született döntés; ezt támogatta a budai képző testülete és Quint József igazgató is. A körülmények kényszere folytán azonban 1923-ban kompromisszumos megoldásra került sor: a képzési időt – négyről – hat helyett csupán öt évre emelték.

Az új tanítóképzős tanterv munkálatai párhuzamosan folytak a népiskolai tanterv megújításával, korszerűsítésével. A munkálatok központja ezekben az években újra a budai tanítóképző lett, hiszen a dokumentumok kidolgozásában Quint József és *Drozdy Gyula*, a gyakorlóiskola igazgatója játszottak vezető szerepet. A reformpedagógia elveit (gyermeki aktivitás, munkáltatás) érvényesítő népiskolai tanterv nemcsak a képzés hasonló szellemű megújítását kívánta meg, hanem a már működő tanítók elméleti és módszertani segítségét, tervszerű továbbképzését is. Ezt a célt szolgálta a „Népiskolai egységes vezérkönyvek” 15 kötetes sorozata (1926–1941), amelyet Quint irányításával nagyrészt a gyakorlóiskola tanítói (*Drozdy* mellett *Stelly Géza* és *Stolmár László*) írtak. Ezt a nagyszabású szakmai vállalkozást segítették a *Drozdy* szerkesztette Néptanítók Lapjában megjelenő szakkikkek, a gyakorlóiskolában rendszeresített hospitálások és az országszerte megrendezett továbbképző tanfolyamok is – a képző tanárainak és tanítóinak személyes közreműködésével.

1928-ban – az Apponyi Kollégium Szegedre településekor – megszervezték az intézmény budapesti tagozatát; ennek keretében a budai képző ismét fontos szerepet kapott a tanítóképző intézeti tanárok képzésében. A népiskola napirenden szereplő fejlesztéséhez kapcsolódóan 1935-ben nyolcosztályossá bővítették a gyakorlóiskolát.

Az 1920-as években újabb fellendülés következett be a diákéletben, a már működő ifjúsági szervezetek (Eötvös Önképzőkör, Ifjúsági Segélyegylet) mellett újak alakultak (Wesselényi Sportegyesület, 1924; „Apáczai Csere János” cserkészcsapat, 1927; Ifjúsági Vöröskereszt Egyesület, 1930). 1928-ban megalakult a Budapesti Állami Tanítóképző Intézeti Iskolatársak Egyesülete, a mai Baráti Kör elődje.

Az 1930-as éveket az ötéves képzés tartalmi megszilárdítása és – a kor szellemének megfelelő – gazdagítása jellemezte. A hazafias szellem és a vallásos érzület fejlesztését szolgálták a *Padányi-Frank Antal* igazgató (1929–1945) által bevezetett ún. szülőföldtanulmányok, a vallásos nevelés intézményesülő formái, valamint a tanítójelöltek „önnevelését” segítő munkaformák (pl. „a tanítói hivatás órája”). Az itt folyó képzés változatlanul erős oldala volt az ének-zenei nevelés. Az intézet növendékei – az évkönyvek tanúsága szerint – egyre markánsabban az ún. „alsó középosztályból” kerültek ki; nagyrészt magyar anyanyelvűek és katolikusok voltak. (A német és szlovák nyelvet beszélő tanulók számára az iskola fakultatív magyar nyelvtanulási lehetőséget biztosított.)

A 30-as évek végén ismét napirendre került a tanítóképzés reformja. A kiújuló szakmai viták lezárásaképpen az 1938. évi XVI. tc. a négyéves – gyakorlati irányú – líceumokra épülő kétéves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A bécsi döntések, valamint a nyolcosztályos népiskola 1940-es törvénybeiktatása nyomán fellépő tanítóhiány azonban elodázta, a II. világháború kitörése pedig hosszú időre levette a napirendről a félfelsőfokú, akadémiai jellegű tanítóképzés ügyét. A budai képzőben is

meginduló líceumi képzés szükségképpen visszarendeződött, a munka 1941-től a hagyományos tanítóképzés tervei szerint folytatódott az első három évfolyamon is.

Az 1939/40-es tanévben a budai képző épületében német nyelvű tanítóképző líceum indult, ugrásszerűen növekvő tanulói létszámmal, ami – főleg a zsúfolt internátusi elhelyezés miatt – belső feszültséget idézett elő.

A háborús körülmények, elsősorban a felsőéves tanulókra is kiterjedő katonai behívások mindinkább megnehezítették az oktató-nevelő munkát. 1944 májusában az iskolában német hadikórházat rendeztek be; többszöri költözés után októbertől a tanítás is szünetelt. Az ostrom alatt az épület több mint száz belövést kapott, súlyos károkat szenvedett.

A KÖZÉPFOKÚ KÉPZÉS UTOLSÓ ÉVEI (1945–1959) ³

Az épület helyreállítása és az oktatás újraindítása emberfeletti erőfeszítéseket követelt, s csak a tanárok és a tanítványok példászerű összefogása hozhatott eredményt. A reorganizációt nehezítette Padányi-Frank igazgató hamis politikai vádakra épülő, váratlan nyugdíjazása 1945. április 19-én. A helyzetre és a korra jellemző, hogy 1945 áprilisától 1952 júniusáig öt igazgató váltotta egymást, közülük többen alig néhány hónapig vezették az intézményt.⁴

A bizonytalanság és a kapkodás azonban más tekintetben, alapvető kérdésekben megmutatkozott. A 40-es évek második felének átmeneti konszolidációját követően, amikor is az újrainduló „normál” képzés mellett – az országos tanítóhiány enyhítésére – eredményesen működött a Dolgozók Tanítóképzője is, 1948-ban egy tollvonással megszüntették a középfokú tanítóképzést. (Az elképzelések szerint az általános iskolai tanítók és tanárok együttes képzését az újonnan szerveződő pedagógiai főiskolák látták volna el.) A budai képző 1948-tól a Körösi Csoma Sándor nevet viselő Pedagógiai Gimnáziumként működött. Ezen elgondolások nyilvánvaló kudarcát belátva – a tanítóhiány ugyanis katasztrofális méreteket öltött –, 1950-ben visszaállították az ötről négy évfolyamosra redukált középfokú tanítóképzést. A negyedik évet követő érettségi vizsga után azonban, a munkaerő-gazdálkodási megfontolásokat is érvényesítve, csak a teljes munkakörben végzett gyakorló év után tehetek képesítő vizsgát a jelöltek.

A kapkodó központi intézkedések, mint pl. a képzés időtartamának csökkentése, a tantervet és a tananyag belső arányait évente módosító, az ideológiai-politikai szempontokat érvényesítő előírások, továbbá a sűrűn változó iskolavezetés és a tanárokkal szemben megnyilvánuló politikai bizalmatlanság, gyanakvás nyomasztó légköre a budai képző testületét is állandó feszültségben tartotta, nagy fluktuációt eredményezett, és szükségképpen kedvezőtlenül hatott az oktató-nevelő munkára, a képzés eredményességére, színvonalára. Pozitív fejlemény volt viszont, hogy az ötvenes évek elejétől itt folyt a Testnevelési Főiskola és a Zeneművészeti Főiskola tanár szakos hallgatóinak szakmai gyakorlata, és 1953-tól az iskola az ELTE pedagógia szakos hallgatóinak gyakorló tanítóképzője lett. 1954-ben az intézmény neve Tánácsics Mihály Gyakorló Tanítóképzőre változott.

1956 után – a budai képző több tanárának aktív bizottsági közreműködésével – megkezdődtek a felsőfokú tanítóképzésre történő átállás előmunkálatai, aminek megvalósulásával a tanítóképzés szakembereinek több évtizedes törekvései váltak valóra.

A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete megszüntette a középfokú képzést, és az érettségire épülő, hároméves tanítóképző intézetek felállítását rendelte el. 1959 őszén tíz ilyen intézményben, köztük a Budapesti Felsőfokú Tanítóképző Intézetben indult meg a korszakkváltást jelentő, új típusú képzés. A középfokú tanítóképzés hagyományaira tudatosan építő testület vezetését – az előkészületeket igazgatóhelyettesi beosztásban irányító *Árpássy Gyulától* – 1959 áprilisában *Békési Lajos* igazgató vette át (1959–1984).

A tanítóképzés – kétségtelenül régóta sürgetett, a nemzetközi gyakorlathoz igazodó, de sok tekintetben megalapozatlan – fejlesztése tipikusan politikai indítatású, voluntarista megoldás, amelynek – a hangsúlyozott szakmai szempontok mellett is – deklarált célja a tanítók ideológiai-politikai képzettségének „fokozása” volt.

Az intézmények nagy erőfeszítések árán birkóztak meg a felsőfokú képzés hagyomány-nélküliségéből eredő súlyos szervezeti és tartalmi problémákkal, az 1959-es tanterv teoretikus, elsősorban az ideológiai képzést előtérbe állító egyoldalúságával. Évekbe telt pl. amíg kialakult a pedagógiai és pszichológiai tárgyak, valamint a szakmódszertanok új, „emelt szintű” és korszerűnek mondható tartalma. Az új tantárgyi programok és a hozzájuk kapcsolódó jegyzetek kidolgozásában – a budai hagyományok szellemében – oroszlánrészt vállaltak a budapesti intézet tanárai.

A szerkezetváltás egyik legsúlyosabb, évtizedekre kiható ellentmondása az volt, hogy nem számolt a 60-as években várható demográfiai hullámmal, valamint a tanítók viszonylag magas hányadának – a fentiekből is következő – tanári oklevélszerző továbbtanulásával, ami súlyos tanítóhiányhoz, illetve – a terjedő „képesítés nélkülség” ellensúlyozása érdekében – a nappali hallgatólétszám feltételek nélküli növeléséhez, valamint a vitatott színvonalú esti és levelező képzés túlburjánzásához vezetett. Különösen súlyos gondot jelentett az igényes gyakorlati képzés, elsősorban az összefüggő tanítási gyakorlatok megszervezése.

A budapesti intézet feladatai időközben kibővültek: 1964-től három éven át – a szegedi tanárképző főiskola néhány szakján – levelező tanárképzés, 1967–1971 között a műszaki oktatók pedagógiai tanfolyami képzése, 1968-tól pedig – nappali és levelező tagozaton – már felsőfokú óvónőkészítés is folyt itt.

Az 1960-as évek – a fentebb vázolt nehézségek ellenére – a közoktatással és a tanítóképzéssel összefüggő tudományos tevékenység megújulását és kiteljesedését is magukkal hozták, amiben elismerésre méltó szerepe volt *Bihari Jánosnak*, az intézmény tudományos bizottsága elnökének.

Az intézményben folyó igényes önfejlesztő munka kézzelfogható eredményei (a már említett tantárgyi programok, tankönyvek, a gyakorlati képzés megújítása, képzésfejlesztési koncepciók és javaslatok) nagy mértékben hozzájárultak a magyar tanítóképzés 1974/75-ben bekövetkezett, a korábbi fordulatnál szakmai szempontból kétségtelenül megalapozottabbnak tűnő továbbfejlesztéséhez: a változatlanul három évfolyamú, de már főiskolai jellegű képzés bevezetéséhez.

Az 1974. évi 13. tvr. alapján – hét további intézménnyel együtt, lényegében változatlan képzési feladattal – létrejött és 1975 szeptemberétől megkezdte működését a Budapesti Tanítóképző Főiskola.

Ez az időszak a magyar tanítóképzés – és a budai képző – történetének a száz évvel korábbihoz hasonlítható, hősies korszaka volt. A következő években – a permanens feltételhiány és a működésbeli nehézségek ellenére – a külső kényszerek belső motivációs erővé transzformálásával, nagy erőfeszítések árán, folyamatosan megteremtődtek a valóban főiskolai igényű és színvonalú képzés tatalmi, szervezeti, személyi és tárgyi feltételei. Az átalakulás folyamatában és a főiskolai jellegű képzés megalapozásában, megszilárdításában az intézmény oktatói, vezetői országos viszonylatban is meghatározó szerepet játszottak.

A felfutó óvónőképzés az 1970-es évek első felében ez utóbbi javára alakította a belső arányokat. Az 1975-re kialakult egyensúly azonban hamarosan felborult; a hallgatói létszám az 1970-es évek végén az 1975-ös létszám duplájára nőtt, elsősorban az óriási fővárosi tanítóhiány megszüntetésére 1977-ben szervezett speciális tagozat megindításának, valamint a nappali és – főleg – az esti hallgatói létszám radikális növelésének eredményeképpen. Az 1970–80-as években Budapesten végzett óvónők és tanítók csaknem 60 százaléka esti, levelező, illetve speciális tagozaton szerezte oklevelét.

Bár a főiskola 1975-ben a pesti Bezerédj utcában új épületet kapott, a 2000-et is meghaladó hallgatóságot és a létszámában jelentősen megnövekedett, külső oktatókkal, óraadókkal is bővülő tantestületet csak a főváros által – ideiglenesen – rendelkezésre bocsátott iskolaépületekben tudhatta elfogadható módon foglalkoztatni. A főiskola 1975-ben új Gyakorló Óvodával, 1982-ben pedig nyolcosztályos Gyakorló Általános Iskolával gazdagodott.

A főiskolai képzés első évtizedének sajátos ellentmondása volt, hogy az 1976-ban bevezetett központi tanterv – a képzés hagyományos „osztálytanítói” modelljével szemben – a főiskolai tanárképzéshez közelítette a tanítóképzést; életbe léptette az ún. szakkollégiumi rendszert, amely azáltal, hogy szűkítette a tanítói kompetenciát, önazonossági és szerepzavarokhoz is vezetett, olykor magukban a képzőintézményekben is.

Az 1980-as években – a változatlanul magas hallgatói létszám mellett – előtérbe kerültek az oktatás, mindenekelőtt a gyakorlati képzés minőségi követelményei, az oktatók és a hallgatók tudományos munkája, az intézmény tudományos közléte és nemzetközi kapcsolatai. A korábbi, esetenként aránytalan és maximalista központi tanterveket felváltó 1986-os tantervi irányelvek nagyobb teret adtak az intézményi önállóságnak; a helyi tantervekben és programokban megerősödött az osztálytanítói feladatokat középpontba állító, a budai képzés eötvösi hagyományaiból merítő, klaszrikus tanítóképzős szemlélet.

A főiskola életét sokrétű és sikeres kulturális tevékenység (énekkarok, Zenés Színpad, versmondó- és népdalversenyek) és eredményes sportmunka jellemezte.

A tanítóképzés tudományos megalapozottságú és a hazai intézményrendszer egészére kiható továbbfejlesztésében *Hunyady Györgyné* főigazgató (1984–1992) és munkatársai (*Bollókné Panyik Ilona* és mások) játszottak meghatározó szerepet. Irányításukkal indult el 1989-ben a budapesti főiskolán az új koncepciójú, négyéves tanítóképzés tantervének kísérlete, amely – a 80-as évek más irányú kísérleteivel és fejlesztési elképzeléseivel együtt, bár azoktól eltérő módon – előkészítette és megalapozta a következő évtized korszakos változásait. Ugyanebben az évben a korábbi kettőről három évre emelkedett a nappali tagozatú óvodapedagógus-képzés időtartama,

és – a minőségi követelmények jegyében – négyévesre bővült az esti tagozatos tanítóképzés, majd megkezdődött az idegennyelv-oktató tanítók (angol, német) négyéves képzése is.

A rendszerváltozást követően – a megerősödő intézményi autonómia jegyében – megnőtt a különböző intézményi fórumok, mindenekelőtt a Főiskolai Tanács és bizottságainak szerepe, mind a tartalmi kérdések, így pl. az intézményi tantervek előkészítésében és jóváhagyásában, mind pedig a főiskola szervezetének és működésének szabályozásában. A főiskola vezetését az 1990-es években a pályázati rendszer keretében kiválasztott főigazgatók: *Nagyszentpéteri Géza* (1992–1995) és *Kelemen Elemér* (1995–2002; 2000-től kari főigazgatóként) látták el.

A Budapesti Tanítóképző Főiskolán elvégzett tantervi kísérletre alapozottan 1994-ben jóváhagyásra került a tanítóképzés új képesítési követelményrendszere, és 1995-ben megtörtént a négyéves főiskolai szintű tanítóképzés általános bevezetése az ország valamennyi tanítóképző főiskoláján. Ugyancsak 1994-ben adták ki a – változatlanul három évfolyamos – óvodapedagógus-képzés képesítési követelményeit; 1995 óta ennek jegyében folyik a képzés intézményünkben is.⁶

A főiskola dinamikus fejlődésére az 1995-ben hozott pénzügyi restriktív intézkedések, illetve az állandósuló költségvetési korlátozások vetettek árnyékot, a saját bevételek már-már irreális növelésére kényszerítve az intézményt. Részben ezzel, részben a tanítók és az óvodapedagógusok iránti közoktatási kereslet szűkülésével, a felvételi létszámkeretek korlátozásával függ össze a főiskolának az a törekvése, hogy a hagyományos szakterületek mellett új alapszakok, majd – a közoktatás igényeire reflektálva – szakirányú továbbképzési szakok alapításával és indításával bővítse képzési választékát.⁷

Változatlanul fontos, országosan is meghatározó szerepet játszik az intézmény a hazai pedagógus-továbbképzésben, továbbá a tanító- és az óvóképzéssel, valamint a kisgyermekneveléssel összefüggő felső- és közoktatási kutatások és általában a tudományos tevékenység területén, valamint a szakmai közéletben. Mindehhez társulnak bővülő, bár a szerény pénzügyi lehetőségek folytán meglehetősen korlátozott nemzetközi kapcsolatai is.

A Budapesti Tanítóképző Főiskolán folyó munka tartalmát és fejlesztési céljait az intézmény 1997-ben elfogadott középtávú stratégiai terve foglalta össze. Tevékenységének átfogó elemzését és pozitív értékelését pedig a Magyar Akkreditációs Bizottság 1997–1998-ban lefolytatott intézményi vizsgálatának dokumentumai tartalmazzák.

A Főiskolai Tanács 1999. január 18-ai ülésén az intézmény önállósága mellett foglalt állást. Leszögezte ugyanakkor, hogy az integrációt előíró döntési kényszer esetén – az Oktatási Minisztérium által támogatott Budapesti Pedagógiai Főiskolával szemben – csak az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel történő integrációt tartja egyedül elfogadható és lehetséges megoldásnak.⁸

EPILÓGUS

Milyen érvek szóltak az egyetemi integráció alternatívája mellett?

Úgy véltük, hogy a fővárosi pedagógusképzés teljes vertikumát felölelő felsőokta-

tási intézmény keretei között megteremthető belső egyensúly az érték- és érdeksérellem kisebb kockázatát rejtj magában. Önálló karként megőrizhetjük a főiskola évszázados hagyományait, sajátos funkcióit, markáns képzési profilját, és megvalósíthatóak a középtávú tervben megfogalmazott fejlesztési elképzelések is. Az egyetem az oktató-képző és a kutató-fejlesztő munka igényes folytatására és ennek sokoldalú ösztönzésére, támogatására jelenthet ígéretet; belső továbbképzési és PhD-programokkal, közös oktatási és kutatási projektekkel a korábbiaknál tágabb lehetőséget biztosíthat.

E megoldás mellett szót, hogy a beilleszkedés – megfelelő jogszabályi garanciák mellett – zökkenőmentesebb lehet, nem jár egy merőben új szervezet létrehozásának idő- és energiaigényes munkálataival, s az egységes gazdálkodás keretei között a finanszírozás és a kari gazdálkodás megfelelő, decentralizált formái is kialakíthatóak.

Az egyetemi főiskolai kari státusz mind az oktatók, mind a hallgatók szemében lényeges presztízs-szempont lehet, s az integráció – a bevezetésre kerülő kreditrendszer révén – valóban megnövelheti a hallgatók mozgási lehetőségét.

Végül: az egyetemi keretek között folyó tanító- és óvóképzés értelemszerűen kínálja az eddigi tevékenység – nemzetközi fejlődési tendenciákhoz igazodó – 21. századi perspektíváját: a kisgyermek-nevelők egyetemi szintű képzését, – a képzés sajátos arculatának és értékeinek, mindenekelőtt a gyakorlatra orientált képzés hagyományának, valamint a közoktatás, az iskola és az óvoda világa iránti érzékenységének a megőrzését. Az új helyzet lehetőséget teremthet arra is, hogy a kar – az egyetem nyújtotta szakmai-tudományos háttérrel megerősödve – igényesebben, magasabb színvonalon töltse be a hajdani „minta-képezde” megújuló funkcióját, s valóban referencia-intézményként segíthesse a társintézmények munkáját, valamint a tanító- és óvóképzésben dolgozó szakemberek – évtizedek óta megoldásra váró – szervezettebb felkészítését és intézményesített továbbképzését.⁹

2000, az „átmenet éve” az új, integrált intézmény szervezeti és működési rendjének kialakításával, az intézményfejlesztési terv előmunkálataival, a kapcsolatok biztató alakulásával és bővülő tartalmával – a változással természetszerűen együtt járó súrlódások és konfliktusok ellenére is – igazolni látszott a döntés helyességét.

JEGYZET

- 1 A hazai tanítóképzés történetéről – általában – I. Szakál (1934), Kelemen (1999/a); a budai állami tanítóképezde és a Paedagogium történetéről elsősorban Panyik (1991): 10–43. (az Eötvös-idezetek: 10., 13.); továbbá: Peregriny (1874), Gyertyánffy (1882, 1913), Magyarfalvi (1969) és Farkas (1969/a). Az előzményekről – budai „normaiskola” – I. Táncsics (1978). 76–77. Gyertyánffy Istvánról és a Paedagogiumról l. még: Magyarfalvi (1968); Bartalus Istvánról: Kerecsényi (1969); Kiss Aronról: Árpácssy (1969), Kelemen (1994); a TITOE-ról és a Magyar Tanítóképzőorról: Bollókné Panyik I. (2000); a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tanárképzésről: Simon (1979), Tóth (1996).
- 2 Elsősorban: Panyik (1991): 43–97. (statisztikai adatok: 65–66., továbbá: Farkas (1969/a), valamint – általában – Szakál (1934), Kelemen (1999/a). Quint József munkásságáról – a fentiekén túl –: Farkas (1969/b), Faludi (1994); Drozdy Gyuláról: Hegedűs F-né (1969), Koller (1973), Stolmár Lászlóról: Franyó (1992). A német nyelvű tanítóképzésről lásd Donáth (1996).
- 3 L. Panyik (1991): 79–93., továbbá O. Nagy G-né (1969): 81–109., valamint Kelemen (1999/a). A felsőfokú tanítóképzés bevezetését megelőző szakmai és politikai vitákról: Donáth (1999; 2000).

- 4 Az intézet vezetői 1945 és 1958 között: Csada Imre (1945), Szabó Béla (1945–1950), Nádassy László (1950–1951), Kalmár László – igazgatóhelyettesként – (1951–1952), Polesinszky Jenő (1952) és Árpássy Gyula (1952–1958). – Lásd Panyik (1991): 79., 80–81., 85.
- 5 Lásd Panyik (1991): 94–136. pp. (statisztikai adatok: 114.), valamint Kelemen (1999/a, 2000/a). A felsőfokú tanítóképzés előzményeiről: Donáth (1999; 2000), az első évtizedről: O. Nagy G-né (1969): 111–139. Bihari Jánosról: Kelemen (1995).
- 6 Lásd A négyéves „tanító” szak programja. Szerk. Bollókné Panyik Ilona, Hunyady Györgyné. Budapest. 1995. – Vö.: Hunyady Gy-né (2000), továbbá Kelemen (2000/b). Az előzményekről: Magyarfalvi szerk. (1988), E. Szabó (2000).
- 7 Az 1999/2000. tanévben folyó képzések: alapszakok: tanítóképzés nappali és esti tagozaton, óvodapedagógus-képzés nappali és esti tagozaton, nemzetiségi tanítóképzés (kétnyelvű magyar-német, kétnyelvű magyar-szerb) nappali tagozaton, négyéves művelődésszervező-képzés nappali tagozaton; a hallgatók létszáma: 1.130 fő. Szakirányú továbbképzési szakok: tanító, fejlesztő (differenciáló), óvodapedagógus, fejlesztő, vezető óvodapedagógus, gyermektáncoktató (tanító), gyermektáncoktató óvodapedagógus, pedagógus-szakvizsgára felkészítő, óvodai szakértő, óvodai környezeti nevelő; a hallgatók létszáma: 446 fő. Folyamatban van két akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzési szak alapítása (csecsemő- és kisgyermeknevelő, -gondozó; ifjúságszolgáltató) és további szakirányú továbbképzési szakok indítása (hagyományörző tanító, játék- és szabadidőszervező tanító).
- 8 Az 1990-es évek második feléről: Kelemen (1999/b): 8–17.
- 9 L. Kelemen (2000/a): 13–14.

IRODALOM

- Árpássy Gyula (1969): *Kiss Áron. A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve. 1869–1969.* Szerk. Bihari János, Nábrády István, Szőnyi Tibor, Vágó Elemér. Budapest. (A továbbiakban: A BTI száz éve). 176–210.
- Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné, szerk. (1995): *A négyéves „tanító” szak programja.* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- Bollókné Panyik Ilona – Kelemen Elemér (1996): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola története.* Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén. Főszerk.: Cseh Sándor, szerk.: Varga Gábor. Debrecen. 29–36.
- Bollókné Panyik Ilona (2000): *A Magyar Tanítóképző című egyesületi folyóirat bemutatása (1886–1944).* Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Szerk. Kovátsné Németh Mária. Kaposvár, 2000. (A továbbiakban: Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón). 35–48.
- Donáth Péter (1996): *Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez. 1919–1944.* A Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző–Liceum létrejöttének előzményei és története. Budapest.
- Donáth Péter (1999): Oktatáspolitikai és tanítóképzés – az első Nagy Imre-kormány idején. *Magyar Pedagógia*, 1. 71–75.
- Donáth Péter (2000): *A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953–1959).* Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. 49–58.
- E. Szabó Zoltán (2000): *A 4 éves főiskolai tanítóképzést megelőző fejlesztési törekvések. Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón.* 153–158.
- Faludi Szilárd (1994): *Quint József.* Budapest.
- Farkas Domonkos (1969/a): *Az intézet története, 1901–1945.* A BTI száz éve. 52–80.
- Farkas Domonkos (1969/b): *Quint József.* A BTI száz éve. 234–247.
- Franyó István (1992): *Stolmár László.* Budapest.
- Gyertyánffy István (1882): *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene.* Budapest. 1882.
- Gyertyánffy István (1913): *A Paedagogium.* Budapest.
- Hegedűs Ferencné (1969): *Drozdy Gyula.* A BTI száz éve. 222–233.
- Hunyady Györgyné (2000): *A négyéves „tanító” szak programja. Bevezetés és kommentár. Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón.* 89–100.
- Kelemen Elemér (1994): *Hegymegi Kiss Áron (1845–1908).* Kelemen Elemér: Ezeréves a magyar iskola. Lapok a neveléstörténetből. Budapest. 121–126.
- Kelemen Elemér (1995): Bihari János. *Tanító*, 8. 3.
- Kelemen Elemér (1999/a): *A magyarországi pedagógusképzés története, különös tekintettel az óvó- és a tanítóképzés történetére.* Gáspár László–Kelemen Elemér: Neveléstörténet problémátörténeti alapon. Budapest. 167–186.

- Kelemen Elemér (1999/b): *Előszó. A Budapesti Tanítóképző Főiskola évkönyve 1994–1999*. Szerk. Csík-vári Gábor, Hangay Zoltán, Székely Árpád, Véghelyi Józsefné. Budapest. 1999. 7–17.
- Kelemen Elemér (2000/a): *Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. 7–14.
- Kelemen Elemér (2000/b): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Magyar Felsőoktatás*, 10. 27–28.
- Kerecsényi László (1969): *Bartalus István. A BTI száz éve*. 143–175.
- Koller József (1973): *Drozdy Gyula didaktikai és metodikai munkássága*. Budapest. 1973.
- Magyarfalvi Lajos (1968): *Gyertyánffy és a budai Paedagogium*. Budapest. 1968.
- Magyarfalvi Lajos (1969): *Az intézet története, 1869–1900*. A BTI száz éve. 9–5.
- Magyarfalvi Lajos szerk. (1988): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés*. Budapest. 1988.
- O. Nagy Gáborné (1969): *Az intézet története, 1945*. 1969. A BTI száz éve. 81–142.
- Panyik Ilona (1991): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola*. Budapest. 1991.
- Peregriny Elek (1874): *A budai m. kir. állami tanítóképezdék négy évi történetének vázlata*. Budapest. 1874.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Budapest. 1979.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest. 1934.
- Táncsics Mihály (1978): *Életpályám*. Budapest. 1978.
- Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története: Apponyi Kollégium*. Budapest.

A PEDAGÓGUS GYERTYÁNFFY ISTVÁN ÉS A BUDAI PAEDAGOGIUM

A korszak, amelyet Gyertyánffy Istvánra emlékezve felidézünk, a modern – nemzeti és polgári – oktatási rendszer megteremtésének és látványos fejlődésének időszaka a kiegyezés utáni Magyarországon. Ennek az egész hazai társadalom életét és gazdasági-kulturális fejlődését meghatározó történelmi változásnak a kulcsszereplőit, a dualizmus első évtizedeinek nagy formátumú oktatáspolitikusait, vallás- és közoktatásügyi minisztereit, Eötvös József, Trefort Ágoston, Csáky Albin vagy Wlassics Gyula munkásságát – elsősorban Felkai László és Mann Miklós kutatásainak és publikációinak köszönhetően – meglehetősen jól ismerjük. Jóval kevesebbet – vagy éppenséggel alig – tudunk azonban azokról, akik a második vagy a harmadik „vonalban”, a kialakuló tanügyigazgatás különböző posztjain, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezető munkatársaiként (mint például Gönczy Pál, Tanárky Gedeon, Molnár Viktor, ifj. Szász Károly, Markusovszky Lajos vagy Klamarik János) vármegyei (tankerületi) tanfelügyelőként vagy kulcsfontosságú intézmények vezetőiként (mint például Környei János, Árvay József, Bója Gergely, id. Nagy László, Kiss Áron és mások) vettek részt e korszakos változások előkészítésében és megvalósításában. E különböző előéletű és felkészültségű szakemberek, akik többnyire Eötvös személyes felkérésére vállalták a nekik szánt feladatot, a minisztérium által biztosított külföldi tanulmányutakon – Svájcban, Poroszországban, Szászországban és Ausztriában – nyerhettek betekintést Európa fejlettebb közoktatási rendszereibe és szerezhettek tapasztalatokat a megoldási módokat, az iskolai gyakorlatot illetően is. Közéjük tartozott Gyertyánffy István. Tanulmányomban Gyertyánffy hosszú és eseményekben gazdag életéből a budai tanítóképezde, illetve Paedagogium vezetőjeként, igazgatójaként eltöltött negyed századot (1873–1898) mutatom be.*

*

A modern magyarországi oktatási rendszert az általános tankötelezettséget előíró – Eötvös nevéhez fűződő – 1868. évi népoktatási törvény alapozta meg. A rendszer alapját a törvényben meghatározott „népoktatási tanintézmények”, azaz az elemi, a felső nép- és a polgári iskola, valamint a népiskolai tanítók képzését szolgáló tanító, illetve tanítónőképezde jelentették. A népoktatás reformja Eötvös elképzelésében tágabb összefüggésben, a teljes oktatási rendszernek a kisdedóvástól a szakképzésen és a középiskolán át a felsőoktatásig terjedő, átfogó víziójában jelent meg; a megvalósítás azonban – korai halála miatt – utódaira hárult.

A népoktatási reform megvalósításának alapvető kérdése volt – a jogi, pénzügyi, intézményi, tárgyi és szervezeti feltételek megteremtésével egyidejűleg – a személyi feltételek biztosítása, a tanítók tömeges képzésének megszervezése. A tankötelezettség teljes körű végrehajtása ugyanis – a viszonylag magas tanulócsoport-létszámok (80 fő) ellenére – mintegy tízezres tanítóhiányt indukált, aminek pótlására a korábbi végzettséget, illetve az igazolt iskolai gyakorlatot legitimáló, tömeges átképző-to-

vábbképző tanfolyamok mellett a tanítóképzés teljes körű tartalmi és szervezeti reformjára volt szükség. Ezt szolgálta a népoktatási törvény azon rendelkezése, amely – mielőbbi megoldást szorgalmazva – 20 állami tanító-, illetve tanítónőképezde megszervezését írta elő.

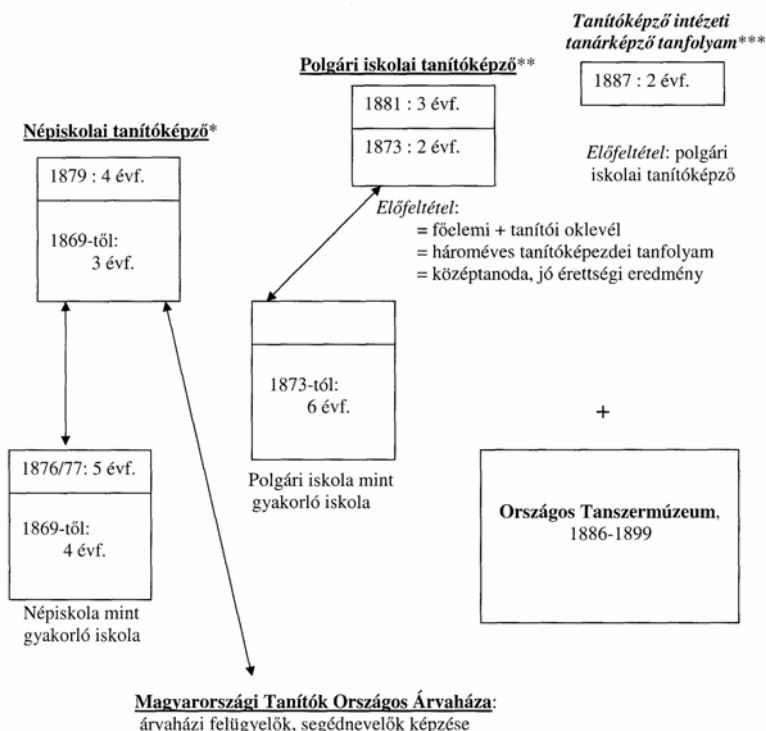
Ezek sorában az elsők közé tartozott az 1869 őszén Budán létrehozott állami tanítóképző, amely – Eötvös és munkatársai elképzelése szerint – a hazai tanítóképzés „mintaintézménye”, s – mindezekon túlmenően – a felső nép- és polgári iskolai tanítók törvény által nem szabályozott képzésének az intézménye is egyben. A népiskolai tanítóképzőhöz már 1869-től négy évfolyamos népiskola társult, s az 1873-ban megszervezett, ekkor még két évfolyamos polgári iskolai tanítóképző mellé – ez év őszétől – hat évfolyamos gyakorló polgári iskolát is szerveztek.

Ebbe a több feladatot is felölelő, számtalan személyi és egyéb – szervezési és elhelyezési – problémával terhelt intézménybe került 1873 novemberében, tehát már a tanévkezdést követően, igazgatóként Gyertyánffy István. A történehez tartozik, hogy ez már – az 1870-es elsőt követően – a második felkérés volt a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, illetve a budai képző sorsát szíven viselő Gönczy Pál részéről, s ezen erkölcsi kényszer elől már nem lehetett kitérni. Gyertyánffyt székelyudvarhelyi gimnáziumi tanári éveit (1856–1869), 1869–70-es svájci és németországi tanulmányútja, valamint a székelyudvarhelyi református tanítóképezde megszervezésében és vezetésében szerzett tapasztalatai (1870–1873) tették hivatottá ennek a kiemelt, a magyar népoktatás fejlesztése szempontjából is kulcsfontosságúnak ítélt intézmény, a budai „mintaképezde” vezetésére.

Igazgatói tevékenységének első éveit a mostoha működési feltételek és a munkát bénító személyi viszálykodás következtében fennálló áldatlan állapotok megszüntetése, az intézményi viszonyok rendezése töltötte ki, amelyet kiválasztott munkatársai, Kiss Áron, *Öreg János* és mások segítségével sikeresen oldott meg. Hasonló sikert jelentett az intézmény elhelyezésének kétfélelépcsős (1874, majd 1883) megoldása is. A kezdeti sikerek alapozták meg az 1870-es évek második felétől az intézmény koncepciózus továbbfejlesztését, a Gyertyánffy által megálmodott komplex népoktatási intézmény, a budai Paedagogium létrehozását.

A *Budai Paedagogium* szervezeti sémája jól mutatja az 1873-as állapotokat, illetve az ezt követő, Gyertyánffy nevéhez és tevékenységéhez kapcsolódó változásokat. Mindenképpen Gyertyánffy személyéhez köthető a többfunkciós, integrált pedagógiai intézmény „Paedagogium” elnevezése. Kétségtelen tény – és erre a szakirodalom is utal –, hogy ilyen elnevezéssel többször is találkozhatunk az egyetemes nevelés 18–19. századi történetében (l. *Francke* 18. század végi hallei vagy a *Dittes* által az 1860-as évek végétől irányított, hasonló nevű bécsi intézményt). A Gyertyánffy által Paedagogiumnak elnevezett budai intézmény azonban sajátos szervezet: a nép-, illetve a polgári iskolai tanítók képzését szolgáló intézmények (a kezdetben három-, majd 1881-től négy évfolyamos népiskolai tanítóképezde és az 1873-tól két, majd 1881-től három évfolyamos polgári iskolai tanítóképző), valamint a hozzájuk kapcsolódó gyakorló iskolák (hat évfolyamos nép- és az ugyancsak hat évfolyamos polgári iskola) sajátos, hierarchikusan elrendeződő, elvileg egymásra épülő együttese, amelynek folytatását, betetőzését s egyben „népoktatási akadémia” jellegét az 1887-ben megszervezett, később akadémivá fejlesztendő tanítóképző intézeti tanárképző tanfo-

A budai Paedagogium



* A tanítóképzéshez kapcsolódott az 1880-as évektől egy siketnémák iskolája, a **siketnémák oktatására** való felkészítés is (2-3 éves tanfolyam keretében)

** A **polgári iskolai tanítóképzés** szakcsoportjai:

- nyelv- és történettudományi,
- mennyiség- és természettudományi,
- zenészet,
- ipari és rajzi,
- torna szakcsoport.

Közös, kötelező tantárgyak: nevelés- és tanítástan, tanítási gyakorlat.

A polgári iskolai tanárképzés(!) 1904-től szervezetileg különvált a tanítóképzéstől, 1907-től főiskolai jellegű, 1918-tól főiskolai rangú; 1928: → Szeged.

*** A tanítóképző intézeti tanárképzés 1897/98-tól részben egyetemi keretek között; 1906-tól Apponyi Kollégium; 1928: → Szeged (1949-ig)

1. ábra

lyam jelentette. Gyertyánffy felfogása szerint ez a „népoktatási intézmények” hierarchiájára és kölcsönösségére épülő szervezet sajátos, zárt rendszert képez, amely – és ez lesz a későbbi konfliktusok és kudarcok forrása – bizonyos mértékben, mind kapcsolatait, mind irányítását tekintve elkülönül, sőt elhatárolódik az oktatási rendszer más intézményeitől (középiszkola, középiszkolai tanárképzés, tanügyi igazgatás).

A Paedagogium fentebb vázolt szerkezeti sémájának és működésének áttekintése során elsősorban azokat a fejlesztő lépéseket emelem ki, amelyek elvitathatatlanul

Gyertyánffy István – és közvetlen munkatársai, tanártársai – személyéhez, elméleti és gyakorlati tevékenységéhez köthetők. Ilyen volt az elemi iskolai tanítóképzés szűkös időkereteinek tágítását és – elsősorban a gyakorlati képzés szerepét hangsúlyozó – tartalmi továbbfejlesztését szolgáló kísérleti program, amelynek nyomán 1881-től országosan is négyévesre emelték a budai tantervek alapján megújuló tanítóképzést. Ehhez kapcsolódott a polgári iskolai tanítóképzés korábbi kétéves időtartamának ugyancsak 1881-ben bevezetett, három évre történt bővítése.

A polgári iskolai tanítóképzés – az iskolatípus szaktárgyi rendszeréhez igazodóan – kezdetben négy, majd öt szakcsoportban folyt (nyelv- és történettudományi, mennyiség- és természettudományi, zenészeti, ipari és rajzi, valamint torna szakcsoport.) A jelöltek közös, kötelező tantárgyai a nevelés- és tanítástan, valamint a tanítási gyakorlat voltak. A felvétel feltételét a korábbi ún. főelemi, azaz az alapiskola hatodik osztályának elvégzését követően szerzett tanítói oklevél vagy a hároméves tanítóképezdei tanfolyam vagy a középtanoda eredményes, legalább jó-rendű elvégzése jelentette.

Mindkét intézménytípus esetén növelte a gyakorlati képzés szerepét és súlyát a gyakorló iskolák fejlesztése (elemi iskola: négyről öt; polgári iskola: négyről hat évfolyamosra). A hatosztályos gyakorló elemi kiépítését azonban lehetetlenné tette, hogy – jól felkészített – növendékei a negyedik osztály után részben a polgári iskolában, jórészt pedig a főváros középiskolaiban tanultak tovább.

Gyertyánffy oktatásfejlesztő tevékenységének, azaz a Paedagogium teljes körű kiépítésének csúcspontját azonban a tanítóképző intézeti tanárképző tanfolyam előkészítése és 1887-es megindítása jelentette. A tanfolyamon való részvétel előfeltétele a polgári iskolai tanítóképző elvégzése volt; a kétéves kurzust államilag szabályozott képesítővizsga zárta. A tanítóképző intézeti tanárok képzésének rendezése a képzés színvonalát és hatékonyságát tekintve jelentős előrelépés volt.

A Paedagogium szigorú logikájával és zárt rendszerével szemben azonban ezekben az években már ettől eltérő elgondolások is hangot kaptak. A nemzetközi tapasztalatokra figyelve sokan a tanítóképző intézeti, sőt a polgári iskolai tanítóképzés más megoldását: a középiskolai tanárképzéshez közelítő, egyetemhez kapcsolódó képzés bevezetését szorgalmazták. Ugyancsak felmerült már – a képzési időtartam további növelésének alternatívájaként – a tanítók középiskolai érettségéhez kötött, akadémiai jellegű képzésének a gondolata is. Mindezek a változások arra utalnak, hogy a „nagy mű” beteljesedése egyben a hanyatlás kezdete is; a következő évtized már az elért eredmények megszilárdítására és megőrzésére irányuló görcsös erőfeszítések jegyében telik s magán viseli a bomlás jeleit.

A kép viszonylagos teljességéhez tartozik a Paedagogiumba integrált egyéb intézmények körének áttekintése. Így – a tanítóképzéshez kapcsolódóan – az 1880-as évektől egy siketnéma iskola is működött, ami bázisa volt a tanítók ez irányú – 2–3 éves tanfolyam keretében történő – felkészítésének. A *Magyarországi Tanítók Országos Árvaházával* kialakult együttműködés keretében a Paedagogiumban, illetve a tanítóképzéshez illeszkedve folyt az árvaházi nevelők, segédfelügyelők tanfolyami jellegű felkészítése, képzése is.

Az intézmény keretében működött egy gipszöntő műhely, amely a saját szükségletek kielégítésén túl üzleti alapon állított elő a népiskolák számára különféle szemléltetőeszközöket és a rajztanításhoz használatos mintákat. Végül az intézmény adott

otthont – 1886-tól 1899-ig – a súlyos elhelyezési gondokkal és működési zavarokkal küszködő *Országos Tanszermúzeum*nak, amelynek a vezetését Gyertyánffy abból a meggyőződésből vállalta, hogy felhalmozott értékei közvetlenül is segíthetik a Paedagogium kereti között folyó oktatómunkát, elsősorban az itt folyó, háromirányú pedagógusképzést, a korszerű didaktikai szemlélet és gyakorlat kialakítását.

*

A pedagógus Gyertyánffy alapeszméje „A XIX. század uralkodó eszméi”-nek jegyében fogant eötvösi társadalom- és oktatáspolitikát is meghatározó demokratizmus volt; az a szilárd meggyőződés, hogy a népnevelés, a közműveltség, a közjó a záloga a gazdasági és társadalmi előrehaladásnak, az egyéni és a közösségi boldogulásnak. Ebből következett több évtizedes oktatásszervezői és pedagógiai tevékenységének vezérlő gondolata: a nevelésbe és a nevelhetőségbe vetett kitartó hit. Felfogásának elméleti gyökerei – részben külföldi tanulmányútja, *Scherr, Diesterweg és Dittes* hatása, részben a hazai protestáns népiskolai hagyományok nyomán – a modern népoktatás elméleti alapjait és gyakorlati módszertanát megteremtő *Comenius*ig és *Pestalozzi*-ig nyúlnak vissza. A rendszeres pedagógiai tanulmányok hiányát az olvasmányokban is tükröződő széles körű érdeklődés, szívós autodidaktizmus, gazdag élettapasztalatainak reflexív feldolgozása és kiváló szintetizáló képessége ellensúlyozta. Tájékozottsága korának egyéb hatásaira, így például a herbarti pedagógia kezdeti deklaratív elutasításától eltérően bizonyos elemeinek későbbi hallgatólagos elfogadására is érzékenyvé tette. Pedagógiai nézeteinek tankönyveiben, tanulmányaiban, cikkeiben megragadható alapfogalmai – az életszerűség és az életre nevelés; a gyermek ismeretén és szeretetén alapuló gyermekközpontúság; a gyermek lelki habitusának, érdeklődésének és hajlamainak megismerhetősége és fejleszthetősége; a tapasztalatszerzésen alapuló „öntevékenység”, azaz a tanulói aktivitás; a munkára nevelést is magába foglaló sokoldalú tevékenykedtetés; a tudatos erkölcsi és jellemnevelés – sokoldalú elméleti tájékozódásának olyan gyakorlatias következtetései, amelyek az intézmény élén eltöltött negyed század során nemcsak saját mindennapi tanári tevékenységét, hanem a Paedagogiumban folyó szerteágazó nevelő-oktató munka irányvonalát, ars poetica-ját is meghatározták, a tanítói tudatosság és rugalmasság, az alkotó pedagógiai tevékenység jegyében.

Gyertyánffy pedagógiai felfogását – már kortársai közül is sokan – epigonizmusnak, eklektikusnak, leegyszerűsítőnek és tudománytalannak bélyegezték. Valószínű, hogy egyrészt a népoktatás „slendrián” gyakorlata, másrészt a középiskolából leszármazó „arisztokratizmus” elleni kétfrontos háborújának jelszava, a „népiskolai pedagógia” és a „tudományos pedagógia” sarkított szembeállításának valóban problematikus-sága, vitathatóvá teheték az életmű számos elemét, főképpen Gyertyánffy elméleti munkásságát. Ennek a kérdésnek a tárgyilagos mérlegelése, megítélése napjainkban a magyar neveléstudomány-történet kutatóira vár.

Az viszont kétségtelen, hogy a Paedagogiummá tágult budai tanítóképezde falai között ezekben az évtizedekben (is) tudatos és eredményes arculatformálás, a népiskolai intézmények tanítóinak és tanárainak eredményes felkészítése történt. Az itt folyó tevékenység valóban mintaértékű volt, s hatását növelte, hogy az intézmény vezetője kiterjedt befolyással rendelkezett a népoktatás korszerűsítését segítő, szolgáló

kommunikációs közvetítőrendszer számos eleme felett. Több mint húsz éven át szerkesztője és rendszeresen publikáló szerzője volt a korszak nagyhatású pedagógiai-köznevelési orgánumának, a *Néptanítók Lapjának*. Közvetlen munkatársaival, így például a már említett Kiss Áronnal, Öreg Jánossal és másokkal együtt népiskolai és tanítóképzős tankönyvek tucatjai révén gyakorolt közvetlen befolyást tanító- és tanárjelöltek százaira, s – általuk – a magyar népoktatás egészének fejlődésére. Példamutató tanári tevékenységével – pályatársához és kollégájához, Kiss Áronhoz hasonlóan – méltán érdemelte ki a „tanítók tanítója” elismerő minősítést.

Ami pedig az intézmény országos hatását, befolyását illeti: falai közül Gyertyánffy közel huszonöt éves igazgatósága alatt több mint 2000 népiskolai, csaknem 1200 polgári iskolai tanító, mintegy 40 tanítóképző intézeti tanár került ki az ország különböző népoktatási intézményeibe. Jellemző adat, hogy a századfordulón a hazai tanítóképző intézetek igazgatóinak jó része a Paedagogium egykori növendéke volt.

*

Ennek a nagyszerű, eredményekben gazdag pályának tragikus ellentmondása, hogy Gyertyánffynak – 1896-os kényszer-nyugdíjaztatását követően – meg kell élnie a Paedagogium felbomlását, az életmű bizonyos értelmű kudarcát. Ez a folyamat a szervezeti ábra adatai alapján jól nyomon követhető. A polgári iskolai tanítók képzése – immár polgári iskolai tanárképzés címen – 1904-től szervezetileg különvált a tanítóképzéstől, 1907-től főiskolai jellegű, 1918-tól főiskolai rangú lett, majd 1928-tól a Szegeden létrehozott Polgári Iskolai Tanárképző Intézet keretében az ott folyó egyetemi képzéshez kapcsolódott. A tanítóképző intézeti tanárképzés már 1897-től részben egyetemi keretek között, majd 1906-tól az Apponyi Kollégiumban zajlott, 1928-ban pedig a Polgári Iskolai Tanárképzőhöz rendelve Szegedre települt.

A fénykorában több intézményt is magába foglaló, gondosan kiépített Paedagogium, a „magyar népoktatás akadémiaja” a századfordulót követően tehát eredeti funkciójára, a népiskolai tanítóképzésre és a képzőhöz kapcsolódó gyakorló elemi iskolára redukálódott.

Az eredeti elképzeléseihez – érthető presztízs-okokból is – makacsul és mereven ragaszkodó Gyertyánffy türelmetlenül és elutasítóan reagált a 90-es évek változásaira és új kihívásaira. Ez magyarázza fokozódó konfliktusait a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetőivel, személyesen különösen Wlassics Gyula miniszterrel. Nem tudta belátni, hogy a magyar oktatási rendszer fejlődése túllépett az első évek, évtizedek elgondolásain, hogy a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tanárok új képzési megoldásokat kereső törekvései és egyesületi szervezkedései a reformok szükségességének hangoztatásával a képzés időtartamának és szintjének a közoktatás változó szükségleteihez igazodó fejlesztési igényén, valamint reális anyagi érdekeken és az 1883-as köztisztviselői törvény által is felerősített társadalmi presztízs-szempontokon alapulnak. Az eötvösi elvekhez ragaszkodó, demokratikus felfogású és puritán szemléletű Gyertyánffy mindinkább szembekerült a hierarchizálódó, feudális előjogokkal terhelt és rangkorságban szenvedő hazai társadalomnak a pedagógus-társadalmat is megosztó, a népoktatási rendszer általa elképzelt és megvalósítani vélt egységét megbontó hatásaival. Életének utolsó évtizedei a keserű értetlenség és a ma-

kacs öngazolás tragikus, Don Quijote-i megnyilvánulásai. Életművének színe és visszája azonban a magyar pedagógiai örökség maradandó és elvitathatatlan értéke.

JEGYZET

1 Gyertyánffy István fontosabb életrajzi adatai: 1834. december 25-én született Tibódon; 1850–1853: Székelyudvarhely, főgimnáziumi tanulmányok; 1853–1856: félbehagyott egyetemi tanulmányok, Kolozsvár; 1856–1869: a Székelyudvarhelyi Római Katolikus Főgimnázium tanára; 1869–1870: svájci és németországi tanulmányút; 1870–1873: a Székelykeresztúri Tanítóképezde igazgatója; 1873–1898: a budai tanítóképezde, illetve Paedagogium igazgatója; 1874–1895: a Néptanítók Lapja szerkesztője; 1878–1898: az Országos Közoktatási Tanács tagja; 1886–1899: az Országos Tanszermúzeum vezetője; 1898-ban nyugdíjazták; 1930. augusztus 2-án Budapesten hunyt el.

IRODALOM

Droppáné Debreceni Éva (2003): *Gyertyánffy István (1834–1930)*. Budapest.
Magyarfalvi Lajos (1968): *Gyertyánffy István és a budai Paedagogium*. Budapest.
Panyik Ilona (1991): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola*. Budapest.

KISS ÁRON, A „TANÍTÓK TANÍTÓJA”

A Kiss család a Borsod megyei Hegyemről származott Szabolcsba, majd Szatmárba. A nagypapa és az apa református lelkész; az édesapa, id. Kiss Áron a szabadságharc tábori lelkésze, Tompa Mihály barátja, majd pátriárkai korban a tiszántúli református egyházkerület püspöke. A korán anya nélkül maradt és testvérbátyjával, Kálmánnal együtt hol az anyai, hol az apai nagyszülőknél nevelkedett ifj. Kiss Áronnak a haza és a Biblia szeretete volt meghatározó családi öröksége. Elemi, majd alsó gimnáziumi tanulmányait Szatmáron végezte. Tizenkét éves korában, 1858-ban a pataki kollégium növendéke. Érettségi után – nevelőként tartva fenn magát – elvégezte az akadémiát. Erdélyi Jánostól tanulta a bölcsészetet és a pedagógiát, Árvay Józseftől a módszertant. Segédtanár a pataki preparandián, segédlelkész édesapja mellett, joggyakornok Szatmáron, majd bírói és ügyvédi vizsgát tesz. Úri gyermekek nevelőjeként Eperjes és Pozsony után érkezik Pestre, ahol is jó sorsa Török Pál református püspök házába vezet. Török Pál ismerte fel benne az elhivatott pedagógust, s ajánlására a Duna melléki református egyházkerület közgyűlése 1870. június 15-én az alig huszonnégy éves fiatalembert „a nagykőrösi ref. tanítóképző intézet igazgatójává választotta meg egyhangúlag, kitűnő képességről tanúskodó bizonyítványai és igazolványai alapján”.

78

Kiss Áron személyében olyan igazgató került a rövid múltú, de hányatott sorsú iskola élére, aki csakhamar igazolta képességeit. A nagykőrösi preparandia, amely a Kecskeméttel folyó rivalizálás eredményeképpen 1839-ben kezdte meg működését, 1855-ben az Entwurf szigorú előírásaihoz alkalmazkodva és a gimnáziumtól igazgatásilag különválasztva nyitotta meg újra kapuit. Az intézményt az iskolateremtő és megtartó kiváló elődök – *Szigeti Warga János* és az idősebb *Nagy László* – nyomán Kiss Áron szervezte a népoktatási törvény követelményeihez igazodó, az állami tanítóképzőkkel egyenrangú képesítést nyújtó, korszerű intézménnyé, megőrizve egyben a protestáns iskolai és a helyi nevelési hagyományokat is.

Megszervezte a német, az alkotmánytan, a testgyakorlás tanítását és a gazdaságtani gyakorlatot; a „melléktanárokat” önálló katedrájú oktatókkal váltotta fel; a képesítési követelményeket – főképp matematikából – az állami képzők követelményeihez igazította, s az előírások szerint alakította ki a gyakorlóiskola működését. Igazgatóságának első hónapjaiban kapott új épületet az iskola, póttanfolyamokat indított az előírt képesítéssel nem rendelkező tanítók felkészítésére, önképzőkört, ifjúsági segélyegyletet szervezett diákjainak. Megkövetelte, hogy kollégái jegyzetek helyett tankönyvekből tanítsanak, s a hiányzó tankönyvek pótlására maga is tankönyviráshoz látott.

1871 nyarán az egyházkerület és az egyházközség a Vallás- és Közoktatási Minisztérium támogatásával külföldi tanulmányútra küldte. Az Eötvös kezdeményezésére szervezett tanulmányutak kialakult programja szerint megfordult Bécsben, *Dittes* nagyhírű tanító-továbbképző intézetében, alsó-szászországi, thüringiai, badeni és svájci tanítóképzőkben. Nemcsak az iskolák szervezetét és a képzés gyakorlatát ta-

nulmányozta, hanem behatóan megismerkedett a közoktatás rendszerével és a gazdag német nevelési szakirodalommal is. Különösen nagy hatással volt rá a lipcsei Comenius-Stiftung pedagógiai szakkönyvtára.

A tanítóképezde „Tudósítványában” közölt útijelentése elmélyültségét, tudatosságát tanúsítja, s azt, hogy tapasztalatait kamatoztatni akarta a magyar tanítóképzés megújításában. Ennek első bizonyítékai Nagykőrösön készült tankönyvei: a Dittes nyomán írott *Lélektana* (1874), *A nevelés és oktatástörténet kézikönyve* (1872), továbbá az *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez* című munkája (1874). De itt készült fel a napi tanítás gyakorlatában későbbi nevelés- és oktatástani, valamint módszertani tankönyveinek megírására is. Itt írta első cikkeit a szakmai folyóiratokba: a Magyar Tanügybe és – 1872-től folyamatosan – a Néptanítók Lapjába. Még harminc éves sincs és teljes szellemi vértezetében áll előttünk. Nagykőrösön születtek meg az életét végig kísérő vezéreszmék első fogalmazványai: az „*Egy korszerű vállalat s a magyar nevelési irodalom*” (1872) és „*A képezdei tanárok kiképzetése*” (1873) című tanulmányai, és itt érlelődött meg benne az „*Egy neveléstudományi társaság iránt való jámbor szándék*” is.

„Korszerű vállalata” a hiányzó magyar pedagógiai szakirodalom megszervezését – egyrészt az épülésünkre alkalmas külföldi szakmunkák átvételét, magyarra fordítását, másrészt saját elfelejtett értékeink felkutatását és hozzáférhetővé tételét – szorgalmazta.

S bár német példákra, elsősorban *Diesterwegre*, a lipcsei tanítóegylet központi pedagógiai könyvtárára hivatkozott, e minták nyomán egy Budán szervezendő „*nevelési irodalmi magyar könyvtárra*” tett javaslatot, ahová összegyűjteni gondolta mindazt, ami a magyar nevelés története során könyv- és levéltárainkban, nyomdákban és kiadóknál felhalmozódott vagy ismeretlenül kallódik. Ez a könyvtár egyben a magyar neveléstudomány, kiváltképp a neveléstörténet bázisa lehetne, reá támaszkodva „egy kis szakértő nevelésügyi tudós társaság” a szükséges adatokat összegyűjthetné, feldolgozhatná és megismertethetné az iskolaügy szakembereivel. Önmaga tájékozódására, történeti kutatásaira is alapozottan részletes javaslatot közölt a magyar nevelés írott forrásainak feltárandó körére, megvetve ezzel a rendszeres neveléstörténeti forrásközlés elvi alapjait.

A pedagógiai könyvtárra vonatkozó javaslata az 1873. évi bécsi világkiállítás tapasztalatai alapján kibővült, a különböző tanszerekre és taneszközökre is kiterjedt. Így lett Kiss Áron – *Gönczy Pállal*, *Mayer Miksával* és másokkal együtt – egy központi tanszermúzeum szellemi megalapozója, sőt 1873-tól az ezt szervező tanácsadó testület tagja, s így egyik megteremtője a mai Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum elődjének, az 1877-ben létrehozott Országos Tanszermúzeumnak, illetve a hozzá kapcsolódó központi pedagógiai könyvtárnak.

Felfogása szerint ennek az élő, nemcsak a múlt, hanem a jelen taneszközeit, tan- és szakkönyveit is gyűjtő és bemutató intézménynek központi szerepe lehetne a magyar közoktatás, elsősorban a népiskolai oktatás fejlesztésében, korszerűsítésében azáltal, hogy állandó terepévé, meghatározó központi intézményévé válna a tanítóság képzésének és továbbképzésének. Ez a program később a magyar gyermekirodalom gyűjtésének gondolatával gazdagodott nála (*A népiskolai tankönyvek s az ifjúsági iratok irodalomtörténete érdekében*, 1877), a gyakorlatban pedig a pedagógiai gyűjtemény egyik lényeges szervezési elve lesz.

Nagykőrösön kezdte el élete főművének, „*A magyar népiskola történetének*” gyűjtőmunkáját – a szó legszorosabb értelmében. Szenvedélyes könyvgyűjtő, aki tanítványai, barátai, ismerősei révén, de levelezés útján is a régi magyar nevelési irodalom, elsősorban a régi tankönyvek elképzeltetlenül gazdag együttesét halmozta fel. (E gyűjtemény egy részét később a budai tanítóképzőnek adományozta.) Saját tájékozódására, majd az országos pedagógiai könyvtárra alapozottan kezdeményezte a magyar neveléstörténet forrásainak tervszerű, többnyelvű szövegkritikai kiadását. Említett fő műve, száznál több neveléstörténeti közleménye, *Losontzi Istvánról* írott könyve és a félbemaradt *Kereszturi*-monográfia mind-mind személyes hozzájárulás a Monumenta Hungariae Paedagogica nagyszerű gondolatához.

A képezdei tanárok célirányos felkészítésének hiányát – tanári és igazgatói gyakorlata, valamint külföldi tapasztalatai alapján is – a magyar nevelésügy egyik legsúlyosabb fogyatékoságának tartotta. 1872-ben kelt értekezésében a tanítóképzés, illetve a népoktatás, a közműveltség színvonalának emelése érdekében a tanítóképző intézeti tanárok hároméves elméleti – egyetemi – képzését, s ehhez kapcsolódóan a hazai és a külföldi népiskolákban és tanítóképzőkben folytatandó gyakorlati tapasztalatszerzésük megszervezését indítványozta. Programja, amely későbbi budai tanári és igazgatói tevékenységének egyik vezérelve volt, az 1890-es évek közepétől vált – némi módosulással – képzési gyakorlattá.

Kortársai – olykor talán némi irigységgel is – gyakran állapították meg, hogy a magyar oktatásügyben alig-alig volt olyan eszme, intézmény vagy szervezet, amelynek bölcsőjénél ott ne találhatnánk Kiss Áront. Ötéves nagykőrösi igazgatóságát követően 1875-ben Budára került, az elemi és a polgári iskolai tanítók képzésének közös igazgatású intézményébe, a *Paedagogium*ba. Húsz évig tanárként, 1898-tól 1907-ig, nyugdíjaztatásáig pedig az igazgatásilag különváló polgári iskolai tanítóképző igazgatójaként dolgozott.

A Paedagogium és a főváros kitérítette Kiss Áron cselekvési lehetőségét. Hihetetlen szorgalma, hatalmas munkabírása új meg új feladatok felé fordította. Változatlanul teljes energiával folytatja a mindennapi iskolai gyakorlatot, a szívének oly kedves tanítóképzést, kiérdemelve „a tanítók tanítója” megtisztelő minősítést. Egyedül vagy tanártársaival – *Gyertyánffy István* igazgatóval és *Öreg Jánossal* – együtt tankönyvek, vezérkönyvek sorát készítette el, nem egyet közülük állandóan javított új kiadásokban. Az 1880-as évek elején jelent meg kétkötetes összefoglaló neveléstörténeti munkája, „*A magyar népiskolai tanítás története*”, amelyben a népiskola „ki-fejlődését”, nevelési irodalmunk történetét és a népiskolai tantárgyak metodikájának történetét dolgozta fel, az utóbbi két témát nagyrészt személyes könyvszerzési és levéltári bűvárokodások nyomán. Módszere – a történeti és a nemzetközi összehasonlítás – külön is említés érdemel, hiszen a komparatiztika mindmáig nem sorolható a magyar neveléstörténet általánosan alkalmazott eljárásai közé.

Sokrétű tevékenységének további területeire csak vázlatosan utalhatok, hiszen a tételes felsorolás is szétfeszítené e szűkre szabott kereteket. Agitatív kezdeményezője, majd titkára az 1878-ban megalapított, kérészéletű „neveléstudományi társaságnak”, az 1891-ben létrejött *Magyar Paedagogiai Társaság* közvetlen elődjének, amelynek aztán utolsó éveiben alelnöke lett. Szerkesztette a Társaság évkönyveit és *Péterffy Sándorral* együtt a *Tanítók Könyvtárát*, segédszerkesztője volt 15 éven át a *Néptani-*

tók Lapjának, főszerkesztője a *Polgári Iskolai Tanári Közlönynek*. Kezdeményezője, szervezője, pártfogója volt a magyarországi tanítók árvaházának és a Nagypénteki Református Társaság Erzsébet Gyermekotthonának.

Rendre ott szorgoskodott az országos, a fővárosi és a református tanítóegyleti gyűléseken, szükség szerint vállalva szervezési és tartalmi feladatokat, s rendszeresen tudósított is az országos rendezvényekről.

Egyházi tevékenységéből csupán a budai református egyházközség megszervezésében, valamint a budai – a későbbi Szilágyi Dezső téri – református templom építése körül végzett munkáját említhetem, s azt, hogy tanügyekkel foglalkozó tanácsbíróként fontos szerepe volt a Baár-Madas-intézmény előkészítésében.

Egyetlen olyan területe van Kiss Áron sokirányú munkásságának, amelyről az elmúlt években – a magyar játépedagógia és a játéktörténet lelkes hazai szakembereinek jóvoltából – fellebbent a feledés fátyla. Ez a játépedagógia és a magyar gyermekjátékok gyűjtése terén kifejtett korszakos tevékenysége. Néhány éve reprint kiadásban újra megjelent az eredetileg 1891-ben közreadott „*Magyar gyermekjáték gyűjtemény*”. A gyűjteményes kötet megjelenését annak idején csaknem egy évtized szívós szervező- és gyűjtőmunkája alapozta meg, s benne – Kiss Áron személyes kutatómunkája mellett – száznál több magyar néptanító gyűjtése látott napvilágot. A szerkesztő a mű elő- és utószavában megírta a magyar játéktörténet vázlatát, bemutatta a hatalmas anyag pedagógiai hasznosításának gazdag lehetőségeit, s mindezek mellett figyelmeztetően szólt a néprajzi-népismereti tartalom kiaknázásának fontosságáról is. Könyvének pedagógiai időszerűségét, felettebb hasznos voltát ma már aligha kell bizonyítanunk.

Kiss Áron nevelés- és művelődéstörténeti szerepének, jelentőségének alapos elemzésével, tárgyilagos értékelésével ma még adósak vagyunk. Életművének monografikus feldolgozása megtisztelő és sürgető feladata a magyar neveléstörténetnek. S az is, hogy a Kiss Áron-jelenség egyediségében feltárjuk kora különös vonásait. Azt a hatást mindenekelőtt, amelyet a 19. század második felének protestáns iskolaügyi szakemberei gyakoroltak – a modernizáció és az egyházi-iskolai autonómia védelmének kettős kényszere alatt, megőrizve és megújítva a protestáns iskoláztatás, mindenekelőtt a népoktatás korábbi eredményeit: szervezetét, tartalmát és metodikáját – a magyar közoktatás eötvösi programjára, nemzeti közoktatásunk polgári átalakulására.

IRODALOM

- Árpácssy Gyula (1969): *Kiss Áron. A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve*. Budapest. 176–210.
- Kelemen Elemér (1994): *Hegymegi Kiss Áron. Ezeréves a magyar iskola*. Lapok a neveléstörténetből. Szerk. Tomori Lajos, Thoma László. Pedagógusok Szakszervezete, Budapest. 121–126. (Pedagógusok Kiskönyvtára)
- H. Kiss Kálmán (1914): *Kiss Áron emlékezete*. Nagykovács
- Kriston Vízi József (2005): *Kiss Áron 1845–1908*. OPKM, Budapest. (Tudós tanárok – tanár tudósok)
- Müllerné Seres Ágota (1984): *Kiss Áron tankönyvírói munkássága*. Neveléstörténeti füzetek, 1. Szerk. Kelemen Elemér. OPKM, Budapest. 121–126.

A SOMOGY MEGYEI TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

(A KEZDETEKTŐL 1959-IG)

I. A SZERVEZETT TANÍTÓKÉPZÉS ELŐZMÉNYEI A 18–19. SZÁZADBAN

1 A Somogy megyei tanítóképzés kezdeteit az ún. „képzés nélküli korszakban” a templomi segédszolgálatra megválasztott, és az egyházi teendők ellátása mellett az iskolába járó gyermekeket olvasásra, éneklésre, írásra, esetleg számolásra tanító „mester” próbára bocsátása, „approbáltatása” jelentette.¹ Ezt a gyakorlatot, amely 18. század végére megszerezte elterjedt, az 1789-es megyei „Conscriptio Scholarum” adatai is tükrözik.²

Az összeírásban szereplő 71 tanító közül 16 a megyében teljesítette a mestervizsga szerény követelményeit. A katolikus tanítókat – mint pl. a kéthelyit, a balatonberényit és a balatonkeresztúrit – a közvetlen egyházi hatóság, az illetékes plébános „vizsgáztatta” és minősítette. Alkalmazásuk elsődleges feltétele természetesen az egyházi, templom körüli teendőkben való jártasság volt. Néhány eset tanúsága szerint a más plébániákon – sőt a más megyében – történt vizsgát is elfogadták.

Szervezettebbnek és szigorúbbnak tűnik a protestáns, főképp a református tanítók kiválasztása. Az egyházmegye esperesének székhelyén, az esperes vezette vizsgabizottság előtt került sor az előírt, minden bizonnyal magasabb követelményeket támasztó számadásra. Az összeírásban szereplő 21 református tanító közül 9 vizsgázott egyházi hatósága, közülük 6 – például a belegi, a komlósi és a darányi – a Belső-somogyi Református Egyházmegye esperese előtt, Hedrehelyen. Négy református tanító „a Debreceni Református Collégiumnak Tiszteletes Professoraitól approbáltatott”. A vései evangélikus tanító a „superintendencia előtt” adott számot alkalmasságáról.

A felkészítés szervezettebb formájára utalnak azok az adatok, amelyek szerint néhány nagyobb községben és mezővárosban – pl. Marcali, Gölle, Tapsony – a preceptorok, segédtanítók próbált mesterek mellett tevékenykedtek, így sajátították el a legszükségesebb ismereteket. Ezeket a segédtanítókat más községek is szívesen választották mesterükké.

A Ratio Educationisban megszabott norma gyors elterjedését mutatja, hogy az összeírásban szereplők, főképp a fiatalabbak között 11 olyan mester található – pl. az attalai, igali, marcali, szigetvári római katolikus, a böhöneyei, gigei, somogyszobi református tanító –, aki az új előírásoknak megfelelően a tankerület székhelyén, „Pétsett approbáltatott a normálisban”: az 1778-ban felállított pécsi *nemzeti iskolában*. Az acsai Péter Mihály szinte mentegetőzve jegyzi meg, hogy „normális tanításbul approbálva nincsen, de mesteri hivatalban approbálva vagyon Látrányban”.³

2. Mária Teréziának egy 1779-ben kiadott rendelete *Kaposvár* városát is *nemzeti iskola* állítására kötelezte. „Ezen iskolák fő célja – a Ratio Educationis szerint – abban rejlik, hogy az egész országban elhelyezett népiskolák élére állítandó tanítók bennük képeztessenek.”⁴ Az 1779-ben megkezdett, majd 1784-ben megújított eredménytelen

tárgyalások és hosszas huzavona után 1787-ben – felső nyomásra – indult meg a kaposvári iskola szervezése. A II. József halálát követő állami iskolapolitika, a vármegye nemtörődömsége és a város polgárainak szegénysége következtében azonban nem sikerült az iskolát a rendeletben előírt feltételeknek megfelelően, a tanítóképzést is szolgáló nemzeti iskolává fejleszteni. Sőt 1847-ig az ún. „nagyobb városi népiskolától” megkövetelt három osztály felállítása sem történt meg, a kaposvári iskola kétosztályos mezővárosi iskola (altanoda) volt, amelyben hosszú ideig alacsony színvonalú oktatás folyt. A kaposvári gimnázium megszervezésének feltételeként 1802-ben életre hívott normális iskolai 3. osztály pedig már 1806-tól a gimnázium 1., grammatikai osztályaként működött.⁵

Éppen ezért kétségbe vonható a Csánki-monográfiának az az eléggé közismert megállapítása, hogy „a kaposvári normális iskola – Orbán Gábor mester idején – noha kimondottan nem is volt összekötve tanítóképzővel... képezhetett ki tanítókat, sőt érvényes képesítő-bizonyítványokat adhatott kiképzett segédtanítóinak... Az 1822–1854. évek között... a tanítóképzés terén is kiváló volt a kaposvári iskola”.⁶

Az iskola életében valóban fellendülést jelentett Orbán Gábor 31 éves kántori és iskolamesteri működése. Orbán a vármegye és a város vezetői által is tisztelt, tekintélyes tanító volt. A tanítóképzés kérdésében azonban *Hossz József* véleményét fogadhatjuk el: „A mellette (ti. Orbán mellett) működő *segédtanítókat* – akiket hivatalosan nem is ismertek el segéd- vagy altanítóknak, csak a kántortanító segédkántorainak, s akiknek eltartása a mester személyes terhe volt – a vidéki községek szívesen *választották meg mesterüknek*.”⁷ Bizonyára megfelelő jártasságra tettek szert az iskolai munkában is, hiszen a tanítás a kántortanító nagy egyházi és társadalmi elfoglaltsága miatt nagyrészt rájuk maradt.⁸ A somogyi iskolák túlnyomó többségében azonban máshol képzett vagy képzetlen tanítók működtek.

3. A somogyi tanítóképzés előtörténetének érdekes epizódja fűződik a *csurgói református gimnáziumhoz*.⁹ Az 1850-es évek derekán a Belsősomogyi Református Egyházmegye – az Entwurf értelmében fejlesztés nélkül halálra ítélt gimnáziuma megmentésére – elhatározta az intézet bővítését. Az 1855-ös hedrehelyi közgyűlés a rendeletben előírt felsőbb gimnáziumi osztályok helyett azonban az alsó négy osztályra épülő, három osztályosra tervezett „*neveléstani fokozat*” szervezése mellett döntött. A határozat az autonómiát féltő közvélemény megnyugtatására hangsúlyozta, hogy nem az állami követelésnek akarnak eleget tenni, az iskola bővítése „a tanítóképzés szempontjából szükséges”.¹⁰

A hedrehelyi határozat értelmében a református gimnázium 1854-ben indított ötödik osztályát utólagosan e tagozat első évfolyamának minősítették, így az 1856/57-es tanévben – elvben – már mindhárom osztály működött. Ez a kísérlet nem egyedülálló a korabeli protestáns gyakorlatban. A csurgói tervezet a debreceni és a nagykőrösi református gimnáziumokban az V–VI. osztályt elvégzettek részére szervezett tanítóképző tanfolyamokra emlékeztet.¹¹

Az átszervezés a következő tanévekben semmilyen tartalmi változást nem hozott; mint *Bódi* írja, az V–VI. osztályt „önkéntesen nevezték ki preparandiának”.¹² Az 1856/58-ra elkészített, „a tanítóképzés céljait szolgáló iskolai tanterv” szerint is az I. (V.) osztály anyaga teljesen megegyezett a korábbi gimnáziumi tananyaggal. A szakképzés a II. (VI.) osztályban kezdődött, a gimnáziumi tárgyak mellett itt is

mindössze 3 órás oktatással. A III. (VII.) osztályban a tanítójelöltek a heti 6 órás „gyakorlati nevelés- és oktatástanon” kívül az elemi iskolai tantárgyak oktatásmódszerternát tanulták volna. A tanterv előírta, hogy „a nevelő osztályok növendékei” a gyakorlati tanítást a kijelölt napi 1–1 órán a helybeli református elemi iskola tanítójától tanulják.¹³

Az átgondolatlan és zavaros – lényegében a hatosztályos gimnázium fenntartását leplező – terv azonban nem kapott hatósági jóváhagyást: a Helytartótanács a nevelés-tani osztályok haladéktalan megszüntetését követelte. Ezt az álláspontot képviselte a túlterhelt tanári kar is; az első csurgói tanítóképző hamarosan megszűnt. A nevelőképzést szolgáló III. osztály egyébként 1856/57-ben is csak papíron létezett, növendéke nem volt. A tanulóknak az a része „amely megmarad a tanítói pályán, sem érkezik fel a harmadikba, mert közben a somogyi tanítóhiány miatt állást kell vállalnia valamely faluban, s tisztán gyakorlatilag pótolják azt, minek még különben híjjával maradnak” – olvashatjuk egy korabeli feljegyzésben.¹⁴

A „somogyi tanítóhiány” egy évtized múlva nyomós érv volt a második csurgói tanítóképző felállítására mellett.

II. A CSURGÓI TANÍTÓKÉPZŐ TÖRTÉNETE (1869–1933)

1. A megyei – csurgói – tanítóképző terve az 1860-as években egyre gyakrabban került szóba.¹⁵ Amikor a Dunántúli Református Egyházkerület 1865-ben tanítóképző felállítását határozta el Pápán, a Belsősomogyi Református Egyházmegye *visontai gyűlése* (1865. május 16–18.) „nemzeti, kulturális, egyházi” és nevelési érvekre hivatkozva, Pápával szemben *Csurgót* ajánlotta. A 60-as évek második felében megpezsdülő megyei közvélemény, amelyről a *Somogy* című lap hasábjain lezajlott közművelődési viták is tanúskodnak, kedvezően befolyásolta e javaslat sorsát. Az érdeemi tárgyalásokhoz szükséges anyagi, tárgyi fedezetet alapítványok, adományok biztosították. Mindezek után 1868 augusztus 26–27-én a *nagybajomi* közgyűlés ismétleten Csurgó mellett szavazott, s az egyházmegye küldöttsége október 20-án a képző megszervezését kérelmező emlékirattal kereste fel *Eötvös József* kultuszminisztert. Eötvös kedvezően fogadta a kérést és az ajánlatokat, támogatást is ígért, de ragaszkodott a képző állami jellegéhez. A kérdésben az 1868:XXXVIII. tc.-nek az állami tanítóképzők létesítését kimondó állásfoglalása hozott kedvező fordulatot. „Úgy halljuk – írta erről a Somogy 1869. május 4-én –, hogy a n. m. közoktatási miniszter a népiskolai törvény értelmében szervezendő tanítóképezdek közül egyet Somogyban, Csurgó mezővárosban szándékozik felállítani.”¹⁶ A kiszivárgott hírekkel egyidőben májusban valóban megindultak a gazdasági tárgyalások, amelyek – kölcsönös alkuozás és engedmények után – eredményre vezettek.

A nyár folyamán megkötött szerződésben az egyházmegye az építkezéshez és a gazdasági kerthez szükséges földterületet, a gyakorló iskola céljára felszerelt népiskoláját ajánlotta fel és az intézet ideiglenes elhelyezését ígérte a gimnázium tatarozásra kerülő melléképületeiben. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az építkezések haladéktalan megkezdését, az iskola felszerelését és költségvetésének fedezését vállalta. Ilyen előzmények után 1869. október 15-én – kezdetleges körülmények

között, az elhúzódó átalakítás miatt egy magánház hónapos szobájában – három tagú tانتestülettel és 24 növendékkel *kezdődött meg az első tanév.*¹⁷

Az első tanévkezdés mostoha körülményei végigkísérték az intézet 64 esztendő működését. Az első tanítási napon összeülő igazgatótanács – *Kovács Sebestyén Gyula* Somogy megyei tanfelügyelő elnökletével – „fölkérni határozta az V. és K. Minisztériumot, hogy valamint a képezde és a gyakorló iskola felépíttetése, úgy a képezdei köztartás fölláttatására szükséges intézkedéseket hovahamarább megtenni méltóztassék.”¹⁸ Az iskola decemberben költözhetett át a gimnáziumtól kölcsönkapott három tanterembe. A köztartást egy rozoga magánlakásban, a gyakorlóiskolát a szűkös és elhanyagolt népiskolában helyezték el.

Többszöri sürgetés után 1870 októberében Eötvös személyesen rendelte el az építkezés azonnali megkezdését. Halála után azonban az ügy lekerült a minisztérium napirendjéről. Nem segített *Trefort* sem, aki pedig 1874-ben *Gönczy Pál* kíséretében Csurgón járván, személyesen is ígéretet tett a rendezésre. A másik fél, az egyházmegye ugyanakkor mindent megtett az ideiglenesen átengedett épületrész visszaszerzésére, a képző kiszorítására. Így a növekvő létszámú osztályok és a gyarapodó felszerelés elhelyezése szinte megoldhatatlan feladatot jelentett. Az 1870-es évek végén, Csáktornya kedvező ajánlatára – mint később még annyiszor – felmerült a képző elhelyezésének terve. Az iskolát végül is a községi képviselőtestület határozott állásfoglalása és áldozatvállalása mentette meg Csurgó és Somogy megye számára. A felajánlott – kölcsönökből fedezett – telek és pénz 1879 nyarán lehetővé tette a halaszthatatlan építkezés megkezdését.

Az új, tágasnak tűnő épületet 1880 nyarán adták át rendeltetésének, amely azonban a tanítóképzés 1881-es reformja, időtartamának négy évre emelése következtében azonban szinte kezdettől szűknek bizonyult. Megoldatlan maradt az internátus és a köztartás elhelyezése, nem volt tornaterem, hiányoztak a természettudományi előadók és a szertárak. Különösen nagy gondot okozott az internátus hiánya; ez jelentette a következő évtizedek vitáinak tárgyát és a nevelési gondok fő forrását.

A Belsősomogyi Református Egyházmegye ekkor már szívesen megszabadult volna a terhessé vált intézettől; épületét, területét a gimnázium terjeszkedésére akarta felhasználni. Majd 1893-ban, amikor a VKM-ben ismét felmerült a képző elhelyezésének terve, Pápára telepítését javasolta, az 1891-ben növendékhiány miatt ideiglenesen szüneteltetett református képző helyére. Ezt a tervet a község ismételten határozott állásfoglalása ugyan megghiúsította, de a minisztériummal újra kezdett alkudozások most sem hoztak eredményt, csupán toldozgatásokra, átalakításokra került sor.

A tanítóképzés fejlődése, a felszerelések – közöttük a könyvtár, a természetrajzi szertárak és a lélektani laboratórium – viszonylag gyors gyarapodása a századforduló után parancsolóan sürgette a helyzet megoldását. *Mohar József* igazgató határozott fellépésére a Vallás- és Közoktatási Minisztérium 1909-ben Kaposvárral kezdett tárgyalásokat a képző odahelyezéséről. Ennek hatására Csurgó ismét kedvező ajánlatokat tett, telket, épületeket, kertet ajánlott fel, s némi huzavona után 1913-ban új szerződést is kötöttek. A minisztérium 1914-re elkészíttette a terveket, biztosította a költségvetési fedezetet és 1914. július 13-án elrendelte az építkezés megkezdését. A tervek megvalósítását ekkor a világháború kitérése akadályozta meg.

A következő években az is eredménynek számított, hogy sikerült elkerülni az intézet tartós lefoglalását katonai célokra. A háború befejeztével aztán újult erővel indult meg a harc a képzés feltételeinek megváltoztatásáért. A Tanácsköztársaság idején a megyei művelődésügyi osztály határozatot hozott az intézet Kaposvárra telepítésére. Az indoklás szerint „az iskola épülete olyan hiányos, hogy a tanítóképzésnek valóságos szegénye... Továbbá a tanítóképzés reformja szerint főiskola lesz a tanítóképző intézet; ez tehát a megye érdekében is csak a megye székhelyén állítható fel...”¹⁹ Ez az elgondolás beilleszkedett a megyeszékhely művelődési központtá fejlesztésének nagyszabású tervébe (szabadiskola, népegyetem, zeneiskola, állandó szintársulat, proletármúzeum stb.).

Az elköltözés napirenden maradt a Tanácsköztársaság leverését követően is. 1920-ban a tanári testület mozdult meg: a minisztériumtól a tanítóképző Szombathelyre, Nagykanizsára vagy Kaposvárra helyezését kérte.²⁰ *Leyrer Mátvás* tanár szenvedélyes újságcikkében Kaposvár mellett érvelt; Somogy gazdasági fejlődésére, kulturális érdekeire, a város kedvező földrajzi helyzetére hivatkozott.²¹ A megyei törvényhatósági közgyűlés látványosan tiltakozott az ellen, hogy „a tanítóképző intézet a vármegye területéről elvitessék, ... és határozott óhaja az, hogy... továbbra is Csurgón maradjon”.²² Hiába figyelmeztetett azonban F. Gy. az Új Somogy hasábjain: „Mindent el kell követnie a megye közönségének és Kaposvár városának egyaránt, hogy ne érje az a szegény Somogyországot, hogy elvitték egy iskoláját, mert – nem tudta eltartani.”²³ A megye semmiféle anyagi áldozatot nem vállalt, néhány átmeneti intézkedéssel próbált nyugalmat teremteni. A tarthatatlan állapotokra jellemző, hogy az elkeseredett tanári testület 1922-ben Nagykanizsával közvetlen tárgyalásokat kezdett az áttelepülésről, de az akciót a minisztérium leállította.

Az utolsó tíz évben – bár közben az ötévfolyamos képzés 1923-ban történt bevezetése súlyosbította a helyzetet – nem történt változás. A látogatási jegyzőkönyvekben visszatérő megállapítás volt, hogy „a csurgói intézet a legelhagyottabb valamennyi társa közt.”²⁴

Éppen ezért senkit nem érhetett váratlanul a VKM rendelete, amely 1933. március 23-án kimondta a *csurgói képző megszüntetését*, a bajai képzőbe történő beolvasztását.²⁵ Csurgó és a megye azonban „csak akkor mozdult meg, amikor a megszüntetésről szóló hivatalos értesítést már a kezében tartotta”.²⁶ Tiltakozó közgyűlések és díszmagyaros képviselők vezetett deputációk követték egymást, frázisok pufogtak a helyi áldozatvállalásról és a méltánytalanságról.²⁷ Eközben csendben megtörtént az iskola tanárainak és növendékeinek elhelyezése, az iskola vagyontárgyainak szétosztása. Somogy megye 64 év után tanítóképző nélkül maradt.

2. Nem volna hiteles azonban a Csurgói Tanítóképző történetének mégoly vázlatos áttekintése sem, ha csak a létfeltételekért vívott eredménytelen és lehangoló szélmalomharcot mutatná be. Hiszen ilyen mostoha körülmények között is 64 esztendőn át folyt a munka, tiszteletre méltó erőfeszítések történtek az eredményes tanítóképzés érdekében.

Az iskola *személyi feltételei* kezdettől elfogadhatóak voltak. Az első, minden tekintetben vegyes tantestület élén *Bárány Ignác* személyében határozott, nagy munkabírási, kiváló szakember állott. „Neki köszönhető – idézhetjük *Koltait* –, hogy a csurgói képző a benne folyó munka és a felmutatott eredmény tekintetében az ország egyik legelső tanítóképzője volt.”²⁸ Az első évtizedben ugyan több, csupán tanítói ké-

pesítésű tanár tanított itt; gimnáziumi tanárok rangon alulinak, legfeljebb átmeneti megoldásnak tekintették ezt a munkát. 1875-től a budai polgári iskolai tanítóképzőben végzett, majd az önálló tanítóképző-intézeti tanárképzés jóvoltából a század utolsó évtizedétől már erre a munkára képesített tanárok dolgoztak Csurgón. A szakmai kiegyenlítődés, a felkészültségében is egységes tanári kar kialakulása a századforduló után ment végbe. A világháborút megelőző évtizedben *Mohar József* igazgatásával „teljes létszámú, jó összetételű és határozottan jó képességű tantestülettel rendelkezett az intézet”.²⁹ Az első világháború, majd a forradalmak bukását követő üldöztetések azonban szétzilálták a testületet. (Mohar Józsefet 1919 őszén bebörtönözték, majd állásából felfüggesztették.) 1920-tól a „végekre” szorultság, a rossz lakásviszonyok és az iskola bizonytalan jövője kedvezőtlenül befolyásolták az összetételt, gyakori volt a tanárihiány. Hiába került 1927-ben *Dobossy Elek* személyében ismét kiváló igazgató az intézet élére, a belső széthullás folyamatát nem lehetett megállítani.

Mindenesetre nem az iskola összesen 55 tanárán múltott – akik közül 24 legalább egy évtizedig szolgált Csurgón –, hogy az intézet nem mindig és nem minden téren tudott megfelelni a magyar tanítóképzés szerény igényeinek sem.

A tanítóképzésnek az első tantervekben is tükröződő kialakulatlansága és a kedvezőtlen körülmények ellenére már az első évtizedben sikerült kidolgozni az *elméleti és gyakorlati képzés* – más intézetek számára is mintául szolgáló – *tartalmát és szervezeti kereteit*. Bárány Ignác szigorú igényessége az egyes tárgyak „módszertani menetének” begyakorlásában, a mintaórák, hospitálások és gyakorlati tanítások tervszerű összekapcsolásában mindvégig vezérelve maradt a csurgói képzésnek. Bárány Ignác egyébként a tanítóképzős tanárok szakmai összefogásának egyik kezdeményezője volt; tankönyvírói és szakirodalmi tevékenységét országosan ismerték és elismerték.³⁰ Kétségtelen – de a korabeli elveket és az országos gyakorlatot tükröző – fogyatékos-sága ennek a korszaknak, hogy a közismereti, az ún. „közműveltségi” tárgyakból tanított tananyag alig lépte túl a népiskolai anyagot, s hogy a tantárgyi módszertanokat és a gyakorlati tanításokat általában nem a szakos tanárok, hanem a pedagógiai tárgyakat tanító – ha nem is arra képesített – tanárok tanították, ill. vezették. Fel-felbukkan – főleg az 1877-es tanterv nyomán – a „gyakorlatiasság”, az időnként már szakmunkásképzésre emlékeztető mezőgazdasági és háziipari előképzés túlhajtása is.

Ennek az időszaknak – Bárány mellett – kiemelkedő egyénisége volt a három évtizedig Csurgón működő *Bátori (Bauer) Lajos* ének- és zenetanár, valamint a tanítóképzés tantervének reformján és az anyanyelvi oktatás korszerűsítésén munkálkodó *Horváth József*.³¹

Az 1890-es években *Pethes János* tanár munkássága nyitott új korszakot: „a lehetőségekhez mérten gyermekfejlődéstant, gyermeklélektant tanított, kísérleteket, méréseket végeztetett, amikor hazánkban még alig gondoltak arra.”³² Neveléstörténeti esszéi, módszertani, fiziológiai és gyermeklélektani tanulmányai főképp Magyar Tanítóképző című folyóiratban jelentek meg; „Gyermekpsychológiá”-ja, mennyiségnyi vezérkönyvei kézikönyvként forogtak. Nagyon sokat tett a somogyi pedagógusok szakmai továbbképzéséért; tíz éven át közölte népszerű dolgozatait a megyei kiadású *Iskolai Szemle*.³³

Az iskola fénykorát jelentő 1890–1900-as években a csurgói képzős tanár tollából számtalan tanulmány, cikk jelent meg a Magyar Tanítóképzőben és más országos fo-

lyóiratokban is a tanítóképzés és a népiskolai oktatás szakmai-módszertani kérdéseiről. *Bárány Gyula* – Bárány Ignác fia – a természettudományok és a földrajz tanításának, *Éber Rezső* a matematikatanítás, valamint – *Folenta Lajossal* együtt – a tanítóképzés gyakorlatának köréből publikált.³⁴

A hagyományokat továbbfejlesztő és új utakat kereső tantestület munkájában gyökerezett *Mohar József* igazgató tanterv-változtatási programja: az öt-, majd hatéves *tanítóképzés reformterve* az 1910-es években.³⁵ „Mohar a történeti fejlődés alapján áll – írja tervezeteiről *Szakál* –, mikor a tanítóképzés eddig bevált rendszerét akarja továbbfejleszteni, azt nemzeti szellemmel és modern pedagógiai tartalommal telíteni, aminek figyelembevételével a tanítóképző szakiskola-jellege fokozódik.”³⁶ Reformtervezetét a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületén közgyűlése 1917-ben elfogadta. Mohar alapelve az egységes, demokratikus tartalmú képzés, az általános és a szakműveltség emelése, összehangolása volt. Ennek feltételeként sürgette a képzési idő felemelését öt, majd hat évre. Az utóbbi tervezet szerint az első négy, alapvizsgával záródó év elsősorban az általános műveltség megalapozásának időszaka lenne; a jelöltek „pedagógiai, gazdasági, szociális és népművelési képzése” a két felső évfolyamon történnék. A képesítést állami jognak, a végzett tanítók intézményes továbbképzését az állam kötelességének tartotta. Törekvéseinek közvetlen háttere a tanítóképzés javítását célzó csurgói próbálkozások, perspektívája a főiskolai szintre emelt magyar tanítóképzés volt. Bár 1919 után nevét is elhallgatták, a 20-as, majd a 30-as évek reformtörekvéseiben újra felbukkantak elképzelései, gondolatai.³⁷

Az utolsó évtizedben *Brunovszky Rezső* és *Dobossy Elek* igazgatóknak a nyugalom és a belső rend helyreállítására, az iskola megmentésére és megújítására irányuló erőfeszítései jelentették a csurgói hagyományok ápolását. *Tóth Ferenc* személyében országos hírű tanára is volt az intézetnek; a regenerálódás azonban a már ismert körülmények miatt nem következett be: a megmaradás belső – szakmai, erkölcsi – tartaléakai is kimerültek.

A mindenkori tantestületnek nehéz feladatokkal kellett megbirkóznia a *nevelőmunka* terén. A kezdeti gondokat növelte a hallgatóság nagyon rossz összetétele. A fenyegető növendékhány engedményekre szorító kényszerének és az externátusi elhelyezésből adódó fokozottabb nevelési – ellenőrzési és fegyelmezési – követelményeknek az összehangolása nagy erőfeszítéseket követelt. 1869 és 1880 között például a tanulóknak csak mintegy 20 százaléka volt rendes életkorú, a többség más iskolákból kimaradt, idősebb korosztálybeli. Jellemző, hogy az első 25 évben mintegy 1500 növendék fordult meg Csurgón, de közülük csupán 300 nyerte el a tanítói képesítést.³⁸

A tanulók életének minden területére kiterjedő, összehangolt nevelőmunkát, a hivatástudat, ügyszeretet magasabb igényeinek érvényesítését maradéktalanul és következetesen csak a századforduló után sikerült megvalósítani. Nagy szerepe volt ebben a lakásviszonyok rendezésének, a lakásadói szabályzat életbeléptetésének és az állami externátusi rendszer kialakításának. Rendeződött a diákok étkeztetése is, a menza 1905-től az intézet házi kezelésébe került át. Ezekben az években alakult ki a csurgói diákélet sok jellemző, kedves szokása, az együvé tartozás külső jegyekben is megnyilvánuló tudata. Az iskolai hangversenyek és tornabemutatók, a farsangi bálók, a tavaszi kirándulások és a vidám szüreti multságok ekkor teremtettek szorosabb kapcsolatot az iskola növendékei és a község lakói között is.

A világháború súlyos visszaesést eredményezett. Az életkörülmények romlása, a katonai behívások – az iskola tanulói közül 9-en estek el – a fegyelem lazulására vezettek; erősen megcsappant a tanulólétszám is. A diáktanács megalakulása 1919-ben egyet jelentett a széthullott önkormányzat demokratikus helyreállításával, a munkafeltételek átmeneti biztosításával. Az 1919/20-as tanév a mélypont: a szálláshelyek nyomora, az ellátási nehézségek és a besúgások következtében csaknem elviselhetlenné romlott a helyzet.

A 20-as évek derekától következett be javulás. A tanítói pálya iránt megnövekedő érdeklődés – az ötévesre emelt tanítóképzés fokozódó igényei ellenére – számottevő minőségi változást hozott. Ez a tanulmányi eredmények alakulásában, a fegyelem javulásában és a diákhatmányok újraéledésében egyaránt tükröződött. Az intézet megszüntetése aztán az ország különböző iskoláiba szórta szét a csurgói diákokat, akik Baján, Jászberényben, Kiskunfélegyházán és Kőszegen „becsülettel állták meg helyüket.”³⁹

3. A Csurgói Tanítóképző testülete – az első és az utolsó évektől eltekintve – fontos tényezője volt a község társadalmi és művelődési életének. Tevékenységét elemezve, szólnunk kell azokról a törekvésekről is, amelyek *az intézetnek Somogy megye közoktatásügyében betöltött szerepét, jelentőségét* bizonyítják.

Az 1870-es évek elején a tanítóhiány enyhítésére indított póttanfolyamok,⁴⁰ a következő évtizedekben a megye tanítói részére szervezett gazdasági *tanfolyamok* színhelye volt Csurgó. Az 1900-as évek elején a tanítók továbbképzéséről lezajlott országos vitákban a testület *az intézményes és kötelező továbbképzés* mellett foglalt állást; ennek megyei központjává az intézetet szerette volna fejleszteni. A terv népszerűsítésére 1913 nyarán neves meghívott előadók – *Quint József, Molnár Oszkár* – és az iskola tanárainak közreműködésével jól sikerült tanfolyamot rendeztek.

A Somogy megyei tanítók továbbképzését szolgálta az 1881-ben életre hívott, 16 éven át rendszeresen megjelenő *Népiskolai Szemle*, amelyet elsősorban megyei fórumnak szántak. Az újság, egyik méltatója szerint, „Somogy megye tanügyi állását lelkiismereti kérdéssé tette..., a nagy »Somogyország« szétszórta élő tanítósa között, a tanítósa és képzője között kapcsolatot, ... jóvizonyt teremtett”⁴¹ 1885-től – *Iskolai Szemle* címen – hivatalosan „a Somogy Megyei Tanító Egylet, a Csurgó Járási Népnevelési Egylet és a megyei tanfelügyelőség” lapja lett, de továbbra is Csurgón adták ki, szerkesztői és fő munkatársai mindvégig a képző tanárai és a gyakorló iskola tanítói voltak. *Bárány Gyula, Bátor Lajos, Horváth József* dolgozatai mellett *Adorján Miklós* gyakorlóiskolai tanító módszertani cikkei biztosították másfél évtizeden át az igényes szakfolyóirat színvonalát. Itt bontakozott ki Pethes János publicisztikai tevékenysége is; korát meghaladó programjának, úttörő kezdeményezésének első szócsöve ez a „vidéki” lap volt.⁴²

A csurgói tanárok részt vállaltak a Tanácsköztársaság idején, 1919 nyarán szervezett tanítóátképző tanfolyamok szervezésében, vezetésében is. A balatonberényi tanfolyam előadói voltak – többek között – *Mohar József* igazgató, *Blénessy János* tanár és *Kaposi Károly* gyakorló iskolai tanító is.⁴³

4. A Csurgói Tanítóképző fennállásának 64 éve alatt 1275 tanító kezébe adott oklevelet. Növendékeinek túlnyomó többsége egyszerű emberek – kisparasztok, kisiparosok, tanítók – gyermeke volt és az egyszerű, emberek tanítója lett.⁴⁴

Az intézet történetét 1936-ban megíró hajdani csurgói tanár, *Koltai István* a következőképpen zárta könyvét:

„Hogyan tudott a csurgói állami tanítóképző ott, az ország véghatárán, a nagy kultúrközpontoktól távol, annyi baj és küzdelem mellett, olyan nehéz körülmények között... annyi kiváló néptanítót adni a hazának?”⁴⁵

Az iskola múltját kutatva, erre kerestünk feleletet.

III. A FELSZABADULÁS UTÁN. (A CSURGÓI „PARASZTDOLGOZÓK TANÍTÓKÉPZŐJE”)

A felszabadulás után, ha rövid időre is, újjáéledtek a csurgói hagyományok. Az „önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók”, illetve „a parasztdolgozók” iskoláiról megjelent rendeletek nyomán⁴⁶ 1946-ban a Belsősomogyi Református Egyházmegye kezdeményezésére mozgalom indult a „parasztdolgozók tanítóképzőjének” felállítására Somogy megyében.⁴⁷ A terv – ismét – egyházi jellegű, de államilag támogatott intézet szervezése volt, a nagy múltú református népiskolájáról nevezetes Darány községben. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal és a Magyar Népi Művelődési Intézettel folytatott tárgyalások után végül Csurgóra esett a választás. A minisztérium „a református kollégiummal kapcsolatban szervezett parasztdolgozók – állami – tanítóképzője megnyitását... az 1947. téli tanévre engedélyezte... Anyaiskolájául a bajai állami tanítóképző intézetet jelölte ki.”⁴⁸

A már október elején – engedély nélkül – megnyitott előkészítő tanfolyam résztvevői sikeres felvételi vizsga után 1948. január 15-én kezdték meg tanítóképzős tanulmányaikat. Az első évfolyamra felvett 36 tanuló szinte kivétel nélkül földművesként vagy napszámosként dolgozott a felvételig. A tanfolyam vezetője a Csurgói Református Kollégium igazgatója, *Macskássy Attila*; óraadó tanárai helybeli középiskolai tanárok és tanítók voltak. Az első évet fél év alatt, az előírt órakeret sűrítésével végezték el. A közismereti és a készség-tárgyak mellett 50 órában neveléstant, tanítástant és módszertant, 25 órában lélektant és gyermektanulmányozást is hallgattak a növendékek. A felügyelői látogatások jegyzőkönyvei szerint is komoly, lelkiismeretes munka folyt; a tanulók nagy erőfeszítéssel igyekeztek pótolni előképzettségük hiányait. Elhelyezésükről, ellátásukról a kollégium gondoskodott – meghatározott napi házi, illetve kerti munka fejében.

Az első évet eredményesen záró 30 tanuló 1948. szeptember 1-jén kezdte a második osztályt. Új, kezdő évfolyam megnyitására – bár az iskola iránt nagy volt az érdeklődés – a tanítóképzés küszöbön álló reformja miatt nem került sor. Az időközben körültekintés nélkül végrehajtott változtatások⁴⁹ zavart okoztak a tanfolyam életében, munkájában is. A változó óratervek, majd a harmadik év közben kapott utasítás az iskola jellegének megváltoztatására nagy felzúdulást váltott ki. „Népi demokráciánk lehetővé tette, hogy érett fejjel tanulhassunk és foglaljuk el országunkban a dolgozót megillető helyeket. Mi nevelők szeretnénk lenni!” – írták a hallgatók a minisztériumhoz felterjesztett kérvényükben.⁵⁰ A tantestület által is támogatott kérés eredményeképpen egy újabb utasítás módot adott arra, hogy „a tanulók mint tanítóképzős növendékek folytassák tanulmányaikat, s azt az V. év végén képesítővel fejezzék be.”⁵¹

1950. május-júniusában 24-en tettek sikeres érettségi vizsgát. A megyei tanítóhiány enyhítésére – a Megyei Oktatási és Népművelési Osztály felhívása alapján – huszan kérték kihelyezésüket gyakorló évre.⁵² A végzett hallgatókat azonban – váratlan fordulattal – kivétel nélkül beiskolázták a pécsi Pedagógiai Főiskolára. A következő évre tervezett konzultációk, előkészítő tanfolyamok és a képesítővizsga így elmaradtak. Az iskolát 1950 augusztusában felszámolták, leltári tárgyait a Kaposvárott megnyíló pedagógiai gimnáziumnak adták át.

A korábbi évek tervszerűtlen intézkedései után az Elnöki Tanács 1950: 43. sz. tv. rendelete szabályozta a magyar tanítóképzést. A négy évfolyamos tanítóképzők felállítására – bár kétségtelen visszalépés volt – a realitások számbavételét és a súlyos tanítóhiány célszerű megoldását jelentette.⁵³ Többszöri sikertelen próbálkozás után (1909, 1919, 1920) ekkor kapott tanítóképzőt Kaposvár.⁵⁴

A Felsőfokú Tanítóképző Intézet szervezési, előkészítő munkálatai – az Elnöki Tanács 1958:26. sz. tv. rendelete alapján – az 1958/59-es tanévben kezdődtek meg. A város és a megye közvéleménye örömmel és várakozással tekintett az új felsőoktatási intézmény működése elé; a megyei hagyományok folytatását, az állandó somogyi pedagógushiyány megszűnését, az alsó tagozati oktatás színvonalemelését remélte. Az intézet megnyitása – 1959 szeptemberében – ünnepi eseménye volt Somogy megye és Kaposvár művelődési életének.⁵⁵

JEGYZET

1 Szakál János: *A magyar tanítóképzés története*. Budapest. 1934. 11–13.

2 Somogy megyei Levéltár: *Conscriptio Scholarum, 1789*. Az összeírásban a korabeli kaposvári, igali, szigetvári és nagykanizsai – a mai kaposvári, marcali s részben a barcsi és a nagyatádi – járás községeinek adatai szerepelnek. A települések egy része ma Baranya, ill. Zala megyéhez tartozik.) Bár az anyag korántsem teljes – 73 község adatait tartalmazza –, a 26 kérdőpont adott válaszok hiteles képet nyújtanak a megye 18. századvégi iskolai viszonyairól. Munkámban csak a tanítók képzésére vonatkozó adatokat használtam fel. A 73 község közül – épület vagy tanító hiányában – 7-ben nem működött népiskola; további 66 település 68 iskolájában 67 tanító és 1 lelkész, továbbá 4 tanító mellett segédtanító is működött. A 71 tanító, ill. segédtanító felekezet és képzés szerinti megoszlását az alábbi táblázat mutatja:

<i>A tanítók közül</i>	<i>Protestáns</i>	<i>Katolikus</i>	<i>Összesen</i>
Helyben „approbáltatott”	-	7	7
A megyében, de más községben	8	1	9
Más megyében	3	2	5
<i>Egyházi hatóság előtt összesen</i>	11	10	21
<i>A debreceni, pataki kollégiumban</i>	5	-	5
<i>A pécsi „normális iskolában”</i>	5	6	11
<i>Vizsgázott tanító összesen</i>	21	16	37
<i>Vizsga, képesítés nélkül tanított</i>	3	31	34
Mindösszesen	24	47	71

3 Uo.

4 *Az 1777-iki Ratio Educationis*. Ford., bev., jegyz. ell. Friml Aladár. Budapest. 1913. Katolikus Középsiskolai Tanáregyesület. – 66.

5 Hoss József (1948): *A kaposvári plébánia története*. Veszprém. 147–166., ill. Bécsy Prilisauer, i.m. 9–20.

6 Csánki, i.m. 282.

7 Vö.: Hoss, i.m. 159. – Orbán Gábor 1794. március 21-én született Jután. 1822-ben a Tolna megyei Értényből pályázott Kaposvárra. 31 éves működése után 1853-ban lemondott állásáról. Kaposvárott halt meg 1858-ban.

8 A feljegyzések Orbán segédtanítói közül Árkus József, Gundy György, Tombor Ferenc és König Alajos

- nevét őrizték meg. – Hoss, i.m. 159.
- 9 Bódi Ferenc (1943): *A Csurgói Református Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium másfél-évszázados története*. 1. köt. 155–166, 2. köt. 70–71. Kaposvár.
- 10 Uo. 1.
- 11 Szakál, i.m. 61. A magyar nevelés története. 96–101.
- 12 Bódi, i.m. 1. köt. 167.
- 13 Uo. 2. köt. 70–71. – A III. osztály anyagában a 6 órás „gyakorlati nevelés- és oktatástan” mellett 3 óra jutott az elemi iskolai vallásitanítás, 2 óra a magyar nyelv, 1–1 óra a történelem-földrajz, a számtan- mértan és a természetismeret tanításának módszertanára.
- 14 Uo. 71.
- 15 Koltai István (1939): *A Csurgói Magyar Kir. Állami Tanítóképző története*. Szekszárd. 7–8. – Csánki, i.m. 294–295.
- 16 Tanítóképezde Somogyban. Somogy, 1869. 18. sz. május 4.
- 17 Koltai, i.m. 7–8.
- 18 Kaposvári Tanítóképző Intézet: A csurgói állami tanítóképezde igazgatótanácsának naplója. – Az 1869. október 15-én tartott ülés jegyzőkönyve.
- 19 A megyei művelődésügyi osztály 186/1919/B. sz. határozata. – Közli: Koltai, i.m. 86. – Vö. Somogy megyei Levéltár: Tanfelügyelőségi iktató. 1919. Azonos szám.
- 20 Koltai, i.m. 87.
- 21 Leyrer Mátyás (1920): A csurgói tanítóképző elhelyezése. *Új Somogy*, április 25.
- 22 Koltai: i.m. 87.
- 23 F. Gy. (1920): Hozzuk Kaposvárra a csurgói tanítóképzőt! *Új Somogy*, ápr. 4.
- 24 Koltai: i.m. 108.
- 25 Uo. 121. – A V. K. M. 38552/1933. V. a. 2. ü. o. sz. rendelete.
- 26 Uo. 122.
- 27 *Új Somogy*. 1933. március 21., 30., április 7. – Somogy, 1933. május 9. – Legjellemzőbb azonban az a sajtóhír, amely a Somogyvármegyei Általános Tanítóegylet közgyűléséről a következőképpen számolt be: „Gy. I. elnöki előterjesztései során megemlékezett a csurgói tanítóképző megszűnéséről, a tagdíjak 6 pengőre történő leszállításáról, az elmaradt fizetések folyósításáról.” *Somogyi Újság*. 1933. szept. 29.
- 28 Koltai, i.m. 15.
- 29 Uo. 88. 1.
- 30 Uo. 15., 131–132. – Bárány Ignác 1869–1879 között volt az iskolaigazgatója. Az 1860-as években több pedagógiai lap szerkesztője volt (Tanodai Lapok, Iskolai Kistükör, Iskolabarát). Tucatnyi ABC-s, olvasó- és nyelvtankönyvet, útmutató- és vezérkönyvet írt. (Az 1866-ban megjelent „Tanítók könyve” öt kiadást ért meg.)
- 31 Bátor Lajos 1870-től 1900-ig tanított Csurgón. A relatív szolmizálás egyik úttörője, tanítványai révén elterjesztője volt. 1900-ban megjelent *Gyakorlati összhangzattan* című könyvét a korabeli kritika alapvető munkaként üdvözölte. (Hodossy Béla: *Gyakorlati összhangzattan Bátoritól. Magyar Tanítóképző*, 16. évf. [1901] 64–65.) Horváth József cikkei 1. a *Magyar Tanítóképző* 7., 9., 16. évfolyamaiban. (Legjelentősebb A tanítóképzők tantervének újra alakítása kérdésében. *Magyar Tanítóképző*, 7. évf. [1892] 15–23., 72–80. 7)
- 32 Koltai, i.m. 58. – Pethes János 1885–1902. között tanított Csurgón, 1902-ben a pápai tanítóképző igazgatója lett. Fő műve a „Gyermekpsychológia fejlődés-lélektani alapon”. Csupán 1896 és 1902 között több mint 30 dolgozata jelent meg a Magyar Tanítóképzőben, köztük 1898–99-ben 9 folytatásban a *Psychológia a gyermekszobában* c. sorozata, az általános élektan eredményeit ismertető cikkei, vagy *A gyermekpsychológia helye a tanítók szakszerű képzésében*. (Határozati javaslatok) c. korszakos írása. (Ez utóbbit lásd *Magyar Tanítóképző*, 17. [1902] 395–397., 474–476.)
- 33 Az Iskolai Szemlére vonatkozó adatokat lásd fentebb.
- 34 Lásd a *Magyar Tanítóképző*, 8., 10., 12., 21. és 22. évfolyamait.
- 35 Mohar József reformtörvényekre vonatkozóan Koltai, i.m. 134. és Szakál, i.m. 112–114. („Mohar József törvénytervezete”) – 1892-től csaknem 30 éven át rendszeresen jelentek meg cikkei, tanulmányai a Magyar Tanítóképzőben és a Magyar Paedagógiában. Tervezeteit lásd a *Magyar Tanítóképző* 25., 29–32. és 39. évfolyamában. (A hatosztályos képző terve: 31. év 33–40., 85–96., 119–130.)
- 36 Szakál, i.m. 113.
- 37 Vö.: Koltai, i.m. 91.. – Szakál, i.m. 116., 134.
- 38 Csánki, i.m. 294. – Vö.: Szakál, i.m.
- 39 Szakál, i.m. 123.
- 40 1870/71-ben egyéves tanfolyamot, a következő években hathetes tanfolyamokat indítottak; 1871-ben például 153 hallgatóval. – Koltai, i.m.

- 41 Uo. 54.
- 42 Népszerű neveléstörténeti esszéi, a számtantanítás módszertanának köréből megjelent cikkei mellett fiziológiai és gyermeklélektani tanulmányairól, külföldi útjairól és kísérleteinek eredményeiről is itt számolt be.
- 43 Tanító-átképző tanfolyam Balatonberényben. Somogyi Munkás, 1919. augusztus 1. – Lásd még: Somogy megyei Levéltár: Csurgói járási főszolgabírói iratok. 1040/1919.
- 44 Néhány jellemző statisztikai adat, Koltai nyomán:
- | | |
|-----------------------------|-----|
| kisiparos gyermeke volt | 311 |
| tanító, tanár, pap gyermeke | 265 |
| kisbirtokos | 230 |
- Ez együtt 806 fő (63,1 százalék). Ugyanakkor csupán 6 más értelmiségi, és mindössze 17 cseléd gyermeke. A végzett növendékek mintegy 50 százaléka csurgói és Somogy megyei volt, 42 százalék más dunántúli megyékből származott. – i.m. 148.
- 45 Uo. 123.
- 46 Az ideiglenes nemzeti kormány 11 130/1946. M. E. sz. rendelete. Köznevelés, 1945. 11. sz. 14. – A magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 4841/1946. VKM. sz. rendelete, uo. 1946, 19. sz. 18–19. – Ua. 110160/1946. sz. rend., uo. 1946. 22. sz. 25–27. Lásd még: Útmutató a paraszt dolgozók polgári iskoláinak, általános iskoláinak és gimnáziumainak szervezéséhez. (1505/1947.) Kiad. a Magyar Népi Művelődési Intézet. Budapest. 1947. Egyetemi Nyomda. 14., – Kiegészítő útmutató a paraszt dolgozók tanító(nő) és óvónőképző intézetének szervezéséhez. Kiad. uaz 41. sokszorosítva.
- 47 Kaposvári Tanítóképző Intézet: A csurgói parasztdolgozók tanítóképzőjének iratai. 1947–1950.
- 48 Uo. a VKM 165 680/1947. V. oszt. sz. rend. XII. 2.
- 49 A tanítóképzők megszüntetése 1948-ban, pedagógiai gimnáziumok szervezése 1949-ben. – Vö. Tóthné, i.m. 180–184. 1. – Füle, i.m. 190.
50. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1288–44/1949. IV. sz. rendelete értelmében a IV. osztály liceumi osztályként szervezhető meg.
51. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1250-T-6/1950. IV. sz. rendelete.
52. A Somogy Megyei Tanács Oktatási és Népművelési Osztályának 1250-110-2/1950. sz. felhívása.
53. Tóth Lászlóné, i.m.184–185., Füle Sándor, i.m.100.
54. Kaposvári Tanítóképző Intézet: A Kaposvári Tanítóképző iratai, jegyzőkönyvei és anyakönyvi napló. 1950–1961.
55. Tóthné, Füle, i.m.

IRODALOM

- Bécsy Márton – Prilisauer Adolf (1896): *A Kaposvári Magyar Királyi Állami Főgimnázium története. 1806–1895.* Hagelman, Kaposvár.
- Csánki Dezső (é.n., szerk.): *Magyarország városai és vármegyéi.* Somogy megye. Budapest.
- Bódi Ferenc (1943): *A Csurgói Református Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium másfél-évszázados története, 1. köt.* Történeti rész. – 2. köt. Okmánytár. Kaposvár.
- Füle Sándor (1968): *A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése.* Tanítóképző intézetek tudományos közleményei, V. Debrecen. 185–197.
- Hoss József (1948): *A kaposvári plébánia története.* Veszprém.
- Koltai István (1939): *A Csurgói Magyar Kir. Állami Tanítóképző története.* Szekszárd.
- Ravasz János (1961, szerk.): *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában.* 2. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Budapest.
- Tóth Lászlóné (1966): *Tanítóképzésünk fejlődése.* Tanítóképző intézetek tudományos közleményei, III. Debrecen. 177–196.

PEDAGÓGUSSZERVEZETEK ÉS -MOZGALMAK MAGYARORSZÁGON A 19. SZÁZADBAN

A pedagógusok különböző rétegeinek és csoportjainak szervezkedése úgyszólván egyidős a modern, polgári jellegű közoktatás kezdeteivel és fokozatos kiépülésével. Az iskola körüli munkamegosztás hazánkban is életre hívta az egyházi szolgáltatótól lassan elkülönülő, a tanítással hivatásszerűen foglalkozó pre-értelmiségi réteget, amely anyagi és szellemi viszonyainak rendezési szándékával és önazonosságát keresve szükségképpen jutott el érdekeinek tudatos kifejezéséig és az összefogáson alapuló közös fellépésig. Ezt a spontán folyamatot a 18. század utolsó harmadától nálunk is központi, állami rendelkezések – elsőként az 1777. évi Ratio Educationis – szabályozták és gyorsították.

E kettős – „alulról” és „felülről” motivált – indíttatás a kiegészítést követően került időszakos összhangba. A polgárosodó társadalom alapvető szükségletei közé sorolt, elemi érdekének számító közoktatás fejlesztése egybecsengeni látszott a magyar pedagógusok különböző rétegeinek szükségleteivel és törekvéseivel. Az életviszonyok törvényi szabályozása és az érdekek egyre szervezettebb képviselője, ha súlyos konfliktusok közepette is, egy cél felé mutatott: az ország szellemi, gazdasági és társadalmi felemelkedését szolgáló modern – nemzeti és polgári jellegű – közoktatás megteremtésére. Ebben az időszakban gomba módra szaporodtak – az oktatási rendszer és a pedagógus-szakma gyorsuló differenciálódásához igazodóan – a különféle szakmai szervezetek és fórumok. Ugyanakkor, szinte a kezdetektől, erőteljes törekvések célozták e sokféleség egységét, a közös fellépést legalább egy-egy intézménytípus, de olykor a közoktatási rendszer és a pedagógustársadalom egésze érdekében.

*

A 18. század végéig „olyan alárendelt, korlátozott, anyagilag szegényes állapotban sínylődtek a tanítók – olvashatjuk Peres Sándornak a tanítóegyletek történetét feldolgozó munkájában –, hogy mint a jobbágyokat, őket sem tartotta méltónak senki a testületé alakulásra... Ki merészelt volna még csak gondolni is arra, hogy az iskolák dolgában a tanítók szavait meghallgassa, amikor ott voltak a papok, az egyház juhainak pásztorai, a tudomány kizárólagos tulajdonosai, a templom és az iskola szolgálóinak feltétlen urai?”¹

Ezen a kiszolgáltatott és megalázó helyzetben az 1777. évi Ratio educationis rendelkezései ütöttek először rést, amikor is előírták, hogy a tankerületi felügyelők – a felső tanügyi rendeletek kihirdetése végett – kötelesek a tanítókat időnként gyűlésre összehívni. Ezen alkalmoszerű összejövetelek jelentették a tanítók rendszeresebb találkozásainak, szervezett együttlétének a kezdeteit. Hogy ez a lehetőség találkozott a tanítóság társkereső igényével, szakmai önállósodási törekvéseivel, mi sem bizonyítja meggyőzőbben, mint az első – Kishonton megalakított – magyarországi tanítóegyesület története. „Az elnyomott, földhözragadt nép anyagi és szellemi javát – Pestalozzi szellemében – a nép nevelésével biztosítani akaró szervezkedést az evan-

gélikus egyházi hatóság 1815-ben betiltotta, mert a tanítóegyesület a tanítók önállósítására törekedett.”² Hasonló sorsra jutott a *Tessedik Sámuel* szellemében a helyi tanítóság szakmai, erkölcsi és anyagi érdekeinek képviselőjére 1804-ben megalakított szarvasi tanítóegyesület is, amelyet 1811-ben – „*a népiskolákat fenntartó egyházak autonóm jogkörét*” sértő volta s „*egyed tanítók képzelt vagy valódi sérelmes ügyeinek tárgyalása miatt*” – a kerületi esperes önkényesen beszűntetett.³

A tanítóegyesületi mozgalom – a reformkor szellemiségének jegyében – az 1830-as évektől kapott új erőre. Az 1840-es évek elején az ország különböző vidékein – így például a többi között Pesten, Sopronban, Borsod és Bihar vármegyében – 15 tanítóegyesületet tartottak számon. Hatását és majdani jelentőségét tekintve kiemelkedik közülük a pesti evangélikus tanárok szakmai szervezkedése. Részben körükből indult ki – *Schedius Lajos* kezdeményezésére, majd *Ney Ferenc* támogatásával – a feltehetően 1843-ban létrehozott *Magyar Nevelési Társulat* terve. A testület 1848 tavaszán újjászervezve fontos szerepet játszott a forradalmi átalakulásban, az első egyetemes tanítói gyűlés összehívásában. A társaság lelke ekkor már az a *Tavasi Lajos*, aki 1846-ban és 1847-ben (Pesten, illetve Sopronban) megszervezte a két protestáns hitfelekezet tanárainak együttes közgyűlését, s tájékoztatásukra és összefogásukra kiadta a *Nevelési Emléklapokat*. 1848-ban – *Ney Ferenc*ccel és *Lázár Mihállyal* együtt – kidolgozta egy országos és egységes pedagógusszervezet, a „*Magyar Nevelési Társaság*” alapvonalait és az egyik kezdeményezője volt annak, hogy az 1848 nyarán Pesten szervezett harmadik „*protestáns tanár tanácskozás*” az első magyarországi egyetemes tanítógyűléssé, az *első nevelésügyi kongresszussá* alakuljon át.

„Az erők és célok egyesítésének” jegyében tanácskozó egyetemes gyűlés a magyar oktatásügy egészének polgári és nemzeti átalakítását tartva szem előtt, tüzetesen megtárgyalta a „vezéreszméül” választott tanzabadság elvi és gyakorlati kérdéseit, a különböző nevelési és oktatási intézmények helyzetét, tartalmi és szervezeti fejlesztésük elveit, valamint a tanügyigazgatás korszerűsítését. Az egyes intézménytípusok fejlesztése kapcsán – a kisdedóvó intézetektől az egyetemig terjedően – behatóan foglalkoztak a tanítók és a tanárok anyagi, erkölcsi és szakmai önállóságának, biztonságának a kérdéskörével. Azt követelték, hogy a *tanárok* „*státushivatalnokok*” legyenek, tehát méltó fizetésükről, nyugdíjukról az állam gondoskodjék, hasonlóképpen rendszeres szakmai tájékoztatásukról is. A tanítógyűlés egyik legfontosabb határozata az volt, hogy a tanítók, tanárok véleményének meghallgatása nélkül – az oktatásügy bármely szintjén – ne születessen az iskolát érintő elhatározás, döntés. Ennek megfelelően ahhoz is ragaszkodtak, hogy a pedagógusok képviseltesék magukat a tanügyigazgatás helyi, regionális és országos intézményeiben, szervezeteiben. A tanítógyűlés ezáltal a magyar közoktatás modernizációjának egyik fontos állomása volt; még akkor is, ha állásfoglalásai és határozati javaslatok majd csak közel két évtized múltán, a kiegyezést követően befolyásolhatták érdemben a magyar iskolarendszer fejlődését.⁴

A közbülső évtizedekben, az önkényuralom éveiben kettős arculatát mutatta a tanító és tanáregyesületi mozgalom. Egyfelől a passzív rezisztencia álláspontját képviselte a központi rendelkezések által előírt, kötelező tanítógyűlésekkel szemben, másfelől viszont – különösen az 1860-as évek oldottabb légkörében – saját szakmai és egyszisztenciális érdekeinek képviselőjét, az összefogás lehetőségét kereste és találta meg,

még a hitfelekezeti keretek között is, a rendszeres szakmai találkozásokon, tapasztalatcseréken. Olyan események voltak ezek, amelyekre az 1867 után újjászerveződő magyar közoktatásban alapozni lehetett.

*

A magyar iskolaügynek a *népoktatási törvény* megalapozott eötvösi reformja szerves és fontos alkotóeleme volt a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak; alapvető feltétele és egyik meghatározó tényezője is egyben a következő évtizedek gyorsuló ütemű fejlődésének.⁵

A népoktatási törvény szerves folytatását és sajátos szintézisét jelentette az előző évtizedek oktatásfejlesztési és -szabályozási törekvéseinek. Ugyanakkor világosan tükröződött benne a társadalmi-gazdasági rendszerváltással szükségképpen együttjáró paradigmaváltás. A törvény a nemzeti keretek között kibontakozó polgári átalakulás új művelődési szükségleteihez és igényeihez igazodó, liberális elveken nyugvó rendezése volt a modern közoktatási rendszer alapját jelentő népiskolai oktatás kérdéseinek. Biztonsággal épülhetett rá, illetve kapcsolódhatott hozzá a következő évtizedekben a középiskola (1883), az ipari és kereskedelmi tanoncoktatás (1884), a kisdiedóvás (1891), valamint a felsőoktatás (1872, 1912) reformja, törvényi szabályozása.⁶

A népoktatási törvény alapelve s egyben kiinduló tétele az állampolgári szabadság és az állami felelősség liberális értelmezésén alapuló tankötelezettség, illetve az azt ellenpontozó tanszabadság. Mindebből egyenesen következett az iskolaállítási és -fenntartási szabadsága, továbbá az anyanyelvű népoktatás törvénybe iktatása. A törvény meghatározta az egységes népoktatási rendszer intézménytípusait, korszerűsítette az oktatás tartalmát, illetve az ezt megtestesítő tantárgyak körét; előírta a tartalmi modernizációhoz szükséges tárgyi és személyi feltételeket és lerakta a korszerű tanügyigazgatás alapjait.

A *tanítókról szóló fejezet* megszabta a képesítési feltételeket, a tanító alkalmazásának eljárásait és – igaz, csak a községi és az állami iskolákra nézve – a tanítók fizetésének mértékét és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak családtagjai segélyezésének módját. A törvény ezen előírásai a következő évtizedekben – közvetett módon – a felekezeti iskolafenntartók magatartását s így a felekezeti tanítóság életviszonyait is kedvezően befolyásolták.

A törvény csupán a *községi nép- és polgári iskolai tanítókat* kötelezte arra, hogy *tankerületenként tanítói testületeket*, illetve *járási köröket* alkossanak. A járási körök évente kétszer, az egész testület pedig egyszer volt kötelez tanítói értekezletre egybeülni. Megjegyzendő, hogy ez a rendelkezés kezdettől inspirálta az egyházi hatóságokat, de a felekezeti tanítóságot is saját tanítóegyleteik meg- vagy újjászervezésére. A felekezeti tanítók pedig nemegyszer kezdeményezték – többnyire egyházi hatóságaik ellenében – a „*hitfelekezetek nélküli*”, *közös tanítóegyletek* megalakítását. Ezek az így szerveződő testületek, egyesületek jelentették aztán a következő években, évtizedekben a tanítóság szakmai szervezkedésének bázisát és szervezeti kereteit.

A modern polgári közoktatás megteremtése, a színvonalas és eredményes iskolai munka igénye fokozott figyelmet és törődést követelt az oktatási-nevelési intézményekben foglalkoztatott tanítók, tanárok iránt. Az egyes intézménytípusok működését szabályozó későbbi törvényekben – amint ezt a népoktatási törvény estében is láthat-

tuk – megjelentek az adott intézményben foglalkoztatott *pedagógusok alkalmazására, munkaviszonyára, fizetésére, képzettségére és szakmai tevékenységére vonatkozó előírások*. Ám ezek az olykor mozaikszerű, összehangolatlan, többnyire szűkszavú rendelkezések arra utalnak, hogy a pedagógusok életviszonyainak sürgető rendezése nem volt megoldható sem a hagyományos keretek között, sem a csupán töredékükre kiterjedő, részleges szabályozás által. A tanító- és tanárszervezetek erősödő követelése és a mind gyakrabban hivatkozott nemzetközi példák egyaránt átfogó megoldást, az iskola tevékenység közszolgálati jellegének elismerését és az ehhez kapcsolódó állami garanciák megteremtését sürgették.⁷

Az első lépés ezen a téren *„a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kisedővő intézetek tanítóinak s nevelőinek nyugdíjazásáról”* szóló 1875. évi XXXII. törvénycikk volt. A törvény az iskolák jellegére való tekintet nélkül állapította meg a jogosultság feltételeit, a végkielégítés, illetve a nyugdíjazás eljárásait, az özvegyekről és az árvákról való gondoskodás módozatait és mértékét. A „nyugdíjakkal és segélypénzekkel” kapcsolatos feladatok ellátására a törvény *„országos nyugdíj- és gyámintézet”* állítását rendelte el.

Az 1891. évi XLIII. tc. – az 1875-ös törvény módosításával – egyrészt kibővítette a *nyugellátásra és gyámolításra jogosultak körét* a gyarapodó új intézmények, emberbaráti intézetek, kereskedelmi és ipari iskolák stb. tanítóival, másrészt az előző rendelkezésnél kedvezőbbben állapította meg a folyósítható nyugdíj, illetve segély mértékét. A korábbi társadalmi kezdeményezések eredményeit is legitimálva, a törvény – a nyugdíjalap terhére – *tanítói árvaházak* létesítését rendelte el. Az 1894. évi XXVII. tc. a nyugdíjazás és az ellátás intézményét *a középiskolák, valamint a jogakadémiák tanáraitra is kiterjesztette*, az erre a feladatra létrehozott újabb országos nyugdíj- és gyámintézet terheit pedig a hozzájárulók – az iskolafenntartók, a tanárok, a tanulók és az állam – között „mértányosan és igazságosan” kívánta megosztani. Az 1914. évi XXXVI. tc. – az állami alkalmazottakra vonatkozó új, kedvező nyugdíjtörvény hatására – *„a nem állami tanárookra”* s azok özvegyeire és árváira is érvényesnek mondta ki az eddigi szabályozásokat. Ezzel a kisedővőktől az akadémiákig terjedően – egy meghatározott, bár sokak által kifogásolt színvonalon – *teljessé vált a nyugdíjellátás és segélyezés szociális intézménye*.

Az évtizedeken át jogosnak elismert tanítói panaszok orvoslását és az egységes közalkalmazotti státus megteremtését kísérelte meg az 1893. évi törvénycikk *„a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről.”* A törvény eltörölte a különböző fenntartású iskolák tanítói között eddig fennállt különbségeket, s egységesen – de változatlanul az addigi, joggal nehezményezett, alacsonyabb szinten – szabályozta a tanítók díjazására vonatkozó előírásokat. A felekezeti iskolák tanítóinak fizetés-kiegészítését szolgáló *államsegély* révén ugyanakkor megnövelte az *állami beleszólás lehetőségét* a felekezeti iskolafenntartók tanítóválasztásába, illetve az iskola tevékenységébe. Ezt a szándékot vitte tovább az 1907. évi XXVII. törvény *a községi és hitfelekezeti tanítók járandóságairól*. A törvény egységesen és méltányosnak tűnő módon állapította meg a tanítói fizetéseket, kidolgozta a pótlékok ösztönző rendszerét. A községi és a felekezeti iskolák megnövekedett költségeinek kompenzálását szolgáló államsegély igénybevételének törvénybe iktatott lehetőségével azonban újraszabályozta a nem ál-

lami iskolák jogviszonyait, erősítette a közvetlen állami beavatkozás lehetőségét – mindenekelőtt – a nemzetiségi iskolák életébe, nem is rejtett magyarosítási szándékkal. Hozzá kell fűznünk azonban, hogy a tanítói és a tanári fizetések és a nyugellátás, tehát a pedagógusok szociális körülményeinek itt bemutatott törvényi rendezése lényegesen elmaradt a pedagógustársadalom elvárásaitól, jogos igényeitől, illetve a szakmai fórumokon oly gyakran felemlített európai színvonaltól.

Eötvös a népoktatási törvény egységes értelmezésében, egyöntetű végrehajtásában nagy szerepet szánt a *tanítói testületeknek*.⁸ A községi iskolák tanítóinak összefogására hivatott megyei testületek megalakítása azonban különböző hátráltató tényezők, főképpen a földrajzi településviszonyok és a közlekedési nehézségek következtében országszerte elhúzódott. A tanfelügyelők ugyanakkor – több tankerületben is – a felekezeti különbség nélkül szervezett járási körök megalakítását szorgalmazták. Az első szervezkedésekkel párhuzamosan, mintegy a veszélyesnek vélt állami befolyás elensúlyozására, megelégnél egyes, már korábban létrehozott felekezeti tanítóegyletek tevékenysége, sőt – főleg a katolikus tanítók összefogásával – újak is alakultak.

A *tanítóegyletek szakmai önképzésére és tapasztalatcserére* serkentő funkciója mellett már az első felhívásokban megfogalmazódott a *gazdasági-érdekvédelmi szerep* is: „anyagi helyzetünk emelésén, mely ránk nézve szint oly fontos, mint a szellemi, melynek érdekében azonban még mit sem tehetünk, csakis nagy megyei egyletek által lendülhetünk.”⁹ Ebben az időszakban „alázatos kérvények” sora született – a képviselőházhoz vagy a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez címzetten – „a néptanítók fizetésének emelése és nyugdíjaztatása tárgyában”. Hangsúlyozták azt is, hogy a törvény nem tiltja „felekezet nélküli” megyei egyletek alakítását, sőt szellemével erre ösztönöz. A szélesebb körű, országos összetartozás igénye és szándéka motiválta a magyar néptanítók százait a *magyarországi néptanítók 1870. augusztus 15–18-án Pesten* megrendezett *első gyűlésén*. „Itt az ideje, hogy mi is követeljük jogainkat, (...) itt a hely, hogy fennen hangoztassuk önállóságunkat, függetlenségünket és [az] ennek elérésére tett indítványt, miszerint tanító-egyletekké egyesüljünk, én is célravezetőnek tartom” – jelentette ki, sokak véleményét tolmácsolva, a gyűlés egyik felszólalója.¹⁰

Az első egyetemes tanítógyűlést követően 1870 őszén sorra alakultak a *megyei tanítóegyletek*; kevés kivétellel felekezeti különbözőség nélkül. A megyei egyletekben a „kötelezett tagok” (ti. a községi tanítók) számát lényegesen meghaladta az „önkéntes” tagok aránya (Somogy megyében például ez az arány 1:2 volt). A megyei tanítóegyletek alakuló ülésén – a tanfelügyelők iránymutatása szerint – a szakmai szempontok domináltak: „az egylet célja az önképzés előmozdítása, eszmecserék, értekezletek és közkönyvtárak állítása által.” Ebben a szellemben zajlottak le, többnyire igényes szakmai színvonalon, a napirendre tűzött „tétélek” elméletileg megalapozott, gyakorlatias megközelítésével s nagy aktivitást kiváltó, kollektív feldolgozásával a *járás tanítókörök* ülési is.

Egyre erőteljesebben kaptak hangot ugyanakkor a *tanítóóság anyagi követelése*i. Az első viták a tanítói segélyalap körül bontakoztak ki, ez a kérdés ugyanis többnyire megosztotta a résztvevőket. Az anyagi áldozatvállalás ellen tiltakozva sokan az állam felelősségét és kötelelességmulasztását tették szóvá. A megyei és a járási tanítóegyletek megalakulását és életképes működését azonban nemcsak az elkerülhetetlen helyi

súrlódások és az anyagi kérdések olykor kicsinyes kezelése nehezítette. A *tanítóegyletek működését szabályozó 1872-es miniszteri rendelet a szakmai feladatokat* állította előtérbe, iránymutatásai – kimondatlanul is – az érdekvédelmi funkció korlátozását, háttérbe szorítását sugallták. (Részletesebben lásd a kötet következő, *A Somogy megyei tanítómozgalom kezdetei* című tanulmányban)

Ezekben az években egyébként a magyarországi tanítómozgalom fejlődését hosszú időre meghatározó események játszódtak le, amelyek közvetlen hatással voltak a helyi szervezkedésekre és a mozgalom tartalmának, jellegének további változásaira. A sokféle létrejött tanítóegyletek országos összefogásának gondolata, amint fentebb említettük, már a magyarországi néptanítók 1870-es, első egyetemes gyűlésén megfogalmazódott. Ennek a célnak a gyakorlati megvalósítása érdekében javasolta *Rill József*, a Budai Tanítóegylet elnöke *az egyletek országos szövetségbe tömörítését*. A vidéki lapokban is közzétett felhívása nyomán 1872 augusztusában 54 tanítóegylet képviselői jelentek meg az alakuló ülésen, s közülünk harminchatan írták alá a szövetség szerveződési okmányát. A szövetség radikálisabb programját magukévá tevő tanítócsoportok ezt követően több helyütt szembekerültek mérsékeltebb, az egyletek célját csupán önképzésre, tapasztalatcserére korlátozni kívánó társaikkal. Ez ország-szerte tovább nehezítette a megyei tanítóegyesületek szervezését és tevékenységét.

A tanítómozgalom céljait érintő viták végére az 1874-es esztendő tett pontot. A belügyminiszter – a Rill ellen 1873-ban megindított kultuszminisztériumi hajsza betető-zéseképpen – betiltotta a *Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetségét*. Ez az intézkedés, amely része volt a párizsi kommünt követő munkásmozgalom-ellenes – sőt mindenféle gyanúsak minősített, ellenzéki jellegű szervezkedéssel leszámoló – belpolitikai intézkedéseknek, erőteljesen befolyásolta a magyarországi tanítómozgalmak további fejlődési irányát és politikai karakterét. Az intézkedés nyomán a tanítói közvéleményben elcsendesedtek a korábbi évek gyakran oly heves közoktatás-politikai tárgyú vitái és a tanítók életkörülményeinek rendezését célzó követelések.¹¹

A tanítóegyletek tevékenységének „konszolidálódását”, a járási körök és a megyei önképző- és segélyegyletek rendszeres és előírászerű tevékenységét 1874-től követ-hetjük nyomon. Az egyleti tevékenység számos helyen igen magas szakmai színvo-nalon folyt, s jelentős mértékben hozzájárult a tanítóság felkészültségének, szakmai szemléletének átformálásához, a népoktatási törvény és a népiskolai tantervek által támasztott új, magasabb pedagógiai és tantárgyi követelmények el- és befogadásához. Az anyagi természetű viták azonban a későbbiekben – különösen az 1875-ös nyug-díj-törvényt követően – ismételten fellángoltak, és ideig-óráig a már kialakult szerve-zeti kereteket is szétzilálták. Általában is, de különösen a járási, kerületi egyletek te-vékenységére az volt a jellemző, hogy sorsuk alakulása egyes személyekhez, lelkes tanítócsoportokhoz kötődött, akiknek aktivitása vagy személyes sérelmek okozta el-kedvetlenedése, visszahúzódása nagy mértékben befolyásolta e csoportok helyzeté-nek alakulását. Ez a megállapodás az 1870-es években nagy számban létrejött feleke-zeti tanítóegyletek tevékenységére is érvényes.

Peres Sándor 1894-es adatokra támaszkodó összesítése szerint egyébként Magyar-országban ebben az időben 14 országos és 280 helyi tanítóegyesület, illetve -egylet működött. Ez utóbbiak közül 83 általános, azaz „felekezet nélküli”, 197 pedig feleke-zeti volt (98 római katolikus, 39 evangélikus, 37 református, 14 görögkatolikus és 9

görögkeleti). Peres további 27 olyan egyesületről közölt még adatokat, amelyek korábban éveikig működtek, de időközben megszűntek.¹²

A hazai tanítómozgalom dualizmuskori történetében sajátos szerepet töltöttek be a *néptanítók ún. „egyetemes gyűlései”*¹³ Közülük az 1870. évi első, amint erre már korábban utaltunk, az 1848-as tanítógyűlés örökösének vallotta magát. A tanácskozás – Eötvös intencióinak szellemében a közoktatás egészében gondolkodva – a népoktatás minden lényeges kérdésében, így természetesen a tanítóság szellemi, erkölcsi és anyagi helyzetét illetően is hallatta szavát. A tanítóság összefogása érdekében sürgette a járási és a megyei tanítóegyletek mielőbbi megalakítását és kezdeményezte országos összefogásukat. A kísérlet elutasító fogadtatása a kormányzati körök részéről azonban ezt a tervet csaknem egy évtizedre levette a napirendről.

Az 1874. évi második egyetemes tanítógyűlés a fejelem és a lojalitás jegyében zajlott. A fórumot jórészt szakmai – pedagógiai és didaktikai – kérdések uralták. A tanítók anyagi helyzetével foglalkozó egyetlen témát („a néptanítók nyugdíjazása és özvegyeik, árváik gyámolítása”) azzal a figyelmeztetéssel bocsátották vitára, hogy „bár a tanítók helyzete rossz, de nem lehet – úgymond – túlkövetelésekkel előállni és (...) a tanítók személyét és állását érintő kérdéseket előtérbe tolni.”¹⁴ Ezt a magatartást méltányolta a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapja, amikor is „a tanítógyűlés eredményeiről szólva megállapította: „Nem nyilvánultak itt azok a túlvitt követelések, melyek azt árulnák el, hogy a tanítók túlbecsülik magukat, s érdekeikről ámuldozva elfelejtenék azon áldozatok súlyos voltát, melyeket az ország és az egyházak a teljes értékében felfogott népnevelés ügyének hoztak.”¹⁵ Ezen a gyűlésen született viszont korszakos határozat a *Magyarországi Tanítók Eötvös Alapjána* létrehozásáról.

A tanítói közvélemény nyomása azonban új, más hangsúlyokat adott az 1878-ban megtartott *harmadik egyetemes tanítógyűlés* vitáinak. A fő téma „az országos egyesülés”, a *magyarországi tanítóegyletek országos szövetségének* mint a tanítóság és a népoktatás „szempontjait” akár a kormányzattal szemben is vállalni és védeni tudó érdekvépviseleti szervezetnek a *létrehozása* volt. Ebben az összefüggésben került napirendre a népiskolai törvény revíziójának kérdése, kétségtelenül erőteljesen nacionalista, nemzetiség-ellenes felhangoktól kísérve. A tanítógyűlés elfogadta a *Magyarországi Népnevelő Egyletek Szövetségének* alapszabályait abban a reményben, hogy az a szétszórtan működő tanítóegyletek közös fellépését, a tanítóságnak a tanügyi politikában való folyamatos jelenlétét szolgálja. A megválasztott végrehajtó bizottság azonban hiába terjesztette fel ismételten a szövetség alapszabályát miniszteri jóváhagyásra. *Trefort* a tanítók szervezkedésének, politikai jellegű fellépésének még a gondolatát is *elutasította*, mondván, hogy „a szövetség nemcsak tanügyi, hanem policziális ügy is”. „Nagyon szeretem, ha a tanítók bizonyos mérvben a politikával is foglalkoznak – fűzte hozzá egy parlamenti interpellációra adott válaszában, 1878. október 17-én –, de mennél többet tanácskozik a tanító, annál kevesebbet tanul és tanít.”¹⁶

A kultuszminiszter a következő évtizedben saját hatáskörében két ízben (1881, 1883) hívta össze a tanítógyűlést, amelyen a tanítóegyletek az általa eredetileg megszabott módon képviseltették magukat. Előrebocsátotta viszont azt, hogy a képviselői gyűlés határozatai a tárcát semmire sem kötelezik. A szövetség végrehajtó bizottsága az 1878-as döntésekre hivatkozva opponálta és bojkottálta ezeket a gyűléseket.

Ezt az álláspontot képviselte az 1886-ra összehívott képviseleti tanítógyűlés kapcsán a római katolikus püspöki kar is. A viták végül a tanítóság belső meghasonlásához, a mozgalom szétzilálódásához vezettek.¹⁷

Az *1890-es egyetemes tanítógyűlés* – Trefort halála után – a 70-es évek mozgalmas gyűléseinek hangulatát idézte. Összehívását a vidéki tanítóegyletek valósággal kikényszerítették. Napirendjén önálló témaként szerepelt „a tanítói állás biztosítása s a tanítók szolgálati viszonyainak szabályozása”. A gyűlésen elfogadott határozatok kétségkívül hatással voltak a következő években született, a tanítóság életviszonyait javító állami intézkedésekre (lásd a korábban tárgyalt 1891, 1893 és 1894 évi szociális törvényeket). A tanítóegyletek országos szövetségének megalapítása azonban lekerült a napirendről, helyette a *Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának* (MTOB) létrehozását határozták el, amely az egyetemes gyűlések összehívásán kívül – az ülések közötti időszakban – kapcsolatot tartott a vidéki egyletekkel.

A millennium jegyében szervezett – és a II. Nevelésügyi Kongresszus szakosztályaként ülésező – *1896. évi egyetemes tanítógyűlésnek* már az előkészítő időszakában ünnepontási szándéknak minősültek a nevelők, mindenekelőtt a tanítóság élet- és munkakörülményeit érintő felvetések és javaslatok. Ez eleve meghatározta a tanácskozás témáit és légkörét, amelyen – főképpen – a népiskolák államosításának és a nemzetiségek elmagyarosításának kérdései uralták a napirendet, rendkívül feszült politikai viták kíséretében. A tanácskozás jelentős eredményének tekinthető viszont, hogy a Magyar Tanítók Országos Bizottságát az országban működő tanítóegyesületek szövetségén alapuló vezető testületnek nyilvánították. Feladatául szabták az együttműködés elősegítését, s ugyanakkor a helyi tanítóegyesületeket is az egymáshoz való közeledésre, nagyobb aktivitásra szólították fel. A bizottság a következő években valóban széles körű és rendszeres tevékenységet fejtett ki, váltakozó eredménnyel. Legnagyobb sikere az egyesületek közötti kapcsolat erősítése, ápolása volt. Az 1896-os gyűlésen döntés született a budapesti *Tanítók Házának* felállításáról, és ugyancsak ekkor határozták el a később jelentős szakmai és politikai szerepet vállaló ÁTOE-nek, az *Állami Tanítók Országos Egyesületének* a megalakítását is.

A tanítóegyletek, illetve az egyetemes tanítógyűlések által kezdeményezett intézmények és szervezetek közül talán a legjelentősebb – és a legmaradandóbb – a *Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja* volt.¹⁸ Előzményei az 1870-es tanítógyűlésre nyúlnak vissza, amelyen többen is tanítói segélyegyletek létrehozását javasolták. Ezt követően alakult meg elsőként a Budapesti Tanítók Segélyegyesülete. Az Eötvös Alapot – az 1874-es tanítógyűlés jóváhagyásával – mindössze 200 forintnyi alaptökével *Péterfy Sándor* szervezte meg, aki tizenöt éven át, 1890-ig az alap elnöki tisztségét is betöltötte. Az Eötvös Alap szociális segélyt kínált tagjainak, illetve támogatást, internátusi ellátást továbbtanuló gyermekeiknek; árvaellátást, ingyenes ebédet, temetési segélyt a rászorulóknak, továbbá üdülőházakat és vendégházakat tartott fenn (az ún. Tanítók Házát Budapesten 1899-től, Kolozsvárott 1904-től).

Ezekben az évtizedekben egyébként sorra alakultak a különböző típusú nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok szakmai-érdekképviseleti szervezetei. Valamennyi közül elsőként, 1867-ben létesült a Budapesti Tanáregylet. 1868-tól Országos Középtanodai Tanáregylet, 1881-től *Országos Középkisiskolai Tanáregyesület* lett a neve; 1948-ban szüntették meg. Rendszeres évi konferenciái mellett igényes szak-

mai folyóirata, az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* révén is segítette tagjainak színvonalas tájékozódását, önképzését.¹⁹ Az egyesület segélyalapot hozott létre, üdülőket (Balatonfüred, Mátraháza) és – Budapesten – tanári házat tartott fenn, ahol is a vidéki középiskolai tanárok gyermekei kollégiumi elhelyezést nyerhettek.

1869-ben jött létre az óvodai pedagógusok szakmai és érdekképviseleti szervezete, a *Kisdednevelők Országos Egyesülete* (1869–1946); folyóirata a *Kisdednevelés* (1879–1919, 1924–1944). 1886-ban alakult meg a *Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete* (1886–1947), folyóirata a *Magyar Tanítóképző* (1898–1944); majd 1896-ban az *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület* (1896–1948), amely úgyszintén segélyalapot, tanári házat és kollégiumot működtetett és szakfolyóiratot adott ki. (*Polgári Iskolai Közlöny*, 1897–1924; *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 1924–1947).²⁰

A *felekezeti iskolák tanárai* az 1900-as évek elején hozták létre saját – felekezeti jellegű – egyesületeiket: az Országos Református Tanáregyesületet (1902–1944), az Országos Evangélikus Tanáregyesületet (1907–1944) és a Katolikus Középiskolai Tanáregyesületet (1907–1947).²¹ Ez utóbbi Budapesten tanári házat és kollégiumot is tartott fenn.

A pedagógus szervezetek áttekintését a korszak jelentős *szakmai-tudományos szervezeteinek* említésével zárhatjuk. 1877-ben alakult meg a kérészéletű *Paedagogiai Társaság* (1877–1882), amely „a paedagogiai műveltség terjesztését” tekintette céljának.²² Az 1891-ben alapított *Magyar Paedagogiai Társaság* (1891–1949), a magyar neveléstudomány exkluzív szervezete pedig ekképpen határozta meg saját feladatát: „A paedagógiának és segédtudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a paedagogia múltjának kutatása, a paedagogiai elvek népszerűsítése és teljesítése.”²³ A századforduló után rövid ideig létezett egy *Magyar Pestalozzi Társaság* is (1902–1904), amely a nagy – és hazánkban igen népszerű – pedagógus „családi és iskolai vezéreszméinek magyar nemzeti irányban leendő megvalósítására” törekedett. 1906-ban pedig megalakult az egyetemes pedagógia újabb irányzataihoz, a reformpedagógiákhoz kapcsolódó *Magyar Gyermektanulmányi Társaság*.

*

Az itt bemutatott különféle szervezetek jelenítették meg a 19. század második felében a hazai közoktatás fejlődése nyomán jelentősen gyarapodó, s mind inkább differenciálódó magyarországi pedagógustársadalom különböző rétegeinek és csoportjainak szakmai, erkölcsi és anyagi érdekeit. Tevékenységükből azonban – ritka kivételektől eltekintve – ekkor még hiányzott a társadalmi és politikai tudatosság, s ebből következően a szélesebb körű összefogás, a tervszerű együttműködés készsége.

A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy a pedagógustársadalom súlyosbodó és megoldatlan problémái immár nem kezelhetőek a liberális jogállamiság és a steril szakmaiság hagyományosnak számító keretei között. A korlátozott lehetőségektől béklyózott – politikai fenntartásoktól is befolyásolt – állami szándékok és az évtizedről évtizedre prolongált rendezési ígéretek halogatása ezen a téren is szembetalálkozott a jogos, ám egyre türelmetlenebb társadalmi igényekkel és követelésekkel. Az „Élet alágyúrtja, a tanító, a legra-

babb magyar” (*Ady Endre: A magyar tanítókhöz* című verséből) – olykor hivatástudatával meghasonulva – lázadni kezdett. Tájékozódásuk, szervezkedésük, mozgalomuk – tanártársaikkal is egymásra találva – a társadalmi és politikai küzdelmek új dimenziói között, új alakot öltve jelent meg: a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus égisze alatt.²⁴ Ennek a század eleji folyamatnak a tetőpontját a Magyarországi Szociáldemokrata Párt befolyása alatt 1918-ban létrejött *Magyarországi Tanítók Szakszervezetének* a megalakulása jelentette, amely döntő szerepet vállalt az 1918-as és az 1919-es forradalmak közoktatás-politikai programjainak a kidolgozásában és végrehajtásában

JEGYZET

- 1 Peres Sándor (1896): *A magyarországi tanítóegyesületek története*. Budapest. 17.
- 2 Uo. 19–20. A kezdetekre vonatkozóan Peres hivatkozott munkáján kívül lásd Kiss Áron (1881): *A magyar népiskolai tanítás története*. I. füzet. Budapest, továbbá: Tóth Lajos (1969): *A szarvasi tanítóegyesületi mozgalom története, 1804–1968*. Szarvas; Arató Ferenc (1970): *A pedagógus mozgalom története*. A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története. Szerk. Toldy Sára. Budapest. 5–40.
- 3 Kristóffy György tanító protocollumát [jegyzőkönyvét] – Benka Gyula tanulmányai nyomán – idézi Tóth Lajos: i.m. 38–39.
- 4 Kelemen Elemér: A nevelésügyi kongresszusok története. In: *VI. (Hatodik) Nevelésügyi Kongresszus. 1993. augusztus 25–28*. Szerk. Vargáné Fónagy Erzsébet. Budapest. (1993) 39–63., ill. az abban jelzett, az 1–13. jegyzetekben közölt irodalom, főképpen: Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1848–1948. I–II. Szerk. Felkai László. Budapest. 1971.
- 5 Vö.: Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest. Schlett István (1987): *Eötvös József*. Budapest. Kelemen Elemér (1993): *A népoktatási törvény és forrásai*. Eötvös József a művelődéspolitikus. Budapest. Ercsi, 10–14. (Ercsi Eötvös Füzetek, 1.)
- 6 Részletesebben: Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest. Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest. Kelemen Elemér: *A magyar oktatási törvénykezés története*. Problématörténeti vázlat. Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Szerk. Balogh László. Budapest. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- 7 Ld. az 1868: XXXVIII. törvénycikket a népiskolai közoktatás tárgyában. IX. fejezet. A tanítókról. (133–147. szakasz). Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés*. Összegyűjtötte, szerkesztette, az előszót és a jegyzeteket írta Mezei Mária. Budapest. 361–388., ill. 385–388.
- 8 Ld. Peres, i.m. 19–33., 148–302., 338–340., továbbá Belicza József (1886): *Magyarországi tanítóegyletek statisztikája*. Budapest. A tanítóegyletek tevékenységéről szóló helytörténeti feldolgozásokból: Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában 1869–1918*. Budapest. (121–131.) Kotnyek István (1978): *Az alsófokú oktatás Zala megyében 1918-ig*. Zalaegerszeg. (145–164.) Regős János (1969): *Az elemi népoktatásügy Vas megyében. 1867–1890*. Szombathely. (117–122.), Tóth Lajos, i.m. 41–156.
- 9 Felhívás a Somogy megyei néptanítókhöz. *Somogy*, (1870) 22. Elemy Sándor Somogy megyei néptanító felhívását a *Néptanítók Lapja*, 3. évf. (1870) 4. is közli.
- 10 A Magyarországi Néptanítók Első Egyetemes Gyűlése (Pesten, 1870. aug. 15–18.) Pest, 1870. (Idézet: 21–22.) Tobak Benő hedrehelyi (Somogy m.) néptanító felszólalásának téziseit lásd még: Néptanítók Lapja, 3. évf. 1870. 27. sz. (VII.7.)
- 11 Ld. Lantos István (1980): *A Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetsége (1872–1874)*. Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből. Szerk. Mészáros István. Budapest. 169–184. Kelemen, i.m., 1985, 121., 131.
- 12 Peres, i.m. 130–186.
- 13 Uo. 152–170., továbbá Felkai László (1983): *A néptanítók egyetemes gyűlései*. Neveléstörténeti dolgozatok. 179–217.
- 14 Felkai, i.m. 183.
- 15 Bihari Péter (1874): A II. egyetemes tanítógyűlés eredményei. *Néptanítók Lapja*, 7. évf. 229. Idézi: Felkai, i.m. 189.
- 16 Az 1878. évi október 17-re hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója, XV. köt. Budapest. 1880. 202–203. Idézi: Felkai, i.m. 189.

- 17 Vö. Peres, i.m. 156–170.
- 18 Az Eötvös Alap 1921-ben egybeolvadt a Magyarországi Tanítók Árvaházi Egyesületével; tagsága az 1920-as években meghaladta a négyezret. 1945. május 28-án – elnökségi határozattal – minden vagyonával beleolvadt a Pedagógusok Szakszervezetébe.
- 19 Jáki László (1992): *Az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (OKTK)*. Vívástól Kodályig. Neveléstörténeti évfordulók. Szerk. Balogh László. Budapest. (1993) (Neveléstörténeti füzetek, 12.)
- 20 Havas István (1935): *Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén*. Budapest. Deák Gyula (1942): *Polgári iskolai írótanárok élete és munkái*. Budapest.
- 21 Lapjaik: Protestáns Tanügyi Szemle (1927–1944), Magyar Középiskola (1908–1944).
- 22 A Paedagogiai Társaság elnöke Szatmáry Károly (1877–1879), majd Molnár Aladár (1879–1882), alelnökei Zirzen Janka, Péterfy Sándor, titkára Kiss Áron volt. A Társaság 1878-ban és 1879-ben megjelent évkönyvét Kiss Áron szerkesztette.
- 23 A Magyar Paedagogiai Társaság mindenkori 100 rendes tagja a hazai neveléstudomány jelesebb művelőinek köréből került ki. A Társaság elnökei: Heinrich Gusztáv (1891–1904), Finácz Ernő (1904–1926), Kornis Gyula (1926–1938), Pintér Jenő (1938–1939), Prohászka Lajos (1939–1949); titkára Gyulai Ágost (1904–1946). Főtitkára, illetve titkára 1946 és 1949 között: Hajdú János és Zibolen Endre. Folyóirata a Magyar Paedagogia (1881–1949). Részletesebben lásd Mészáros István (1992): *A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada. 1891–1991*. A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai. Szerk. Kelemen Elemér. Budapest. 3–56. (Neveléstörténeti füzetek, 10.)
- 24 Ld. Kelemen Elemér (2002): *Pedagógusmozgalmak Magyarországon az első világháború előtti évtizedekben. Történelem – tanítás – módszertan*. Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. Budapest. 153–160., valamint Kelemen Elemér (2004): *A magyarországi pedagógusmozgalmak radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben (1917–1919)*. Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Szerk. Bollókné Panyik Ilona. Trezor Kiadó, Budapest. ELTE TÖFK, Tudományos Közleményei, XXVII.

A SOMOGY MEGYEI TANÍTÓMOZGALOM KEZDETEI

Eötvös József a népoktatási törvény egységes értelmezésében, egyöntetű végrehajtásában nagy szerepet szánt a tanítóegyesületeknek. A törvény 147.§-a előírta, hogy „a községi nép- és polgári iskolai tanítók kötelesek minden tankerületben tanítói testületté alakulni”. A továbbiakban a tankerületi testület járási körökre osztásáról rendelkezik és tevékenységük rendjét szabályozza, leszögezve, hogy „a járási körök, a községek segélyezésével, kötelesek évente kétszer, az egész testület pedig évenként egyszer tanítói értekezletre egybegyűlni”.¹ Ezzel az intézkedéssel Eötvös „egyrészt legalizálta, másrészt további szervezkedésre ösztönözte a magyarországi tanítómozgalmat.”²

Somogy megyében 1869-ben 3, 1870-ben 27 községi népiskola működött, 15, illetve 42 tanítóval; s mindössze egy állami elemi népiskola, továbbá a csurgói tanítóképző. Az összefogásokra előírt megyei testület megalakulása azonban különböző hátráltató tényezők hatására, részben a felekezeti iskolák „községesítése” körül felhangoló ellentétek, részben a földrajzi szétszórtság következtében elhúzódott. Maga a tanfelügyelő is, első lépésként – a törvény írott rendelkezéseitől eltérve –, a felekezeti különbség nélkül szervezett járási körök megalakítását szorgalmazta.

A megyében elsőként 1869. július 22-én alakult meg az a járási kör, a „Szigetvárvidéki Tanítóegylet”, amely felekezeti különbség nélkül kívánta összefogni a járás tanítóit. Tizenkét tagú választmánya *Elemy Sándor* németújfalusi és *Horváth Lajos* darányi néptanító vezetésével dinamikus szervezője volt az egyleti életnek, élénken reagált a helyi, a megyei és az országos eseményekre egyaránt. A választmány 1870. április 7-i gyöngyös-melléki gyűlésének a *Somogy* című megyei lapban közzétett „Nyílt levele” az első nyilvánosságra hozott megyei tanfelügyelői jelentésre válaszolt, mert úgy érezték, hogy a jelentésben „a néptanítói testületre nézve a viszonyok ignorálása folytán több méltánytalan észrevétel foglaltatott”. Tapasztalataik összegezésével, a népoktatás mélyreható elemzésével, hiteles képet adtak a korabeli állapotokról – és a tanfelügyelő számára is hasznos javaslatokat a legfontosabb teendőkre nézve. Ezen az ülésen határozták el, hogy „hogyan a megyei néptanítókhöz nyílt fölhívás intézendő, ...alakítsanak minél több vidéken tanítói egyleteket, és aztán egyesüljenek velünk egy tanítóegyletletté”.³

A Somogy megyei néptanítókhöz intézett felhívásukban a tanítóegylet önképzésre, tapasztalatszerzésre serkentő funkciója mellett megfogalmazódott annak gazdasági-érdekvédelmi szerepe is: „anyagi helyzetünk emelésén, mely ránk nézve szint olyan fontos, mint a szellemi, melynek érdekében azonban még addig mit sem tehetünk, csakis nagy megyei egyletek által lendíthetünk”. Ennek szellemében dolgozták ki „a n. (=nagyságos) képviselőház elé terjesztett alázatos kérvényüket a néptanítók fizetésének emelése és nyugdíjazása tárgyában”. Ebben a tervzetben a törvényben előírt fizetés dupláját (600, illetve 400 forintot) és ötévente 50–50 forintos előlépést, továbbá a tanítói nyugdíj-alap létrehozását javasolták.⁴

A szigetváriak felhívása élénk visszhangra talált a megyében. A Somogy, amely már 1870 márciusában hírül adta az általános tanítóegylet megalakulását a szomszédos Zala megyében, rendszeres tájékoztatást adott a Somogy megyei tanítóság szervezkedéséről.⁵

A megye legnagyobb népiskolájának, a kaposvári községi elemi iskolának a tanítója az 1870. május 25-én tartott testületi értekezletükön „indítványba hozták... egy tanítóegyletnek Somogy megyében leendő alakulását”. A tanfelügyelőhöz intézett felhívásukban azt kérték, hogy „egy nagyobb szintű tanácskozásra minden Somogy megyei tanítót valláskülönbség nélkül (egy) Kaposvárott tartandó értekezletre egybe hívni szíveskedjék”. A várható támadásokkal és ellenakciókkal számolva leszögezték, hogy a törvény nem tiltja ilyen egyletek alakítását, sőt szellemével erre ösztönöz.⁶

A Somogy megyei tanítók élénk érdeklődését, szakmai-közéleti aktivitását bizonyítja, hogy a magyarországi néptanítók 1870. augusztus 15–18-án Pesten megrendezett első egyetemes gyűlésén 68-an vettek részt. A kapolyi *Tóth József*, a didaktikai és pedagógiai kérdésekről folyó vitában a népiskolai tankönyvekkel kapcsolatos indítványát ismertette; *Tobak Benő* hedrehelyi református tanító pedig – előzetesen beküldött dolgozatai alapján – három témakörben is szót kapott. A testi büntetés alkalmazásának tarthatatlanságáról és a népnevelési egyletek életképtelenségéről elmondott felszólalása mellett foglalkozott „a tanítók szellemi műveltségének és díjazásának” kérdéseivel is. Felszólalásában szenvedélyesen szögezte le: „itt az ideje, hogy mi is követeljük jogainkat... itt a helye, hogy fennen hangoztassuk önállóságunkat, függetlenségünket, és ennek elérésére a tett indítványt, miszerint tanítóegyletekké egyesüljünk, én is célravezetőnek tartom”.⁷

Az első megyei szervezkedésekkel párhuzamosan, mintegy a veszélyesnek tartott állami befolyás ellensúlyozására, megélénkült egyes, már korábban létrehozott felekezeti tanítóegyletek tevékenysége, sőt újak is alakultak. Ilyen volt pl. 1869. augusztusában a *Komesz György* kaposvári esperes kezdeményezésére és elnökségével megalakított „Kaposvári Esperességi Önképző-Tanító Egylet”, amely a kaposvári iskola községivé minősítésével elszenvedett kudarc ellensúlyozására, a központi és a kaposvári járás mintegy 10–15 katolikus tanítóját tömörítette. 1870. tavaszán jött létre a karádi egyházkerület katolikus néptanító egylete – 33 alapító taggal.⁸

Kovács Sebestyén Gyula tanfelügyelő az ismételt és egyre sürgetőbb indítványok és felhívások ellenére is csak 1870. nyarán látta elérkezettnek az időt a megyei tanítóegylet előkészítő munkálatainak megkezdésére. Felhívásában hangsúlyozta, hogy bár a törvény csak a községi és a polgári iskolai tanítókat kötelezte egyletek alakítására, minden tanítónak „anyagi és szellemi” érdeke az egyesülés, ami a testület tekintélyét is „nagy mérvben” emeli, mert „az egyleti működés azon tér, hol a tanító jár hangot kap, hangot adhat, s társadalmi fontosságát mindenkivel megértetheti”.⁹

A megye tanítóinak első értekezletét végül is az egyetemes tanítógyűlés hatására 1870. szeptember 28-ra tűzték ki. A „A megyeháza nagytermében becsült tanfelügyelőnk meghívására a kaposvári tanítók gyűlésén számosan jelentek meg” – számolt be az alakuló ülés eseményeiről a Somogy. A gyűlés nagy témája a tanítók szellemi és anyagi előbbre jutásának elősegítése volt. Az elsővel kapcsolatban a résztvevők elfogadták, hogy „az egylet célja az önképzés előmozdítása eszmecserék, értekezletek s közkönyvtárak állítása által”. A megyei segélyegylet megeremtéséről lezajlott vita

azonban csak részleges eredménnyel zárult. Elvben megegyeztek a segélyalap létrehozásában; az előterjesztésben szereplő arányos – a jövedelemtől függő – teherviselést azonban nem vállalták. Így valójában a segélyegylet nem alakult meg; a döntést a kérdés központi megoldásának sürgetésével odázták el: „itt az ideje, hogy az állam is kezébe vegye a tanítók ügyét”.¹⁰

A következő évek az egylet jogszerű elismertetéséhez elengedhetetlen eljárásokkal: az alapszabály kidolgozásával, megvitatásával és felterjesztésével teltek el. Az 1871-ben jóváhagyott alapszabályt – a segélyegylet működési elvei és gyakorlata, elsősorban a hozzájárulás mértéke körüli parázs viták kiújulása miatt – többször is módosították, és még az 1874-es elnöki beszámoló is arról panaszkodik, hogy „az egylet végleges megszervezése azért nem történhetett meg, mivel alapszabályaink nem nyertek miniszteri megerősítést”.¹¹ Anyagi okok hátráltatták az egylet önképző tevékenységének kibontakozását is, így például a kiküldetési költségek körüli gyakori huzavonák, „a mezőgazdasági szorgalom” idejére kitűzött összejövetel kedvezőtlen időpontja és az államsegély híján csak lassan gyarapodó egyleti könyvtárak.¹² Az 1873. őszén Kaposvárra kitűzött, meglehetősen szerény érdeklődést keltő tanítógyűlés csaknem azon hiúsult meg, hogy a város vezetői a vidéki tanítók elszállásolásához segítséget kérő tanfelügyelővel szóba sem álltak; s végül a helybeli tanítók oldották meg kartársaik elhelyezését – tanítványaik szüleinek segítségével.¹³

A Somogy megyei tanítóegylet megalakulását és életképes működését azonban nem csak a felsorolt helyi súrlódások és kicsinyes anyagi gondok nehezítették. Ezekben az években, amint erre a közelmúltban *Lantos István* hívta fel figyelmünket, a magyarországi tanítómozgalom fejlődését hosszú időre meghatározó események játszódtak le, s ezek feltételezhetően közvetlen hatással voltak a tanítók Somogy megyei szervezkedésére, a mozgalom jellegének, tartalmának változásaira is.¹⁴ A sokfelé létrejött tanítóegyletek országos összefogásának gondolata már a magyarországi néptanítók első egyetemes gyűlésén megfogalmazódott. Ennek gyakorlati megvalósítására vetette fel *Rill József*, a Budai Tanítóegylet elnöke az egyletek országos szövetségbe tömörítésének gondolatát. A vidéki lapokban – így a Somogyban is – közzétett felhívásának a nyomán, 1872 augusztusában 54 tanítóegylet képviselői jelentek meg a szövetség alakuló gyűlésén, s közülük harminchatan írták alá a szövetség szerződési okmányát. A résztvevők között találjuk a somogyi tanítómozgalom két tekintélyes és nagy befolyású vezetőjét: a szigetvárvidéki tanítóegylet kapcsán már említett *Elemy Sándort* és a lengyeltóti tanítóegylet elnökét, *Bánusz Jánost*. Bár a szerződési okmányt csak Bánusz írta alá (Elemynek feltehetően nem volt erre szóló felhatalmazása), a szövetség tisztviselői közé – választmányi tagként – mindkettőjüket megválasztották. A szövetség radikálisabb programját képviselő somogyi tanítócsoportok, főképpen az Elemy vezette szigetváriak kezdettől fogva szembefordultak a mérsékeltebb, a tanítóegyletek célját csupán szolid önképzőköri tevékenységre korlátozó körökkel, s ez lehet az alapvető magyarázata a megyei egylet alapszabálya körüli huzavonáknak. A viták végére az 1874-es esztendő tett pontot. A belügyminiszter – a Rill József ellen 1873-ban megindított kultuszminisztériumi hajsza betetőzésekként –, betiltotta a Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetségét. Ez az intézkedés, amely szerves része volt a párizsi kommünt követő munkásmozgalom-ellenes – sőt mindenféle haladó szervezkedéssel leszámoló – belpolitikai intézkedéseknek, erőteljesen befolyásolta a magyarországi ta-

nítómozgalom további fejlődési irányát és politikai karakterét. Az intézkedés Somogy megyei következményei közül elsőként azt említhetjük, hogy Elemy Sándor, akinek szervező tevékenységére, radikális programjára korábban is utaltunk, már 1873-ban elhagyta a megyét s a temesvári községi elemi népiskola igazgatója lett. Távozásával megtorpant a Szigetvárvidéki Tanítóegylet tevékenysége, s ez a megyei szervezet további működésére is kihatott; az 1870-es évek első felének közoktatás-politikai tárgyú vitái, követelései elcsendesedtek.

A Somogy megyei tanítómozgalom „konszolidálódását”, a tanítók megyei önképző és segélyegyletének rendszeres tevékenységét az 1874. évi közgyűléstől követhetjük nyomon. Igaz, az 1874. november 13-án, mintegy 70 résztvevővel, Kaposvárott megtartott ülésen még mindig a szervezeti és szervezési kérdések domináltak; a napirend egyharmadát a minisztérium által kifogásolt alapszabály korrekciója, illetve a választmány feladatainak körvonalazása jelentette. Az elnöki jelentés ugyanakkor örvendetes létszámgyarapodásról számolt be: a 40 „kötelezett” tagon; a községi népiskolák tanítóin kívül 84 „önkéntes” tag kérte felvételét. Ez lehetővé tette, hogy a megye hét választókerülete közül hatban kerületi egyleteket szervezzenek, illetve rendszeresebbé tegyék a már korábban megalakult járási egyletek tevékenységét. Néhány közérdekű kérdés megvitatása után került sor az első, kifejezetten továbbképzés jellegű programra: Kovács Sebestyén Gyula tanfelügyelő „métermérték gyűjteményét” ismertette és mutatta be, felhíván a tagokat, hogy a métermértéket még a tanév folyamán ismertessék iskoláikban, de azon kívül a közéletben is használjunk fel minden alkalmat azok ismertetésére”.¹⁵

Az 1875. évi, szintén Kaposvárott rendezett közgyűlésen az időközben 140-esre nőtt tagságból – a szürettel ütköző rossz időpont miatt – mindössze 66-an jelentek meg. Az átdolgozott alapszabályok miniszteri jóváhagyását bejelentő elnöki beszámoló, rövid történeti visszatekintés után, ismét a tanítói segélyegylet kérdésével foglalkozott. A tagság többsége kezdetben a nyugdíjtörvény életbeléptetése miatti kettős terhekre hivatkozva, a segélyegylet megszüntetése mellett nyilatkozott; végül azonban – csökkentett tagsági díjjal – a fenntartás mellett határozott. Az időközben mintegy 900 forintra gyarapodott egyleti tőke már szerény mértékű segélyek folyósítását is lehetővé tette.

„A folyó ügyek elintézése után” került sor az ülés érdemi részére, a felolvasásokra. Az egylet történetében először – a kitűzött napirend szerint – három előadás követte egymást. *Bárány I. Gyula* csurgói állami tanító „Egy svájci gyakorlóiskola” című felolvasásában külföldi tanulmányútjának friss tapasztalatairól számolt be. Rendkívül heves vitát váltott ki *Horváth József* kadarkúti tanító „A háziiparnak a népiskolában való tanítása” c. felolvasása, amely a bekövetkező tanterv-változásra utalva a helyi viszonyoknak megfelelő „föld- és szőlőművelés, fatermesztés s a házi ipar” elterjesztését és a tanításukra való felkészülést szorgalmazta. A felszólalók egy része, saját tapasztalatára hivatkozva, a gyakorlatiasabb népiskolai munkának különféle lehetőségeire mutatott rá; a többség azonban óvatos tartózkodást árult el, nyomatékosan hangoztatva a helyi hagyományok és körülmények körültekintő mérlegelését. Komjáthy Kristóf a falusi lakosság nehezen leküzdhető idegenkedésére; *Csukly Károly* a tanítók túlterhelésére utalt: „most már azt kívánják, hogy mindenféle mester-ségben is mester legyen”. A közgyűlés végül is úgy határozott, hogy „a gazdasági és a házi ipar egyes ágai a népiskolákban gyakorlatilag taníttassanak, s óhajtja, hogy

azokat a helyi viszonyok tekintetbe vételével minél több iskola felhasználja”. Hasonlóan élénk eszmecsere kísérte Tobak Benőnek az iskolai takarékpénztárakról tartott felolvasását.¹⁶

Az anyagi kérdések körüli heves vita törvényszerűen háttérbe szorította a tartalmi tevékenységet. A beszámoló jogosan róttá fel a kerületi közgyűlések elmaradását, hiszen közülük 1875/76-ban csak a csurgói egylet tartotta meg szabályszerűen az előírt két közgyűlést; a nagyatádi, a marcali és a lengyeltóti egylet tavasszal összehívott gyűlésén a résztvevők kis száma miatt elmaradtak a tervezett felolvasások. A kaposvári, a szigetvári és a szili egylet egyszer sem tartott közgyűlést, „és így természetesen az önképzés érdekében sem történhetett semmi”. Az 1876. szeptember 21-én mindössze 53 tag jelenlétében megtartott megyei közgyűlés nem haladt tovább az 1875-ben megkezdett úton; a már említett vitán kívül csupán kényszerű és sértődött lemondásokra és parázs vezetőségválasztásra futotta az időből. A háttérbe vonuló, tiszteletbeli elnökké jelölt tanfelügyelő helyett azonban, szerencsésnek bizonyuló választásként, igaz, csekély szótöbbséggel, a csurgói tanítóképző közismert és tekintélyes igazgatóját, *Bárány Ignácot* választották meg az egylet elnökéül.¹⁷

A megyei tanítóegylet újabb válsága részben a népoktatás kedvezőtlenre fordult helyi körülményeivel, részben az igen eltérő gazdasági, társadalmi helyzetű és művelődési igényű tagságának kicsinyes belső ellentéteivel magyarázható. A tanítók egymásra utaltságának a felismerésére és a legjobboknak minden nehézséggel dacoló szakmai érdeklődésére, művelődési igényére jellemző azonban, hogy az 1877. szeptember 27-én Csurgón megtartott tanítógyűlésen a kedvezőtlen előzmények ellenére is 90-en vettek részt.

A jól előkészített program a legújabb tanszereket, szemléltető eszközöket és a gyakorló iskolai növendékek különféle munkáit bemutató kiállítás megtekintésével kezdődött, majd egy hatosztályos, összevont tanulócsoporthoz tartott „gyakorlati előadással”, bemutató órával folytatódott. *Lovass Gyula* tanító óráját – aki „az első osztályt oktatta írva olvasásban, s addig a többi osztályú növendékek rajzolásával és írással foglalkoztak” – kritikus szellemű, tartalmas megbeszélés követte.

A megyei egylet történetében szokatlanul újszerű, jó közhangulatot teremtő szakmai indítás tartalmasságú közgyűlés előjátéka volt. Ennek gerincét *Czibor Mór* képezdei tanárnak „a magyar nyelvtan kezeléséről”, majd *Pataki Géza* tanítónak „a gazdaságtanításáról” elhangzott felolvasásai jelentették. A szervezeti kérdések fölött nyitott vitának érdekes és figyelemre méltó mozzanata volt *Rippl József* kaposvári igazgató-tanító javaslata, aki az egylet hivatalosan jóváhagyott önszegélyező és önképző jellegét meghaladó módon – a mozgalom kezdeti törekvéseit felidézve – a tanítók érdekvédelmét ismét az egyleti tevékenység körébe kívánta vonni. Javaslátát, hogy tudniillik „...a tanítók ügyében hozandó ítéletek a közigazgatási bizottságok által csak a tantesület előzetes véleményezése alapján legyenek kimondhatók”, a közgyűlés egyetértőleg a következő évi egyetemes tanítógyűlés előkészítő bizottsága, illetve a kormány elé terjesztette.¹⁸

Az ünnepi bankettel záródó tartalmas ülés feledtetni tudta az előző évi civódásokat, oldotta az ellentéteket. Az egylet irányítása a csurgói képző tanárainak köszönhetően új lendületet kapott; a csurgói közgyűlés egy minden tekintetben eredményesebb szakmai tevékenység kibontakozását ígérte és jelezte.

Ezt igazolják a következő évek eseményei is. Az 1878-as, már kétnaposra tervezett csurgói közgyűlésen *Adorján Miklós* gyakorló iskolai tanító felolvasását követően tartalmas vita bontakozott ki az iskolai oktató-nevelő munkáról. A második napon *Mátray Gyula* képezdei tanár tartott „kísérleti előadást” természettanból, a minden iskolában önállóan elkészíthető taneszközök bemutatására.¹⁹ Az 1879. évi, ismét Kaposvárott tartott egyleti ülés szerencsés témaválasztása is élénk eszmecsere kiindulópontját jelentette: „Miképpen kezelendők a népiskola tantárgyai, hogy azoknak előadása által ne csak ismereteknek a birtokába jusson a tanuló, hanem a tanítás kiválóan nevelőleg hasson?”²⁰ A témát – a további tájékozódás és a gyakorlati tapasztalatszerzés folytatása érdekében – az 1880-as egyleti közgyűlésen is napirendre tűzték.

Az 1880. évi kétnapos tanácskozáson a különböző híradások 150–200 tanító részvételéről szólnak, ami azt bizonyítja, hogy a szervezeti vitákon túljutó, érdemi feladátára találó egyleti élet minden felekezeti különbség nélkül egyre szélesebb tanítói körre fejtette ki hatását, s valóban fontos formájává, szinte meghatározójává vált a Somogy megyei tanítók művelődésének, egyre szervezettebbé váló szakmai továbbképzésének.²¹

A tagok létszáma az első évtized végére meghaladta a 170 főt (ez a megyei tanítói létszámnak közel 40 százaléka volt); a járási körök többsége – a megyei egylet megújuló tevékenységéhez igazodva –, szintén jelentős részt vállalt e fontos munkából. Az egylet élén Bárány Ignác Csáktornyára távozása után Adorján Miklós állott, munkáját a hajdani kadarkúti néptanítóból lett képezdei tanár, Horváth József segítette. Kettejüknek oroszlánrésze volt abban, hogy a Somogy megyei Tanítóegylet és a csurgói tanítóképző közös kiadásában – a korábbi sikertelen próbálkozások után – 1881-től megyei tanügyi lap jelenhetett meg, a Népiskolai Szemle, amely az évtized végén örvendetesen fejlődő, gazdagodó egyleti élet további kiteljesedését, rendszeresebbé tételét is elősegítette.²²

Azokból az erőfeszítésekből, amelyek a magyarországi tanítóegyletek összefogására irányultak és a hetvenes évek rendszeresen összehívott tanítógyűlésein a magyar népoktatás megoldatlan kérdéseinek a feltárásával e problémák megoldását, a népiskolai törvény revízióját célozták, a somogyi tanítószó legjobbjai változatlanul kivették a részüket. Ha nem is az első egyetemes tanítógyűlés népes delegációjával – a gazdasági körülmények és az óvatos előkészítés létszámcsökkentő törekvéseitől egyaránt korlátozottan –, jelen voltak az 1874-es második és az 1878-as harmadik tanítógyűlésen; s ez utóbbi végrehajtó bizottságában is - Bárány Ignác és Tóth József révén – képviselték magukat.²³ Ez utóbbi tanítógyűléseknek azonban – talán változó karakterük, a 48-as szellemtől eltávolodó, apolitikus jellegük miatt is –, korántsem volt olyan elementáris hatásuk a megye tanítómozgalmára, mint az elsőnek. Erre enged következtetni az a tény is, hogy a megyei tanítóegylet üléseinek részletes jegyzőkönyveiben nem találkozhatunk ezen tanítógyűlésekkel sem beszámoló, sem utalások formájában.

*

A megyei tanítóegylet járási köreinek megalakításáról, a körök többé-kevésbé rendszeres tevékenységéről már korábban is szoltunk. A legtöbb adat közülük a csurgói kör tevékenységéről maradt fenn, amely évről évre rendszeresen megtartotta kerületi közgyűléseit, tudatosan tervezett, gazdag programmal. Ebben érthetően nagy

segítségét jelentettek a képző tanárai és a gyakorló iskola nevelői; bár a felolvasásoknak csaknem ötven százalékát a járás területén dolgozó néptanítók tartották, többnyire „gyakorlatilag”, tehát bemutató tanításokhoz, foglalkozásokhoz kapcsolódóan. Előszörban a Néptanítók Lapjában közzétett meghívókból és tudósításokból követhetjük nyomon a többi járási egyesület már korántsem ilyen rendszeres, de igen tanulságos tevékenységét. A töredékes egyesületi programok összevetéséből következtethetjük ki például a megyei választmánynak arra irányuló törekvését, hogy a megyei közgyűlésen feldolgozott általánosabb témák egy-egy részkérdését szűkebb körben vizsgálják tovább és vitassák meg a járási körök. Ezeket az előzetesen kitűzött témákat több helyen pályázat formájában dolgozták fel; a legjobbakat esetenként díjazták és felolvasásra jelölték ki. Gyakran visszatérő gond ugyanakkor – főképp a kaposvári, a szili és a nagyatádi járásban – az érdektelenség, a tagságnak az érdemi munkát lehetetlenné tevő távolmaradása.²⁴

A lengyeltóti kerület tanítóegyletének ellentmondásos tevékenységéről Bánusz János elnök gondos történeti visszatekintéséből nyerhetünk képet. Bár az egyébként Somogyváron tanító Bánusz és segédtanítói személyesen is nagy szerepet vállaltak egy több évre szóló, tervszerűen felépített továbbképzési program végrehajtásában, amely a népiskolai tárgyak tanításának számos fontos kérdését ölelte fel az írva olvastatástól a földgömb használatáig, a helyesírással és levelezéssel egybekötött anyanyelv-tanítástól a méter-mérték ismertetéséig; tevékenységüket meglehetősen érdektelenség kísérte. A 25–30 főnyi tagság fele, kétharmada általában távol maradt, a legtöbben készületlenül érkeztek, s utóbb azok is kedvüket veszítették, akik pályázatokkal, irodalomismertetéssel rendszeresen készültek. Bánusz sikertelenül próbálkozott az ún. vándorgyűlések szervezésével, amelyeknek célja a járás iskoláinak, egymás munkájának kölcsönös megismerése, a folyamatos tapasztalatcsere lett volna, s amelyeken felolvasás helyett elsősorban „gyakorlati előadásokra” kerülhetett volna sor. Az iskolafenntartók közömbössége, gyanakvása, és maguknak a tanítóknak az érdektelensége azonban meghiúsította e rokonszenves, bár némiképpen utópisztikus tervek megvalósítását.²⁵

A kerületi egyesületek tevékenysége, sorsuk alakulása általában egyes személyekhez, lelkes tanítócsoporthoz kötődött. Ezt láthattuk a csurgói vagy a lengyeltóti egyesület esetén, és ezt bizonyítja a Szigetvárvidéki Tanítóegylet kérészélete is. A megyében elsőként megalakult járási tanítóegylet bevezetőnkben felmutatott kezdeti lendülete, országos problémákkal azonosuló érdeklődése csupán három évig, Elemy Sándor egyesületi elnök németújfalui tanítóskodásának idején tartott. 1872 tavaszán pl. ismételten „Emlékiratot” szövegeztek meg és nyújtottak be *Pauler Ágostonhoz* – „a néptanítók jelenlegi fizetésének rendezése és nyugdíjazásuk tárgyában”. A Somogyban közzétett újabb „nyílt levél” a tanítószolgálatlan helyzetének, emberi és anyagi kiszolgáltatottságának felmutatása után azt a megyeszerte általános igényt, követelést fogalmazta meg, hogy „a népiskolák felekezeti különbség nélkül államintézetnek nyilváníthatnának, a néptanítók államtisztviselőkké tétetnének és fizetéseiket az állampénztárakból nyernék”. Átmenetileg a természetbeli javadalom pénzbeli megváltását, egyenértékűvé a községi költségvetésben történő előírását és a havonkénti fizetés bevezetését javasolták. Végezetül egy olyan tanítói nyugdíjrendszer tervét körvonalazták, amely megnyugtató biztonságot jelentene a tanítóknak, s számításokkal igazolták, hogy ez

„az államra se róna elviselhetetlen terhet”.²⁶ Elemy Sándor távozása után az egyleti tevékenység le hanyatlott. *Hecht Fülöp* szigetvári tanító 1877 nyarán az egylet működésének „eddigi irányát kárhoztatta:... vitatkoztunk, üztünk tanügyi politikát, sőt politikai tanügyeket is feszegettünk, nem tudtuk a nagy közönség érdeklődését megnyerni”. Javaslatának lényege az volt, hogy az egyleti tevékenység az évente négy alkalommal tartandó „gyakorlati előadásokra”, a rendszeres és pályadíjjal jutalmazott „tanügyi pályázatokra” és „tudományos kísérleti előadásokra” épüljön.²⁷ A szigetvári egyletet a tízéves jubileum rázta fel: 1879. július 10-én tizennyolc résztvevővel ünnepi ülésre került sor, amelyen megjelent és – az egylet első éveiről – előadást tartott Elemy Sándor is. A tartalmas, négy felolvasásból álló jubileumi program legérdekesebb előadása *Maislis Ferenc* tanítóé volt: „A tanítóegyletek hivatásáról”. Elsőrendű feladatuknak azt tartotta, „hogy a tagok keblében az önművelődést, a továbbképzést hatékonyan előmozdítsák”; másodsorban pedig az idősebb és a fiatalabb tanítók kapcsolatának erősítését, a tapasztalat és a friss elméleti tudás ötvözését várta tőlük. A következő években – ennek a programadó előadásnak a szellemében – ismét rendszeres munka színterévé vált a járási egylet, amelynek hajtőerejét ekkor már elsősorban a szigetvári községi elemi iskola tanítói jelentették.²⁸

A felekezeti tanítóegyletek közül elsősorban a karádi egyházkerület római katolikus tanítóinak egylete érdemel említést. Az 1870 júliusában 56 taggal megalakult egylet szerény segélyalapot jelentő vagyonával, az időközben 100 kötetet is meghaladó szakkönyvtárával és az évente két alkalommal megtartott közgyűlésével, állandó és vonzó szakmai-közéleti szervezetét jelentette a tabi járás katolikus tanítóságának; főleg az első években, amikor az egylet élén Tóth József faluszemesi, majd később kapolyi tanító személyében Somogy megye egyik legképzettebb, a tanfelügyelő által is mindig elismeréssel említett tanítója állott. Az egylet kezdetben együttműködött a megyei tanítóegylettel, és kapcsolatot keresett a külső-somogyi egyházkerületi református néptanítók körével is.²⁹ A tevékeny és széles látókörű Tóth József távozásával azonban, amelynek háttérében a karádi esperes személyében bekövetkezett változás állott, gyökeres fordulat következett be a tanítóegylet életében is. „Az egyletnek van ugyan elnöke – olvashatjuk a Somogynek egy 1878-as híradásában –, de azért a kerületi esperes mint természetes elnök vezette a tanácskozást, ki a szorgalmi időt a tanítók számára megszabta – a jegyzőkönyv szerint minden további megbeszélés mellőzésével; az általa készített leckerendnek 2 példányban leírását a tanítóknak elrendelék; meghagyta a tanítóknak, hogy minden iskolában egy látogató jegyzőkönyv készíttessék; fejtegette azon tételt, hogy az igazi és jó keresztény a föld hátán minden jóra alkalmas és ügyei stb....” A két év múlva közzétett alapszabály szerint az egyleti közgyűlésekről csak a lelkészek által aláírt igazoló jelentés felmutatásával lehetett távolmaradni és az üléseket – az 1. pontban előírtan – kötelező misehallgatással kellett kezdeni.³⁰ Az akkortájt Karádra kerülő *Gárdonyit* ez a megváltozott, az egyházi tanító alárendelt helyzetét minden tekintetben kifejezésre juttató feudális szellem fogadta.

Jellemző az is, hogy az évtized végén megerősödő és az 1881-ben kiadott *Népiszkolai Szemle* révén egyre nagyobb befolyással rendelkező megyei tanítóegylet tevékenységének az ellensúlyozására, helyenként a felekezet nélküli egyletek felszámolásával vagy átszervezésével, az 1880-as években sorra alakultak az esperesi kerületi tanítóegyletek; a karádin kívül Csurgón, Igalban, Kaposvárott és Marcaliban.³¹

A protestáns tanítóegyletek közül két evangélikus egyesület – a Somogy megyei és a Balaton vidéki ágostoni hitvallású evangélikus tanítóegyletek – tevékenysége követendő végig ezekben az években. Az előbbit 1864-ben, az utóbbit 1867-ben alapították; együttesen mintegy 40 tagot számláltak. Az 1875-ben alakult külső-somogyi református tanítóegylet három fiókkörében szintén rendszeres munka folyt; a belső-somogyi egyesület viszont, a Kadarkút környéki református tanítók egyszeri próbálkozásától eltekintve, gyakorlatilag nem működött.³² A református tanítók többsége valójában a megyei tanítóegyletben, illetve a járási tanítókörökben tevékenykedett, azok aktív rétegét alkotta, főképp a csurgói és a szigetvári területben.

*

A szervezett tanítómozgalom kezdeteit jelentő tanítóegyleti tevékenységből főképpen az a törekvés érdemel említést, hogy az egyesület nemcsak a községi, hanem az egymástól elszigetelt, gyakran egymással szembeállított egyházi tanítókat is egységes megyei szervezetbe kívánta tömöríteni. A segélyegylet létrehozása körüli kezdeti viták és huzavonák, amelyek a különböző anyagi helyzetű és érdekeltségű tanítók gazdasági jellegű összefogásának illuzórikus elképzeléseiből törvényszerűen következtek, ideig-óráig az együttműködés realisabb lehetőségeiről is elterelték a figyelmet. Többszöri sikertelen kísérlet után, nem utolsósorban a csurgói tanítóképző testületének aktivizálódása nyomán alakulhatott ki az egyesületi életnek a tagok önképzését szakkönyvekkel, pályázatokkal, felolvasó ülésekkel, gyakorlatias bemutató foglalkozásokkal, majd 1881-től egy helyi szakmai folyóirattal is segítő, gazdag tartalma és egyre vonzóbb, változatosabb formája. Ezt a lendületet vette át néhány, a megyei egyesület programjához igazodó járási egyesület is. Ebben a légkörben kerülhetett aztán ismételten napirendre a közös érdekek képviselője, az egyesület jogi és gazdasági érdekvédelmi szerepének ekkor még érthetően bátortalan megfogalmazása. A tanítóegylet meghatározható eszmei-politikai karakteréről nem beszélhetünk még; az összetartó erőt elsősorban a szakmai érdeklődés és a hivatástudat jelentette. Ennek demokratikus tartalmát és a népoktatásért, a népért érzett felelősséget azonban aligha lehet elvitatni.

JEGYZET

- 1 Eötvös József (1976): *Kultúra és nevelés.* (Tanulmányok, beszédek.) (Összegegyűjtötte, szerkesztette, bevezette és jegyzetekkel ellátta Mezei Márta.) Budapest. 388. A kérdés irodalmából: Belicza József (szerk., 1886): *Magyarországi tanítóegyletek statisztikája.* Budapest. Peres Sándor (1896): *A magyarországi tanítóegyesületek története.* Budapest.
- 2 Lantos István (1890): *A Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetsége (1872–1874.)* Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből. Szerk. Mészáros István. Budapest. 169–184. Lásd 169.
- 3 Somogy, 1870/17. (IV. 26.) Közli: Kanyar József (1967): *Harminc nemzedék vallomása Somogyról.* Történelmi olvasókönyv. Kaposvár. 274–276.
- 4 Felhívás a Somogy megyei néptanítókhoz. *Somogy*, (1870) (22. (V. 31.) továbbá: uo. 1870/47. (XI. 22.) Vö. *Néptanítók Lapja*, (1870) 4. 32.
- 5 *Somogy*, (1870) 13. (III. 29.)
- 6 Somogy megyei Levéltár (a továbbiakban: Sml): A kaposvári község elemi népiskola tanítói testületének jegyzőkönyve. 1870. V. 25.
- 7 A Magyarországi Néptanítók Első Egyetemes Gyűlése. (Pesten, 1870. aug. 15–18.) Pest, 1870. 134. (Id. 91–92.) Tobak előadásának téziseit lásd még *Néptanítók Lapja*, (1870) 27. (VII. 7.) további cikkeit: uo. (1870) 18. (V. 5.) – 28. (VII. 15.)

- 8 Somogy megye Kaposvár esperességi néptanítóinak „Önképző-Tanító-Egylete” alakuló gyűlésének jegyzőkönyve. 1869. augusztus 4. *Néptanítók Lapja*, (1869) 37. (IX. 16.) A pécsi egyházmegye katolikus tanítóit már 1867 nyarán felekezeti egyletbe tömörítették. Lásd *Somogy*, (1867) 36. (IX. 3.) SmL: Kimutatása a Somogy megyében létező mindenemű egyletek-, casinók, takarékpénztáraknak, minden című köröknek, jótékonyági és pénzművelési társaságoknak és intézeteknek. A karádi Néptanító Egylet 1870. április 7-én alakult; hatósági engedélyének száma 11814/1870. VI. 7. sz. belügyminiszteri engedély. Lásd még: *Néptanítók Lapja*, (1870) 28. (VII. 14.), – *Somogy*, (1871) 16. (IV. 18.)
- 9 SmL: Bizottmányi nagygyűlési jegyzőkönyv 309/1870. (V. 30.) A nagygyűlés a tanfelügyelő kérésére utasította a községi előjáróságokat, hogy évente háromszor ingyenesen fuvar szolgáltatásnak „az iskolatanítók részére, midőn tanítói értekezletre ... egybegyűlniük kellend”. Lásd még: *Somogy*, (1870) 28. (VII. 12.)
- 10 Uo. (1870) 38. (IX. 20.), illetve. (1870) 42. (X. 18.). – Lásd még: Tobak Benő: A Somogy megyei tanítóegylet. Uo. (1870) 49. (HI. 16.)
- 11 Uo. 1874/51. (XII. 22.) Az 1871-es miniszteri jóváhagyásról (6657) 71. VKM. sz.) lásd a Somogy megyei Iskolatanács 1871. június 15-én tartott évnegyedes gyűlésének jegyzőkönyvét. Uo. (1871) 34. (VIII. 24.)
- 12 Uo. 1872/1. (I. 2.) (Bánusz János lengyeltölti tanító panasza.) Kovács Sebestyén Gyula 1872-es tanfelügyelői jelentésében állami segítyt sürget az egyleti könyvtárak fejlesztésére. A tanfelügyelő 859/1872. sz. időszakos jelentése. SmL: Alispáni iratok. 4395/1872. (VIII. 14.)
- 13 *Somogy*, (1873) 46., 48. (XI. 18., XII. 9.) Bárány Gusztáv polgármester és Tobak Benő levélváltása. (Előzmény: Tobak „vádirata” a Pesti Napló 1873. évi 249. számában.)
- 14 Vö. Lantos: i. m. A somogyi vonatkozású adatokat lásd a 24. és a 25. sz. jegyzetben.
- 15 Jegyzőkönyv. A Somogy megyei tanítók önképző és segélyegyletének 1874. november 23-án Kaposvárott tartott közgyűlésén. *Somogy*, 1874/51. (XII. 22.) A választókerületi egyletek szervezésével a következők bízták meg: Kaposvár: Harray Ignác tanító, Csurgó: Czibor Mór képezési tanár, Nagyatád: Komjáthy Kristóf, Marcali: Pintér Pál, Szil: Paál József tanító, Szigetvár: Tálassy Gyula segédtanfelügyelő. A tabi kerület tanítói a szili csoporthoz csatlakoztak.
- 16 A megyei tanítóegylet közgyűlése. Uo. 1875/41. (X. 2.). Tobak Benő értekezését a lap 1875/42. és 46. száma közölte. (X. 19., XI. 16.)
- 17 A szeptember 12-i tanítógyűlés jegyzőkönyvéből. Uo. 1876/40. (X. 3.) – Lásd még: A megyei tanítógyűlés elé. Uo. 38. sz. (IX. 19.), továbbá Tobak Benő: A Somogy megyei tanítóegylet közgyűlése. Uo. 1876/39. (IX. 26.)
- 18 Csukly Károly: A Somogy megyei tanítógyűlés Csurgón. Uo. 1877/40. (X. 2.) Lásd még: *Néptanítók Lapja*, (1877) 19. (X. 15.)
- 19 „A vitaindító címe: „Miképpen volna elérhető, hogy iskoláink mind fegyelem, mind tanítás tekintetben családi jelleget nyerjenek, és úgy hassanak a tanulóra, mint egykor a jó patriarchális családi nevelés és tanítás?” Lásd *Somogy*, (1878) 36. (IX. 3.), továbbá: A somogyi tanítóegylet közgyűlésén. Uo. (1878) 38. (IX. 17.) A közgyűlést 1878. szept. H-12-én rendeztek Csurgón.
- 20 *Néptanítók Lapja*, (1879) 444.1. (X. 1.); Lásd még: *Somogy*, (1879) 33. (VIII. 19.)
- 21 A Somogy megyei tanítóegylet 1880. szept. 16–17-i közgyűlése, Kaposvár. *Néptanítók Lapja*, 1880. 525–526. Lásd még: *Somogy*, (1880) 36. (IX. 7.), 38. (IX. 21.) és 41. (X. 21.)
- 22 Kelemen Elemér: A Népiskolai Szemle. (Adatok egy múlt századi „neveléstügyi-oktatásügyi közlöny” történetéhez.) *Somogy*, (1974) 4. 58–65.
- 23 A magyarországi néptanítók második egyetemes gyűlésének naplója. Budapest. 1874. A harmadik egyetemes tanítógyűlés naplója. Budapest. 1878. Vö. Felkai László: Tanítógyűlések az 1867-i kiegyezést követő évtizedben. *Pedagógiai Szemle*, (1962) 9. 771–780. A magyarországi tanítók harmadik egyetemes gyűlése. Uo. (1963) I. 44–50. s Belicza, i. m. 11. (A harmadik egyetemes tanítógyűlés.)
- 24 A korábbi hivatkozásokon és utalásokon túl: a csurgói járási egyletről: *Néptanítók Lapja*, (1872) 51. (XII. 19.); a kaposvári járási tanítóegyletről: *Somogy*, (1876) (XI. 14.), (1877) 1. (I. 2.) (1879) 23. (VI. 10.) (A kerületi kör megalakulását köszöntötte 1870. november 15-i ülésének jegyzőkönyvében a kaposvári községi elemi népiskola tanítói testülete.) Az igali vagy szili egyletről: *Néptanítók Lapja*, (1880) 589. A nagyatádi járási egylet: *Somogy*, (1875) 8. (II. 3.); *Néptanítók Lapja*, (1880) 108., 465.
- 25 Bánusz János tanító levele, Somogyvár, október 20-án, 1876. *Somogy*, (1876) 44. (X. 31.) Uo. (1878) 10. (III. 11.); *Néptanítók Lapja*, (1880) 179.
- 26 *Somogy*, (1872) 34. (VIII. 20.)
- 27 Hecht Fülöp: Ebredünk! Uo. (1877) 6. (II. 6.)
- 28 Uo. (1879) 23. (VI. 10.); továbbá: Király Károly: A szigetvárvidéki tanítóegylet 10 éves fennállásának emlékünnepe. Uo. (1879) 29. (VII. 22.); Maislis Ferenc: A tanítóegyletek hivatása. Uo. (1879) 30. (VII. 29.)

- 29 *Somogy*, (1871) 11. (III. 14.), 16. (IV. 18.); 1873/25. (VI. 24.); 1874/41. (X. 13.); *Néptanítók Lapja*, (1870) 28. (VII. 14.); Belicza: i. m. 37–38., *Somogy*, (1871) 16. (IV. 18.); (1873) 25. (VI. 24.)
- 30 Uo. (1878) 52. (XII. 24.); *Néptanítók Lapja*, (1880) 180.
- 31 Belicza, i. m. – Csurgó: 1882. (18.1.) Igal: 1881. (35.) Kaposvár-Somogyvár: 1883. (37.) – Següsdkerületi (Marcali): 1884. (73–75.)
- 32 Belicza, i. m. 75., ill. 8. – *Néptanítók Lapja*, (1880) 315., ill. Belicza, i. m. 42. és 111.

A MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSMOZGALOM RADIKALIZÁLÓDÁSA A 20. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN

A közoktatás polgári reformja, fokozatos kiterjedése és differenciálódása nyomán ugrásszerűen megnőtt a tanügyben foglalkoztatott szakemberek száma. Az 1890-es népszámlálás csaknem 35 000, az 1910-es pedig közel 56 és fél ezer főt regisztrált ebben a kategóriában. A létszámgyarapodás növekvő arányt jelentett mind a kereső népességhez, mind „a közszolgálati és szabadfoglalkozású értelmiségi keresők” számához viszonyítva.¹ A pedagógustársadalom túlnyomó többségét természetesen a tanítóóság tette ki, s közöttük is igen magas volt a vidéki, falusi tanítók aránya, akik életviszonyaik, életvitelük miatt csupán statisztikai szempontból minősülhettek értelmiséginek.² Jószerivel csupán a közép- és felsőkereskedelmi iskolák tanárai tartoztak ebbe a kategóriába, s tarthatták magukat a kialakuló polgári középosztály tagjainak. A pedagógustársadalmat, ezt a szociológiai szempontból korántsem egységes társadalmi csoportot – az anyagi és szociális helyzet különbözőségén túl – rendkívül vegyes vallási és nemzetiségi összetétele is tovább tagolta. Ennek megfelelően igen sokszínű – ugyanakkor nagyon eltérő ütemű és mértékű – volt a pedagógusok bekapcsolódása a társadalom és a politika korabeli folyamataiba és eseményeibe. Természetesnek tekinthető, hogy a századforduló után megélenkülő politikai élet régi és új szereplői, a különböző pártok és mozgalmak megkülönböztetett figyelmet tanúsítottak a szellemi munkásoknak ezen fontos, közvetítő szerepet betöltő, kiterjedt társadalmi kapcsolatokkal és növekvő befolyással rendelkező rétege iránt. A megnyerésükre irányuló szándékok vagy éppen visszatartásuk a politikától – olykor „gazdaságon kívüli”, máskor pedig direkt, egzisztenciális eszközökkel – új fejezete a magyar pedagógustársadalom és a modern magyarországi politikai küzdelmek történetének.

A politika által megkísértett tanítóóság riadt önvédelme nyilvánult meg az 1904-es – hatodik – tanítógyűlés azon törekvésében, hogy a politikát, különösképpen a „pártpolitikát” zárják ki az egyesületek munkájából. Nincs átfogó képünk a magyar pedagógustársadalom, illetve a különböző tanító- és tanáregyesületek politikai irányultságáról és a politikai életben való részvételükről. Tudjuk viszont, hogy a századunk első évtizedében fellépő új politikai erők – a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus, az országos politikai tényezővé váló szociáldemokrata munkásmozgalm – jelentős rétegeiket vonták befolyásuk alá, s tették azokat az 1905 után erőteljesen kibontakozó társadalmi-politikai cselekvés aktív részesévé. Ez a befolyás elsősorban a viszonylag függetlenebb állami és községi alkalmazottak, mindenekelőtt a fővárosi tanító- és tanártársadalom körében érvényesült erőteljesen, de időszakosan az egész országon végiggyűrűzött, különösen az 1906–1907-es és az 1910–1912-es évek forradalmi fellendüléseinek időszakában.

Nagyrészt az itt vázolt jelenség ellenhatásaként értelmezhető viszont, hogy ezekben az években alakultak meg az egyházi fenntartású középiskolák felekezeti jellegű tanáregyesületei, és megélenkültek az addig is külön utakon járó felekezeti tanítóegyle-

tek politikai színezetű tevékenysége. A polgári radikális és szociáldemokrata eszméket támogató vagy felvállaló pedagóguscsoportokkal szemben jelentős – elsősorban katolikus – tanító- és tanárretegek kerületek az erősödő keresztényszociális-kereszténydemokrata eszmeiség, majd a modernizálódó konzervativizmus jegyében szerveződő, harcosabb felfogású politikai katolicizmus, nem kevesen pedig – főleg a protestáns tanítóság köréből – a mérsékelt demokratikus reformokat hirdető, de a hagyományos függetlenségi politikát is felvállaló Justh-féle Függetlenségi Párt befolyása alá. A körképet az erősödő – és egyre nyíltabban az elszakadást követelő – nemzetiségi mozgalmakhoz kapcsolódó, a szigorodó nemzetiségi iskolapolitikával szemben a nyílt konfrontációt is vállaló helyi és regionális szakmai és politikai szervezkedések teszik teljessé, amelyekben a nemzetiségi tanítóknak is jelentős szerep jutott.³

Mindezek a tendenciák az egységesnek korábban sem mondható pedagógustársadalom további polarizációját, fel-felerősödő belső ellentéteit is érzékeltetik. Mégis, a megosztó belső konfliktusokon időszakosan felül tudott kerekedni a közös érdek – a közoktatási rendszer belső kritikája és megújításának szándéka –, valamint a közös anyagi és társadalmi gondok által motivált kapcsolatkeresés, az együttes fellépés szándéka, az érdekegyeztetés és a közös érdekérvényesítés gondolata.

A magyarországi munkásmozgalom – első tétova lépéseitől kezdve – megkülönböztetett figyelmet szentelt a népoktatás kérdéseinek, és a kezdeti tartózkodását, idegenkedését oldva – természetes szövetségesének tekintette „a magyar kultúra proletariátusát”, a néptanítóságot. Mindez a Magyarországi Szociáldemokrata Párt programjában a századforduló után vált elsőrendű stratégiai kérdéssé, s – különösen az 1905-ös eseményeket követő politikai offenzíva eredményeként – nagy hatást gyakorolt a radikalizálódó tanítómozgalmakra.⁴ E mozgalmak másik szellemi forrása és ösztönzője a század elején kibontakozó polgári radikalizmus volt, amely a modern polgári szociológia szemléletmódját ekkor még a progresszív liberalizmussal és a szocializmussal egyaránt összeegyeztethetőnek tartotta, s a polgárosodó értelmiség körében kereste társadalmi bázisát.

A polgári radikalizmus és a szocializmus közös antifeudális törekvései, a klerikalizmust és a nacionalizmust egyaránt elutasító és demokráciát követelő, sok tekintetben rokon programjuk nagy szerepet játszott abban, hogy a pedagógusok szakmai szervezkedése 1906-ban határozott politikai és mozgalmi jelleget öltött. Ezt a megváltozott helyzetet, az „új korszakot” tükrözte egy progresszív gondolkodású, baloldali budapesti tanítócsoporthoz 1906-ban életre hívott sajtóorgánuma, az *Új Korszak*. A lap tulajdonosa, kiadója és szerkesztője *Somogyi Béla*, a baloldali tanítómozgalom egyik első, markáns hazai képviselője.⁵ A kéthetente megjelenő lap fejlécén mottóként volt olvasható a félreérthetetlen program: „Követeljük a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolából való kizárását, a tanítók és tanárok gazdasági helyzetének gyökeres javítását és mindennek előfeltételeit: az általános, egyenlő és titkos szavazati jogot.”⁶

Az időnként 20–25 ezres példányszámot is elérő lap olvasottságának, népszerűségének és szívós, kitartó agitációs munkájának eredményeképpen – alig fél évvel a megjelenést követően – 1906. november 3-án megalakult a *Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete (MTSZE)*. Az egyesület *Somogyi Bélát* választotta meg elnökéül. A MTSZE a tanítók önkéntes szervezkedésére s minden más érdekcsoporton felül ál-

ló összefogására alapozta működését. Általános tanítóegyesületnek hirdette magát, amely iskolatípustól és -fenntartótól függetlenül minden tanítót és tanárt soraiba hív. Az érdekvédelem hagyományos szakmai, erkölcsi és anyagi tartalmát azonban új, politikai motívumok szőtték át. Olyan politikai erőt, szövetséges pártot kerestek, amely hatékonyan képviseli a közoktatás megújításának és a közoktatásban dolgozók fel-emelésének a társadalom és a politikai közélet reformja révén megvalósítható programját. A korabeli közfelfogásból eredően ezt remélték az általános, egyenlő és titkos szavazati jog jelszavával fellépő polgári radikalizmustól és a szocialista munkásmozgalomtól, s ennek jegyében kínálták fel szövetségüket. Ennek szellemében tekintette hivatalos lapjának az MTSZE megalakulásától kezdve a kipróbált és harcias Új Korszakot. A szervezet alapszabályának jóváhagyását azonban a tanítóság bármilyen politikálását ingerülten elutasító kultuszminiszter, *Apponyi Albert* – formai okokra hivatkozva – megtagadta. Az egyesület széthullása pedig szükségképpen maga után vont a lap beszüntetését is 1907 nyarán.

A radikális tanító- és tanármozgalomnak ez a megtorpanása, ha átmeneti időszakra szólóan is, egybeesett a magyarországi társadalmi és politikai tömegmozgalmak 1907-ben megfigyelhető hanyatlásával, a gazdasági konjunktúra és a társadalmi-politikai konszolidáció nyomán bekövetkezett, sok tekintetben kedvező változásokkal, így például a tanítói és tanári illetmények átfogó és egységes, azaz az iskolák jellegétől független rendezésével.⁷

Ady Endrének „A magyar tanítókhoz!” címzett, közismert programverse az 1910-ben újra induló Új Korszak 3. évfolyamának hatodik számában, 1910. december 16-án jelent meg. „Ez a gyönyörű költemény – olvashatjuk a lapalji jegyzetben – a december 15-i tiltakozó gyűlésre készült. A beteg költő nem jöhetett el. A posta későn hozta meg poéta-üzenetét, de a magyar tanítóság gyönyörködve fogja olvasni és lelkesedést fog belőle meríteni.”⁸ A tiltakozó gyűlés, aminek indítékait az ez évben újjászerveződő MTSZE működésének ismételt felfüggesztése jelentette, csupán egyik állomása volt a magyar tanítómozgalom újbóli fellendülésének. Folytatása a koalíciós időszak szervezkedéseinek s nyitánya az 1910-es évek radikalizálódó tevékenységének.

Az MTSZE újraéledő tevékenységét – igaz csupán néhány hónapra szólóan – a *Khuen-Héderváry-kormány* új, liberális felfogású igazságügyi, később vallás- és közoktatásügyi minisztere, *Székely Ferenc* törvényesítette. Az egyesület programját a változatlanul *Somogyi Béla* szerkesztette Új Korszak 1910. október 4-i száma közölte – a fentebb már idézett mottó szellemében.⁹ A szekularizációt, a felekezeti és a községi iskolák államosítását, valamint a hitoktatásnak az iskolákból való kizárását követelő antiklerikális programban nagy hangsúlyt kapott az iskolarendszer szerkezeti reformja, középpontjában a nyolcosztályos iskolával és a tízéves tankötelezettséggel, továbbá a századforduló reformpedagógiai törekvéseire is utaló tartalmi-tantervi megújítás szándéka. A program egyik legfontosabb eleme azonban, közös nevezőként – az egyes pedagógusrétegek egyaránt méltánytalan anyagi helyzetének rendezését hangsúlyozva, a széttagolt tanítói és tanári szerveződések összekapcsolása, az egységes, közös fellépés feltételeinek megteremtése volt. Elsőként az *Állami Tanítók Országos Egyesületével* való együttműködést szorgalmazták, közös oktatáspolitikai céljaik és az erősödő személyes kapcsolatok révén nem is eredménytelenül.

Az MTSZE tevékenységét hamarosan éles támadások érték, elsősorban a konzervatív klerikális körök, mindenekelőtt *Csernoch János* hercegprímás részéről. Nem meglepő tehát, hogy a *Székely Ferencet* váltó új kultuszminiszter, *Zichy János* első intézkedései közé tartozott az egyesület működésének ismételt felfüggesztése. Az MTSZE szerepét, szervezőmunkáját ebben a helyzetben az Új Korszak vette át. A lap, amit 1911 októberétől *Zigány Zoltán*¹⁰ szerkesztette, a radikális baloldali tanítómozgalom ismert és jó tollú képviselői, elsősorban *Somogyi Béla* és *Zigány* mellett támogatói, sőt állandó munkatársai között tudhatta a radikalizálódó állami és egyházi (főként a protestáns) tanítószervezetek jónéhány vezéralakját, így pl. *Czabán Samut*, *Bozsik Bélát* és *Dobó Gyulát*. De „külső munkatársai”, rendszeres szerzői között volt *Jászi Oszkár*, *Kunfi Zsigmond*, *Czóbel Ernő* és *Varga Jenő* éppúgy, mint számos fővárosi vagy vidéki névtelen „köztanító” is.

A tanítói és tanári fizetés kérdése a modern közoktatás kezdetétől vörös fonalként húzódik végig neveléstörténetünkön. A népoktatási törvény jóformán csak a létminimumot szabta meg, s miközben sokak helyzetét valóban kedvezően befolyásolta, számos esetben lefelé nivellálást indított meg a korábbi, esetenként előnyösebb helyzethez képest. *Ember János* tanító már az 1880-as évek derekán kimutatta, hogy másfél évtized alatt a tanítói létminimum a törvényben megállapított alacsony értéknek éppen a duplájára szökött.¹¹ A nagy reményekkel várt 1893-as fizetésrendezés azonban ismét a korábbi határt jelölte küszöbértéknek. S úgyszintén csupán a pénzromlással való lépéstartást jelentette az 1907-es fizetésrendezés. Hasonló értékromlásnak volt kitéve a tanárok tanító kartársaikhoz viszonyítottan kétségtelenül kedvezőbb fizetése. Nem véletlen tehát, hogy a különböző szaklapokban, még a leglojálisabbakban is, egyre szaporodtak a pedagógustársadalom növekvő elégedetlenségéről tanúskodó panaszos levelek, egyesületi híradások és tiltakozások. Az egyleti életben 1910-tól a szakmai tevékenységet szinte teljes mértékben háttérbe szorították a tarthatatlan gazdasági helyzettel foglalkozó és a fizetésrendezés különböző megoldásait sürgető viták, állásfoglalások és memorandumok.

Az Új Korszak nemcsak helyet, tehát nyilvánosságot adott ezeknek a megnyilatkozásoknak, hanem híradásaival, a kölcsönös és rendszeres tájékoztatással elősegítette a különböző tanító- és tanáregyesületek határozottabb fellépését és egymáshoz való közeledését.

Élénk vitát váltott ki ezekben az években az a több forrásból, elsőként az Állami Tanítók Országos Egyesületétől elinduló kezdeményezés, amely a fizetésrendezés elmaradása esetén a tanító- és tanártársadalom passzív rezisztenciájával, „kultúrstrájkjal” fenyegetőzött, hogy ti. a pedagógusok felfüggesztenek minden tanításon kívüli kulturális és társadalmi tevékenységet. Az Új Korszak – ennek hatékonyságát vitatva – az eltérő igények és taktikai elgondolások egyeztetését és a tömegdemonstráció politikai fegyverének alkalmazását ajánlotta.¹²

Ennek a felhívásnak a jegyében zajlottak le 1911 áprilisában azok a tömeggyűlések – Budapesten és számos vidéki városban, így például Szombathelyen, Szegeden, Temesvárott, Nagyváradon, Nagykanizsán, Kassán és Pécsen –, amelyeken a radikális polgári értelmiségi körök, illetve a szociáldemokraták szervezésében a közoktatás reformkérdései, valamint a tanító- és tanártársadalom egzisztenciális problémái kerültek napirendre. A népes tömeggyűlések szónokai *Jászi Oszkár*, *Ágoston Péter*, *Bí-*

ró Lajos, Bokányi Dezső, Garbai Sándor, Buchinger Manó, Somogyi Béla, tehát a kor ismert politikai személyiségei voltak. Ezeken a rendezvényeken a felszólaló tanítók, tanárok követeléseit összefonódtak az általános, egyenlő és titkos választójog követelésével, ugyanis – a korszak közfelfogásának megfelelően – az új választójog alapján létrehívott „népparlamenttől” remélték ők is az akut gazdasági és társadalmi problémák gyors megoldását.

Hasonló felfogás jellemezte az 1911 augusztusában szervezett programokat: a MTSZE és az ÁTOE a csaknem valamennyi fővárosi és több száz vidéki tanítót mozgósító közgyűléseit, valamint a december 8-i tanítógyűlések különböző, már-már forradalmi hangulatú rendezvényeit. Ez utóbbiakat megelőzően olaj volt a tűzre *Tisza István* gögös és pökhendi nyilatkozata a Nemzeti Munkapárt választmányi ülésén, ahol is lekicsinylően szólt a magyar tanítósról, erkölcsi és anyagi helyzetüket szellemi és kulturális teljesítményükkel egyenértékűnek minősítve. A miniszterelnöknek ezt a kijelentését a következő hónapokban a kultuszminiszter is gyakorta visszhangozta. 1911. december 8-án – történelmünk folyamán először – több száz vidéki és fővárosi tanító és tanár vonult végig Budapest utcáin a Parlament elé, ahol hitet tettek a magyar pedagógustársadalom egysége mellett és anyagi helyzetük rendezését követelték.¹³

A csúcspontot 1912 eseményei jelentették a radikalizálódó tanítómozgalom történetében. Az állami tanítók szervezete, az ÁTOE áprilisban – viharos hangú közgyűlésén – *Czabán Samut* választotta elnökévé, aki ígéretet tett az egyesület újjászervezésére, a tanítótság felekezeti nélküli összefogására, a szervezett bérharcra. Követeléseiket a református tanítóegyesületek országos szövetsége és jónéhány katolikus tanítókör a sajtóban is közzétett nyilatkozatában támogatta.¹⁴ Júliusban a néptanítók hetedik egyetemes gyűlésének eseményei csaptak át a szokott kereteken. A résztvevők július 2-án a tanítói fizetésemelésről folyó vita során – *Somogyi Béla és Zigány Zoltán* fellépését követően – egy, a kultuszminiszterhez címzett petíciót fogalmaztak meg. Követeléseik nyomatékosítása végett július 3-án több mint kétezer tanító kísért a gyűlés választott küldöttségét a Hold utcába, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium épülete elé. Tüntető jelenlétük súlyos nyomatékot adott a vezetőség taktikázása révén megszelídített követeléseknek. Másnap az eredményekkel elégedetlen tanítógyűlés 408 szavazattal 439 ellenében (48 százalékos arány) kis híján „elcsapta” a követeléseiket alázatos kérelemmé hangszerelő elnököt, *Moussong Gézát*.¹⁵ A tanítógyűlés résztvevői joggal hihették, hogy ezek a zajos, utcára is kicsapó események a történet utolsó felvonását jelentik.

Ahogy azonban 1912 tömegmozgalmai megtörték a Munkapárt egyre erőszakosabb belpolitikáján, kifulladt a tanítók és tanárok harci kedve is. Az ÁTOE-ban „visszarendeződtek” a hatalmi viszonyok; az újonnan összehívott közgyűlés a korábbi, lojális vezetőséget visszahelyezte jogaiba, és elmozdította *Czabán Samut*. A középiskolai tanárok harmadik kongresszusának résztvevői 1913 végén azért ózdkodtak kívánságaikkal testületileg a miniszter elé járulni, mert attól tartottak, hogy fellépésük „szocialista felvonulásnak” minősül.¹⁶

Az 1912-es követelések részleges sikere azonban – így pl. a fővárosi tanítók béremelése, a tanítói családi pótlékok emelése, a középiskolai tanárok bérrendezése, bár ez utóbbiért a szolgálati idő és a kötelező óraszám jelentős növekedésével fizettek – meg-

osztotta a pedagógusok sorait is. A hatalmi fegyvertárból természetesen nem hiányzott a kultuszminiszteri intelem – „kérem a tanítóságot, legyen nyugodt és viselje magát hivatalához méltóan: (...) A tekintély, a fegyelem és a rend (...) nemcsak arra való, hogy az iskola padjában ülő gyermekeknek taníttassék, hanem arra való, hogy a katedrán ülő tanítóság által, elsősorban az ő jó példájuk által megszívleltessék” –, a megtorlással való fenyegetés, de az ígéret sem a minden korábbit felülmúló, radikális béremelésre, amit legfeljebb „a pénzügyminiszter makacssága” tehet kérdésessé.¹⁷ Az eredmény végül a tanítói és tanári fizetések részleges rendezése lett, ami az időközben rohamosan gyorsuló inflációhoz képest a szokásos, csaknem évtizedes fáziskéséssel ismét a létminimumhoz igazította a pedagógusok bérét. Az Új Korszak a következő években tovább folytatta egyre reménytelenebb szélmalomharcát, mígnem 1914-ben, a világháború kitörésekor felfüggesztette tevékenységét, s csak 1918 őszén jelent meg újra.

Kétségtelen, hogy ezek a kényszerű félmegoldások, a sikeres fellépés reményét követő ismételt megaláztatások is közrejátszottak abban, hogy a világháború megpróbáltatásait követően a magyar pedagógustársadalom nagy csoportjai sorakoztak fel forradalmak demokratikus társadalmi és kulturális programjai mellett.

Az első világháború ideig-óráig lefojtotta a társadalmi elégedetlenséget, a politikai szervezkedést szigorú rendszabályok korlátozták. Az erősödő háborúellenesség azonban 1917-től – az elhúzódó háború okozta nyomor és kilátástalanság hatására – mindinkább politikai színezetet kapott és mozgalmi jelleget öltött.

A pedagógusmozgalom újjászervezésében, csakúgy, mint a világháború előtti viharos évtizedben, a fővárosi tanítók és tanárok játszottak vezető szerepet. Szervezkedésük – a kezdetekhez hasonlóan – két irányú volt: egyrészt a polgári radikalizmushoz, másrészt a szociáldemokrata munkásmozgalomhoz kapcsolódott. Felerősödtek ugyanakkor, különösképpen vidéken, a szakmai, erkölcsi és anyagi érdekvédelem hagyományos, politikamentes felfogását hirdető pedagógus egységmozgalmak is. 1917 nyaratól Borsod, Hajdú és Szabolcs megyében újjászerveződött a *Nevelőmunkások Szövetsége*, s megeléknült – más területeken is – a tanítóegyesületi tevékenység. Jellemző viszont, hogy a politikai élet olyan új fogalmai, mint az osztályharc, a munkásszolidaritás gondolata stb., a korábban apolitikus intézmények és szervezetek megnyilvánulásaiban is helyet követeltek magunknak. (A középiskolai tanárok negyedik országos gyűlésének egyik előadója, az Országos Közoktatási Tanács titkára, *Benedek Elek* például e szavakkal zárta beszámolóját: „Kultúra proletárjai, egyesüljetek!”)¹⁸ Az 1917 júliusában újjászerveződött *Polgári Radikális Pártban* tevékenykedő pedagóguscsoport tagjai, *Zigány Zoltán*, *Dénes Lajos* és mások, a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének – 1906 és 1910 után – immár harmadszori megalakítását kezdeményezték. Ennek első, előkészítő lépéseként 1917. szeptember 28-án létrejött a *Budapesti Oktató Szövetség*, amelynek elnöke a polgári radikális *Zigány Zoltán*, társelnöke pedig a szociáldemokrata *Somogyi Béla*, a század eleji baloldali-liberális pedagógusmozgalom két ismert vezető személyisége lett. A szövetség a pedagógusok „pártállásától független”, egységes szervezeteként lépett fel, s kezdetben az MTSZE 1910-es „kultúrprogramját” vallotta magáénak: „Követeljük a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolából való kizárását, a tanítók és tanárok gazdasági helyzetének gyökeres javítását és mindennek előfeltételeit: az általános, egyenlő és titkos szavazati jogot”.¹⁹

A későbbiek során azonban ez az egység megbomlott. Előbb *Somogyi* mondott le a társelnökségről, majd 1918 márciusában a szociáldemokrata pedagógusok is kiléptek a szervezetből, s az MTSZE általános programjával szemben szociáldemokrata pártpolitikai szempontok alapján kívánták kialakítani tevékenységük intézményes kereteit és stratégiáját.²⁰

A Magyarországi Szociáldemokrata Párt (MSZDP) már a háború előtt is megkülönböztetett érdeklődést tanúsított a közoktatás kérdéseiről, s nem csekély befolyással rendelkezett, elsősorban a városi tanítóság körében. A párt figyelme azonban különösen ez idő tájt fordult az értelmiségi és alkalmazotti réteg mint potenciális szövetséges felé. 1917. július 9-én – az MSZDP kezdeményezésére és közvetlen befolyására – megalakult Budapesten a *Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége* (VAOSZ), amelynek létrehozásában szocialista tanítók és tanárok (*Czóbel Ernő, Ladányi Ármin, Teszársz Kálmán*) játszottak vezető szerepet. A VAOSZ lapja, a *Közszégyi Munkás* kezdettől nagy teret szentelt az oktatás és a pedagógusok problémáinak és rendszeresen beszámolt a tanítói, tanári gyűlések, szervezkedések napi híreiről.

Ennek köszönhetően már 1917. szeptember 16-án megalakult a VAOSZ legnépesebb és legnagyobb befolyású „szakosztálya”, a *tanítói szakosztály*, amely *Teszársz Kálmán*t választotta meg elnökének. A VAOSZ égisze alatt zajlott le 1917. december 23-án az a szocialista tanítógyűlés, amely jóváhagyóan támogatta a tanítók szakszervezeti típusú szerveződését, valamint a bizalmi rendszer kiépítését az oktatási intézményekben. Ez – a korabeli gyakorlatnak megfelelően – egyet jelentett a pedagógusok tömeges belépésével az MSZDP-be. Ehhez a változáshoz igazodott a VAOSZ tanítói szakosztályának szervezete is: a különböző intézményekben dolgozó pedagógusok és iskolai alkalmazottak külön szakcsoportokba tömörültek. Szociáldemokrata tanítók vették át 1918 elején a korábban „sárga”, tehát a kormányzat iránt lojális, nem „osztályharcos” szakszervezet, a *Budapesti Tanítók Egyesületének* irányítását is.

A VAOSZ tanítói szakosztályának szervezésében és irányításával zajlott le a magyar pedagógustársadalom történetének addigi legnagyobb arányú tömegdemonstrációja 1918 májusában. A fővárosi tanítók először viharos hangulatú nagygyűlésen, majd a városháza előtti háromezres tüntetésen tiltakoztak a polgármester által bejelentett – elégtelennek tartott – béremelésük ellen. Küldöttségük ezt követően *Wekerle* miniszterelnöknél is követelte a városi alkalmazottak bérrendszeréhez igazodó, azokéval egyenrangú anyagi és erkölcsi elismerést.

A VAOSZ az *őszirózsás forradalom* győzelme után kulcsszerephez jutott a Budapest közigazgatását irányító Fővárosi Alkalmazottak Tanácsában. A tanítói szakosztály 1918. december 2-án, a régi képviselőházban tartott nagygyűlésen mutatta be a szervezet „kulturprogramját”. A gyűlés elnöke *Teszársz Kálmán*, a napirend előadója *Czóbel Ernő* volt.

A VAOSZ kulturprogramja lényegében az MTSZE 1910-es programjára épült. A közoktatás átfogó reformját követelte: a kötelező nyolcosztályos általános iskolára épülő, egységes állami közoktatás megteremtését, az állam és az egyház szétválasztását, valamint méltó életkörülményeket a nevelők számára. Körültekintő tervet dolgoztak ki a háborús viszonyok folytán katasztrofális helyzetbe került fővárosi gyermekvédelem újjászervezésére és – a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság*, illetve *Nagy László* programjára támaszkodva – az iskolai gyermekvédelem kiépítésére.

December derekán a tanítói szakosztály keretében megalakult a 11 tagú „iskolai reformokat előkészítő” bizottság, amelynek szekcióiban minden iskolatípus, illetve néhány kiemelt nevelési terület, így például a gyermekvédelem szakértői, képviselői is helyet, szerepet kaptak. Az *Iskolai Reformbizottság* a VAOSZ kultúrprogramjának szellemében dolgozta ki javaslatait egyrészt azokra a reformlépésekre, amelyeket már a folyó tanévben szükségesnek tartottak életbe léptetni, másrészt a kultúrprogramban meghirdetett új típusú iskoláknak az 1919/1920-as tanévtől bevezetésre kerülő új tanterveire.

A reformmunkálatok során messzemenően építettek a pedagógia fejlődésének nemzetközi tapasztalataira, mindenekelőtt a reformpedagógia eredményeire, s felhasználták a hazai iskolai gyakorlat, valamint a gyermektanulmányozás és az „új iskola” tapasztalatait is. Mindezzel – a közoktatási reform és a pedagógiai modernizáció szellemi bázisán – széles körű szakmai egyetértést és cselekvésre készítő összefogást teremtettek meg a pedagógiai konzervativizmussal és a retrográd közoktatási nézetekkel szemben. A reformmunkálatokba közvetlenül mintegy 500 pedagógus kapcsolódott be. Irányításukkal és személyes közreműködésükkel indultak meg – Budapesten a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium* keretében – a tanítók és a tanárok ún. átképző tanfolyamai. Ez a nagy arányú társadalmi részvétel megepezdítette a szakmai közéletet. A mozgalmi jelleg szigorú tudományos igényességgel társult. A reformbizottság a szaktudományok és a pedagógia legfrissebb eredményeinek adaptációjára és integrációjára törekedett, a 6–18 éves gyermekek és ifjak fejlődési üteméhez igazodóan, átlépve a korábbi iskolatípusok merev határait. A reformbizottság irányítói a későbbiekben fontos szerephez jutottak a fővárosi és a központi tanügyigazgatásban.

A VAOSZ kultúrprogramja és a hozzá kapcsolódó fejlesztési tervek ezekben a hónapokban meggyőző és ösztönző hatást gyakoroltak a legkülönbözőbb indítatású közoktatási reformtörekvésekre, s kiinduló pontját jelentették a polgári demokratikus forradalom, majd a Tanácsköztársaság őszinte reformszándékból fakadó, bár a későbbiekben eltorzuló közoktatás-politikájának.

A VAOSZ mintegy 2000 tagot számláló tanítói szakosztályának 1918. november 25-ei nagygyűlésén, amelyen a fővárosi nevelőkön kívül szép számban jelentek meg Budapest környéki pedagógusok is, az iskola és a tanítóság jövőjéről folyt a vita. Itt merült fel először egy, a pedagógustársadalom minden rétegét összefogó, szakszervezeti típusú tömegszervezet megalakításának gondolata, amely egységesen képviselhetné a szakma alapvető, közös érdekeit és nyomatékosítaná a különféle csoportok erőteljebb részköveteléseit is. Ezt követően határozott a fővárosi tanítók 1918. december 15-ei ülése a *Magyarországi Tanítók Szakszervezetének* (MTSZ) megalakításáról, valamint az ezt előkészítő bizottság létrehozásáról. Kimondták az 1914. július 8. óta szünetelő *Új Korszak* újraindítását az MTSZ lapjaként, amit a szakszervezeti tagság a tagdíj fejében járandóságként kap kézhez. Az 1918. december 20-án ismét – rövid története során harmadszor – jelentkező lap szerkesztője rövid ideig ugyancsak *Somogyi Béla* volt. Államtitkárrá történt kinevezése után a szerkesztést *Szöllösi Jenő*, majd *Teszársz Kálmán* vette át. A lap oroszlánrészről vállalt az 1918. december 30-án összehívott alakuló szakszervezeti közgyűlés tartalmi előkészítésében, a potenciális tagság, illetve a sorra alakuló helyi szakszervezeti csoportok küldötteinek mozgósításában. A közgyűlésen a mintegy 5000 főnyire becsülhető tagság képviselőiben 630

küldött vett részt. A Magyarországi Tanítók Szakszervezetének elnökévé *Somogyi Bélát* választották meg.

Az MSZDP megnövekedett aktivitása az értelmiség és az alkalmazottak körében természetesen nem nélkülözte az előrettekintő politikai számítást sem. A tanító- és tanárszervezeteket a szocialista agitáció és propaganda legképzettebb és leghatékonyabb osztagainak szánták olyan aktuális kérdésekben, mint például a földreform vagy a politikai intézményrendszer átalakítása, a köztársasági államforma és a parlamentarizmus elfogadtatása.

Ekkorra azonban már szükségképpen bekövetkezett a baloldali tanítómozgalom belső meghasonlása. A polgári radikalizmus hívei nem értettek egyet a pártpolitikai szempontoknak alárendelt, szakszervezet-jellegű és a szakszervezeti tagsághoz a szociáldemokrata párttagságot is kötelezően társító szervezési elvvel. A Budapesti Oktató Szövetség elhalt; tagjai, bár újabb politikai-mozgalmi szervezetet nem hoztak létre, nem vállaltak szerepet az MTSZ tevékenységében sem. Ugyanakkor nem zárkóztak el a hivatali vagy közéleti szerepvállalásoktól; *Zigány Zoltán* például 1919 elején a Néptanítók Lapja szerkesztője lett.

Ezzel egyidejűleg számos más pedagógusszervezet kereste a kapcsolatot az MTSZ-szel. A VAOSZ tanítói szakosztályának tagjai egységesen átléptek a tanítószakszervezetbe. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület feloszlott, mert tagjai sorra kiléptek és az MTSZ-hez csatlakoztak.

A pedagógusmozgalom erőteljesen megnyilvánuló integrációs és központosító törekvései ellen hatott viszont egyes ellenzékinek számító szervezetek megalakulása, illetve újraélése, aktivizálódása. Létrejött és lapot indított a *Keresztényszocialista Tanítók Szakszervezete*, amely az *Országos Katolikus Tanáregyesülettel* karöltve felémelte szavát a felekezeti iskolák államosítása és a kötelező hitoktatás tervezett megszüntetése ellen. Konzervatív színezetű, ellenzéki álláspontot képviselt számos helyi vagy regionális felekezeti tanítóegylet is.

Az MTSZ elfogadott „kulturprogramjának” alapelveit az iskolák államosítása, a felekezeti oktatás megszüntetése, a vallásügyeknek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hatásköréből való kirekesztése, a reakciónak nyilvánított tanügyi tisztviselők oktatási szakemberekkel történő felváltása és az iskolai osztálylétszámok csökkentése képezte. A vázlatos program a következő hetekben a VAOSZ tanítói szakosztálya korábbi koncepciójának elemeivel bővült, illetve néhány ponttól eltekintve annak szinte teljes adaptációját jelentette. Eltérést mutatott a tankötelezettség 18 éves korig tervezett kiterjesztése, az általános iskolára épülő ötévfolyamos középiskola terve, illetve a középiskolába nem járó fiatalok továbbképző iskolája. Nagy figyelmet fordított a program a gyermekvédelemre és az eddig elhanyagolt felnőttoktatás fejlesztésére.

A radikális – és sok tekintetben voluntarista – program azonban szükségképpen szembekerült a realitásokkal és a polgári demokratikus fordulat körvonalazódó kultúrpolitikájával. *Károlyi Mihály* például, akit az MTSZ delegációja 1919 januárjában ultimátumszerű követelésekkel keresett meg, nem adott azonnali és kedvező választ, az összehívandó demokratikus országgyűlés döntésétől tette függővé az iskolák államosításának ügyét. A helyzethez igazodó réalpolitika és a szociáldemokrata pártpolitika utópikus törekvéseinek tragikus konfliktusára utal, hogy a tanítók helyzetének megjavítását, a programban megfogalmazott szociális célok megvalósítását sürgető

MTSZ-küldöttség – ugyancsak januárban – azzal a *Somogyi Bélával* mint kultuszminisztériumi államtitkárral került összeütközésbe, aki néhány hete még a tanító-szakszervezet népszerű elnöke volt. Ez a feloldhatatlannak tűnő helyzet az egyre feszültebb politikai légkörben meggyorsította az MTSZ irányító köreinek radikalizálódását, s teret nyitott a VAOSZ tanítói szakosztálya, illetve – ekkor már – az MTSZ budapesti szervezete keretei között megalakult kommunista pedagóguscsoport erősödő befolyásának, ami döntő hatást gyakorolt az események tovább menetére. A pedagógus közvéleményt azonban ekkor még – pártállástól függetlenül – kedvezően alakította, hogy a kormány – régi, jogos igényeket teljesítve – az állami tisztviselőkkel egyenlő elbánásban részesítette a tanítókat és a tanárokat – mind a fizetési osztályokba történő besorolásuk, mind nyugdíjaztatásuk tekintetében.

Ennek ellenére egyfajta radikalizálódást, illetve balra tolódást figyelhetünk meg az 1919 januárjától sorra alakuló – nagyrészt városi, helyenként megyei – szakszervezeti csoportok tevékenységében. A későbbiek folyamán ezeknek a szervezeteknek a többnyire háborút, orosz hadifogságot is megjárt szervezőiből, irányítóiból kerültek ki a Tanácsköztársaság helyi művelődési vezetői.²¹

A Magyarországi Tanítók Szakszervezete 1919. március 21-e után sajátos módon épült be a Tanácsköztársaság hatalmi rendszerébe. A pedagógusok kötelezően előírt szakszervezeti tagsága, ami ekkor egyben szociáldemokrata párttagságot is jelentett, a mozgalmi és érdekvédelmi funkciókat háttérbe szorítva sajátos erőszakszervezetté, a kommün rohamcsapatává tette az MTSZ-t. A szakszervezet a kiépülő új tanügyigazgatási szervezet tevékenységét megelőzve, később pedig azzal karöltve irányító és végrehajtó szerepet vállalt a tanáshatalom voluntarista közoktatási programjának ellentmondást nem tűrő megvalósításában, az állam és az egyház erőszakos szétválasztásában és a nevelők „tudatának – gyorsított – átformálásában”, az ún. át-képző tanfolyamok szervezésében. A radikális és a szocialista pártprogramokban korábban megfogalmazott és a polgári demokratikus átalakulás igényei szerint is időszzerű egyház- és közoktatás-politikai követelések – a hazai viszonyokkal, a tervek megvalósíthatóságának gazdasági, társadalmi, politikai és társadalomlélektani feltételeivel nem számolva – egy mind türelmetlenebb és erőszakosabb forradalmi utópia gyakorlati politikájában öltöttek testet.

Az így kialakult fonák helyzet, a doktriner türelmetlenségből és a bürokratikus me-revségből eredő gyakori túlkapások, a pedagógusok érzékenységét, meggyőződését és lelkiismereti szabadságát sértő diktatórikus eljárások, a túlhajtott szakszervezeti, illetve pártélet, az állandó értekezletek és továbbképzések az első hetek lelkes hangulatát követően mindinkább frusztráltak, majd kijózanították és nagy mértékben megosztották a tanító- és tanártársadalmat. Ezt a romló közhangulatot csak ideig-óráig el-lensúlyozta a pedagógusok mint állami tisztviselők viszonylag kedvező helyzete, így például a fizetések inflációt követő emelése, illetve részletekben történő folyósítása. Ez a kedvezmény azonban a nyári hónapokra elvesztette gyakorlati értékét, hiszen a hivatalos „fehér pénz” nem volt konvertibilis fizetőeszköz. A szakszervezeti étellel együtt járó feszültségek feloldására irányult a későbbiekben – júniusban – az a lépés, miszerint az MTSZ helyébe lépő *Magyarországi Tanítók Országos Szövetségének* működési szabályzat-tervezete már el akarta választani a változatlanul kötelező, alkalmazási feltételt jelentő szakszervezeti tagságot az önkéntes párttagságtól.

A nyári hónapokban megelégnült a többnyire illegálisan szerveződő ellenzéki, sőt – saját minősítésük szerint is – ellenforradalmi mozgalmak, szervezetek, így például a keresztényszocialista tanítómozgalom, valamint a Magyar Tanárok Nemzeti Szövetségének tevékenysége.²² Ezek a csoportosulások később fontos szerepet kaptak a forradalom bukása, leverése utáni számonkérésekben és megtorlásokban.

*

A Magyarországi Tanítók Szakszervezete sajátos politikai, sőt hatalmi szerepvállalása a forradalmakban a bukást követően sajnálatos módon kompromitálta, sőt diszkreditálta az általa is képviselt haladó közoktatás-politikai elveket és újszerű pedagógiai nézeteket. Ebből következett, hogy a forradalmakkal együtt a demokratikus közoktatás ügye és a pedagógia reformjának esélye is súlyos vereséget szenvedett Magyarországon. A magyar tanító- és tanártársadalom jelentős hányadát érthette, érte ugyanis az a vád, hogy „a tanácskormány exponensei voltak”. „A közoktatásügyi feladatok végrehajtásában” szerepet vállaló sok ezer tanító és tanár tevékenységét azonban nem lehet csupán a magyarázatul – s mentségükre – felhozott „kényszerítő körülményekkel” indokolni. A cselekvésüket meghatározó közös eszmei alap ugyanis a népért, a nép kulturális felemelkedéséért érzett felelősség, a kiáltó vagyoni és társadalmi igazságtalanságok megszüntetését helyeslő és sürgető humánus volt, még ha nem is voltak minden kérdésben radikális állásponton, és a szocialista nézetek többnyire csupán kezdetleges módon jelentek meg körükben, nemegyszer az őskereszténység 20. századi reinkarnációjaképpen.²³ 1918/19 minden ellentmondásával egyetemben ezért is rendkívül tanulságos fejezete a magyar pedagógustársadalom és a hazai pedagógusmozgalmak történetének.

Jórészt a fentiekkel magyarázható, hogy a két világháború közötti hazai pedagógus-érdekképviselet – a politikai szervezkedés lehetőségeitől megfosztva – a dualista korszakban kialakult szakmai és tudományos szervezetek és intézmények keretei közé szorult vissza. Az európai mintákhoz igazodó, teljes körű és teljes értékű társadalmi gyakorlat, például a parlamenti demokrácia és a modern osztályharc körében szerezhető mozgalmi tapasztalatok hiánya azonban nemcsak ezekben az években jelentett kényszerű öncsonkítást. Valójában 1945 után ütött vissza, amikor is a jó szándékkal kikövezett utak – mozgalmi téren és a közoktatás-politikában egyaránt – a történet újabb buktatóihoz és súlyos torzulásokhoz vezettek.

JEGYZET

1 Huszár Tibor (1978) : Értelmiségtörténet – értelmiség – szociológia. In: *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Szerk. Huszár Tibor. Budapest. (Statisztikai adatok: 76.)

2 Az 1904/05-ös tanév statisztikai adatai szerint a pedagógustársadalom belső tagozódása (kerekítet, hozzávetőleges adatok):

kisdedővők 2 000

elemi népiskolai tanítók 30 000

felső nép- és polgári iskolai tanítók 3 000

óvó- és tanítóképző intézeti tanárok 1 000

gimnáziumi tanárok 4 000

egyéb középiskolák tanárai 1 000

összesen: 41 000

- (A tanonciskolákban kb. 300 főállású tanító dolgozott a csaknem 4 000 másodállású, főként elemi népiskolai tanító mellett. Számukat ezért statisztikai szempontból elhanyagolhatónak tekintettem.) A 30 000 tanítóból mintegy 16 500 egy- vagy kéttanítós, osztatlan, illetve részben osztott iskolában tanított. Lásd A Magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése. Budapest. (1913) *Magyar Statisztikai Közlemények*. Új sorozat, 31.)
- 3 Lásd Felkai László: *A néptanítók egyetemes gyűlései*. Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Budapest. 256.
 - 4 Köte (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában (1849–1918)*. Tankönyvkiadó, Budapest. A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága által kidolgozott követelések 1902-ben a Népszavában jelentek meg. 166.
 - 5 Somogyi Béla (1868–1920): tanítói, polgári iskolai, majd középiskolai tanári oklevelet szerzett; Felsővisón állami tanító, cikkei a Népszavában jelennek meg; 1897-től a lap munkatársa, 1897–98-ban szerkesztője; a budapesti elemi, illetve felsőkereskedelmi iskolákban tanít; 1905-től a Népszava belső munkatársa. Az Új Korszaknál, illetve a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületében kifejtett tevékenységét, majd 1918–19-ben játszott szerepét lásd a tanulmány további részeiben. 1920. február 20-án tiszti különítményesek gyilkolták meg.
 - 6 Új Korszak, 3. 1910. 1. (X. 14.), illetve a következő számok. – A lapra vonatkozóan lásd *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon. 1900–1920*. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája. Szerk. Kelen Jolán. Budapest. (1958) 42–77. Köte, i.m. (1975), Arató Ferenc: *A pedagógus mozgalom története. A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története*. Szerk. Toldy Sára. Budapest. (1970) 5–40., továbbá Kelemen Elemér (1993): „Lázad már az Élet alagyűrtje, a tanító...?” *Pedagógusok Lapja*, 49., 13. (VIII.15.) 11.
 - 7 Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi”. (Az 1907. évi iskolatörvények. *Századok*, 102. 3–4. 484–535.
 - 8 Új Korszak, 3. (1910) 6. (XII. 16.)
 - 9 Uo., 3. évf., 1910. 1. (X. 14.) Vö.: Arató, Köte, i.m., továbbá Kelemen, i.m.
 - 10 Bihari Mór (1964): Zigány Zoltán, a radikális tanítómozgalom vezetője. *Pedagógiai Szemle*, 14. 11. 1040–1056.
 - 11 Ember János (1911): Huszonöt évvel ezelőtt és most. Idézi: Új Korszak, 4. 21. (XI. 3.)
 - 12 Új Korszak, 3. (1910) 1. (X. 24.), 4. (1911) 2. (I. 27.), 6. (III. 24.), 5. (1912) 10. (V. 17.) – Vö. *Néptanítók Lapja*, 45. (1912) 4. (I. 25.) Irodalom: Arató, i.m. 13–16., Köte, i.m. 161–169.
 - 13 Lásd Új Korszak, 4. (1911) 6. (III. 24.), 7. (IV.7.), 8. (IV. 21.), 9. (V.5.), 10. (V.19.), 15. (VII.28.), 16. (VIII. 7.), 18. (IX. 8.), 24. (XII. 1.), 25. (XII. 12.), továbbá Arató, i.m. 16–18. Megjegyzendő, hogy a 4. évf. valamennyi számában találunk híreket, beszámolókat a budapesti és vidéki gyűlések, egyleti rendezvények rendkívül gazdag eseményeiről.
 - 14 Új Korszak, 5. (1912) 8. (IV. 19.), 10. (V. 17.), 24. (XII. 27.), továbbá Köte, i.m. 168–169. A lap korábbi évfolyamainak s főként az 1912-es évfolyamnak szinte minden száma foglalkozik az állami tanítók helyzetével (is), különösen az ÁTOE tevékenységére.
 - 15 Új Korszak, 5. 1912. 13. (VI. 28.) és 14. (VIII. 12.), valamint Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest. 207–208.
 - 16 Felkai, i.m. 1983, 256.
 - 17 A kultusztarca költségvetése. *Néptanítók Lapja*, 45. (1912) 51. (XII. 19.)
 - 18 Jelentés a IV. országos középiskolai tanárkongresszusról. Budapest. 1918. 2–30. Idézi: Felkai, 1983, 259.
 - 19 Új Korszak, 3. (1910) 1. (X.14.), illetve a következő számok.
 - 20 A tanítómozgalom 1917/18. évi eseményeire vonatkozóan lásd Kelen Jolán (1958, szerk.): *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon, 1900–1920*. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája. Budapest. 42–77.; Arató, 1970. 5–40.; Bellér Béla (1968): *Közoktatásügyi reformtervek 1918–19-ben. Pedagógiai Szemle*, 18. 10. 865–878.; Köte Sándor (1964): A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. Budapest. Teszársz Kálmánról lásd Bihari Mór (1966): Teszársz Kálmán, a magyar szocialista tanítómozgalom megszervezője. *Pedagógiai Szemle*, 16. 7–8. 661–671.
 - 21 Köte Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései*. Budapest. Földes Éva (1970): *A tanító a forradalomban*. Neveléstörténeti tanulmányok. Szerk. Köte Sándor. Budapest. 341–367.; Kelemen Elemér (1970): *Somogy megye művelődésügye a Tanácsköztársaság idején*. Kaposvár. Továbbá: Mészáros István (1970, szerk.): „A szent, a várt Szélvész.” *Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről*. Budapest.
 - 22 Lásd Köte, 226., illetve a 40–41. sz. jegyz. (238.)
 - 23 Köte, 1979, 209–239.; Kelemen, 1970.

KÉT FEJEZET A HAZAI PEDAGÓGUSMOZGALMAK ÉS -SZERVEZETEK 20. SZÁZADI TÖRTÉNETÉBŐL

KARANTÉNBA ZÁRVA (1919–1945)

Az ellenforradalmi restauráció a hatékony érdekvédelem eszközeitől is megfosztotta a megtorló intézkedéseknek igen nagy arányban kitett tanító- és tanártársadalmat. Az 1918 októbere után létrehozott intézményeket és szervezeteket megszüntették, csak a korábban bejegyzettek újíthatták meg – hosszas igazoló eljárás után – tevékenységüket. A sajtó-, illetve az egyesületi és gyülekezési szabadság korlátozását szolgáló rendelkezések még a világháború időszakában érvényes, 1912-es rendkívüli törvény szigorú előírásain is túltettek. A betiltott és üldözött szervezetek listájára került, természetesen, a *Magyarországi Tanítók Szakszervezete (MTSZ)* is.

1919 augusztusától a tanítók és tanárok ezrei ellen indult – igen gyakran társaik feljelentései alapján – fegyelmi eljárás. Az első időszakban sokan estek áldozatául a durva fizikai megtorlásoknak, százakat hurcoltak börtönbe, internálótáborba. 1920 tavaszán a tisztí különítményesek meggyilkolták a baloldali tanítómozgalom egyik közismert vezetőjét, *Somogyi Bélát*, aki ekkor a Népszava munkatársaként emelt szót az új hatalom antidemokratikus fellépése, a különítményesek brutális akciói ellen, a pedagógusok védelmében is. A legóvatosabb becslések szerint is mintegy 2 000 pedagógus fegyelmi úton történt elbocsátására került sor az első időszakban. Az évekig elhúzódó további fegyelmi eljárások nyilvánvalóan befolyásolták a későbbi „B”-listázások szempontjait is. Ennek folytán összesen körülbelül 6 500 tanítót és tanárt bocsátottak el végkielégítéssel vagy soron kívüli nyugdíjazással. A fegyelmi úton elbocsátottak büntetése jószereivel „életfogytiglanra” szolt, priuszuk miatt évek, évtizedek múlva sem számíthattak semmilyen közalkalmazotti állásra.¹

A megszüntetett pedagógus-szakszervezet kevésbé exponált tagjaiból – még Somogyi közbenjárására és a Friedrich-kormány kultuszminiszterének, *Huszár Károlynak* a jóváhagyásával – megalakulhatott az ún. 11-es bizottság, amely az MTSZ zárolás alól felszabadított vagyonának felhasználásával gondoskodni próbált üldözött társaik jogvédelméről, családtagjaik anyagi megsegítéséről. Ezt a bizottságot féllégális szervezetként a *Szakszervezeti Tanács* is elismerte. A szakszervezet rendelkezésére álló pénzt részben a *Népszava* által kezdeményezett gyűjtésből, később külföldi – főleg angol – adományokból egészítették ki. A segélyforrások kimerültével átképzéssel, például könyvelői tanfolyamok szervezésével és magántanítványok szerzésével próbáltak segíteni elbocsátott, állás nélkül maradt kartársaikon. Munkájukat a *Magántisztviselők Országos Szövetsége* szolidáris módon támogatta. A bizottság az 1920-as évek végéig tevékenykedett.²

A pedagógustársadalom politikai jellegű szervezkedését, munkásmozgalmi mintára létrehozott érdekvédelmi szervezeteinek újjáalakítását egyszer s mindenkorra ki zárta a Bethlen-kormány és az MSZDP között 1921 decemberében kötött megállapodás, az ún. Bethlen-Peyer-paktum. A megegyezés utat nyitott a szélsőségeitől meg-

szabaduló Szociáldemokrata Párt számára a politikai közéletbe való visszatérésre, a munkásság körében végzett szakszervezeti munka felújítására. Az MSZDP ugyanakkor vállalta a „szalonképes” politizálást és lemondott – többi között – az értelmiség és a közalkalmazottak körében folytatandó szervezkedésről, így a tanítók és a tanárok politikai-mozgalmi befolyásolásáról.

Ez a Bethlen-féle konszolidáció szempontjából rendkívül fontos lépés a következő évtizedekre szólóan megfosztotta a pedagógustársadalmat az érdekképviseletnek és az érdekérvényesítésnek a nyugati demokráciákban már korábban bevált és a 20-as években is töretlenül érvényesülő politikai formáitól és szervezeti kereteitől, ami a polgári demokráciákban elfogadott társadalmi gyakorlat negligálását, a szabadságjogok durva korlátozását jelentette. Ilyen értelemben egyenes folytatása volt az első évek fizikai és pszichikai terrorjának, a pedagógustársadalom megtörésének, „konszolidálásának”, s hatékony eszköze volt – más intézkedések sorozatával együtt – a tanítóság „megnyerésének”, a hivatalos állami (kultur)politika szolgálatába állításának, egy lojális, majd ügybuzgó állampolgári magatartás széles körű elterjesztésének.

1919 őszétől újraszerveződtek azok a tanító- és tanáregyesületek, amelyek a forradalmak időszakában kimondták feloszlatusukat és csatlakoztak az MTSZ-hez (mint például az *Országos Középiskolai Tanáregyesület*), vagy szüneteltették, netán illegálisan folytatták tevékenységüket. Létrejött néhány új, jobboldali vagy szélsőjobboldali beállítottságú szervezet is, ezek azonban a későbbiek során más politikai szervezetekbe *Ébredő Magyarok Egyesülete (ÉME)*; *Magyar Országos Véderő Egyesület (MOVE)* stb. tagolódtak.

A szakmai tevékenységükbe visszahúzódó tradicionális tanítószervezetek sem tudták azonban függetleníteni magukat megmarad – és állásukat megőrző – tagságuk rohamosan romló anyagi helyzetétől. Az 1920-as évek első felének taktikai megfontolású bérrendezései ugyanis nem tudtak lépést tartani a növekvő inflációval. A tanítói-tanári fizetések vásárlóértéke az 1925-ös mintegy 20 százalékos emeléssel együtt sem érte el a háború előttiinek a kétharmadát. Több tanítószervezet, így például a *Római Katolikus Tanítók Egyesülete*, az *Állami Tanítók Országos Egyesülete*, a *Keresztény Asszonyok Szövetségének* elemi iskolai csoportja, a *Református és az Ágostai Evangélikus Tanítók Országos Egyesülete*, a *Magyarországi Tanító Egyesületek Országos Szövetsége* és mások 1926-ban közös memorandumot juttattak el a nemzetgyűlés elnöki képviselőihez, akik közül többen, mint például *Cserti József*, *Drózdy Gyula* és a szociáldemokrata *Szeder Ferenc* az országházban is hangot adtak ezen követeléseknek. *Klebsberg Kuno* vallás- és közoktatásügyi miniszter ingerült válaszban utasította el a tanítóság kérelmét: „Ha ezek a hangok megismétlődnek, akkor nemcsak a jóakaró minisztert, de a szigorú minisztert is magukkal szemben fogják találni. Ha tehát a tanítóság azt mondaná – fűzte hozzá –, hogy ily csekély fizetés mellett nem képes a maga hivatását teljesíteni, akkor azokat a tanítókat, akik ezt hirdetik, el fogom az állásukból bocsátani. Azokkal az egyesületekkel szemben, amelyek ilyen hangot ütnek meg, esetleg elmegyek a feloszlatusig.” Szeder a hozzá forduló „destruktív” egyesületek fentebbi listáját ismertetve megállapította: „nem valami rebellis társaság, sem forradalmi egyesülés, hanem olyanok, akik mindig csak megalázkodni, szinte gerinctelenül kérni tanultak meg.”³

A klebelsbergi népiskolai program végrehajtása azonban elodázhatatlanná tette a jogos tanítói igények részleges kielégítését. Ennek jegyében került sor 1927-ben a tanítói fizetések ismételt, 10–15 százalékos emelésére, amelyből „fizetéskiegészítő államszegély” címén a felekezeti tanítók is részesültek. Ez a fizetésrendezés jelentős lépés volt a tanítószegély egzisztenciális felemelkedésében, hiszen egy tanító – igaz, hogy 20 évi szolgálat után – elérte a létbiztonságot és társadalmi presztízst jelentő „havi 200 fixet”. A többséget kitevő felekezeti tanítók esetében természetesen fennmaradt az illetmény jelentős hányadának „természetben történő” kiszolgáltatása, ami változatlanul a létbizonytalanság egyik súlyos, nehezen kezelhető forrását jelentette. A propaganda természetesen nem győzte hangoztatni a tanítószegély nemzeti és társadalmi szerepének fontosságát és ezzel összefüggő erkölcsi felelősségét. Ezekben az években ugyanakkor – az 1926-ban elindított népiskolai program végrehajtásának keretében – jelentősen megnőtt az alkalmazott tanítók számára. Ezen a téren az 1930-as tanítói létszámemelés volt különösen számottevő.

Ennek az átmeneti fellendülésnek a gazdasági válság megrázó hatása vetett véget. Különböző korabeli becslések és a történelmi feldolgozások szerint a munkanélküliség vált tanítók száma kb. 5 500–6 000-re tehető, az állástalan pedagógusoké a középiskolai tanárokkal együtt 1934-ben már elérte a tízezret. Ez a probléma végighúzódtott a 30-as éveken, és csak a trianoni békeszerződés revízióját jelentő terület-visszacsatolások után, az évtized végétől enyhült. Az állásukban maradó, illetve álláshoz jutó tanítók és tanárok helyzetén – a gazdasági válság éveiben végrehajtott többszöri illetménycsökkentés után – az 1938-as fizetésrendezés változtatott először. Bár a bértarifák csupán az 1933-as, redukált fizetésekhez képest emelkedtek, s nem érték el az 1932-es színvonalat, kedvezően változott a tanítók fizetési osztályokba történő besorolása. 1940-ben és 1941-ben pedig újabb bérkorrekciókra került sor.

Hozzá kell fűzni azonban, hogy a pedagógusokkal, különösen a falusi tanítószegély szembeni hivatalos elvárások ebben az időszakban hihetetlenül megnöttek. Az iskolai – a többséget alkotó felekezeti tanítók esetén pedig még az egyházi – feladatok mellett rájuk hárult az iskolán kívüli művelődésért felelős „népművelési előadói” feladatkör, a különböző társadalmi egyesületekben való aktív szerepvállalás és a cserkészettel, de főképp a leventemozgalommal kapcsolatos oktatói, vezetői teendők elvégzése. Mindez természetesen a tanító növekvő szerepét, társadalmi fontosságát sugallta, annak a gömbösi felfogásnak a szellemében, hogy ti. a magyar tanító „a nemzeti nevelés legfontosabb faktora”. Életviszonyaik kedvezőbb alakulása, társadalmi presztízsiük növekedése, felemelkedésük a falusi kisurak, „a falusi intelligencia” sorába felcsillantotta számukra – a kor szellemiségének megfelelően – az „úri középosztályba” emelkedés perspektíváját, ami a polgári iskolai, de főképp a középiskolai kollégáik többségének már korábban megadatott.⁴

A társadalmi felemelkedésnek ez a lassú, de biztos üteme magyarázza azt, hogy a pedagógustársadalom jelentős rétegei adták fel a történelmi tapasztalatokból eredő óvatosságot, a politikai tartózkodást, s vállaltak több-kevesebb szerepet a politikai közéletben, többnyire a kormánypártok oldalán. De törvényszerű volt az is, hogy lecsúszott, egzisztenciálisan fenyegetett rétegeik az erősödő populista demagógia hatására a jobb, sőt a szélsőjobboldali politikai mozgalmak befolyása alá kerültek. Kevés nyoma van korszakunkban a tanítószegély egykori baloldali, osztályharcos orientációjának. Ez – ese-

tenként – a szociáldemokrata szervezetekkel való féllégális kapcsolattartásban, s a baloldali mozgalmakban, így például a *Magyar Front* tevékenységében való illegális részvételben merült ki. Ez utóbbi mozgalom vezetett a fasizmus és a háború elleni szervezkedés keretei között 1943-ban létrejött kommunista pedagóguscsoport megalakulásához, amelynek tagjai közül 1945-ben majd *Béki Ernő* kap fontos szerepet a pedagógusok baloldali szakszervezeti mozgalmának ismételt életre hívásában.⁵

KISAJÁTÍTÁS ÉS ÁLLAMOSÍTÁS (1945–1948)

A második világháborút követő koalíciós korszak politikai főszereplői – pártprogramokkal bizonyíthatóan – határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek. E programok közös célja a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmáradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. Közös vonásuk volt az is, hogy a közoktatás megreformálásában szövetségesként számoltak a demokratikus gondolkodású pedagógusokkal és a meg-, illetve újjáalakuló pedagógus-szervezetekkel. Különbség legfeljebb a meghirdetett programok mögött meghúzódó politikai-taktikai szándékokban mutatkozott.

A korszak súlyos politikai konfliktusokkal fenyegető teherterétét jelentette viszont, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja, társadalmi szerepének és hatásának kiterjesztése elválaszthatatlanul összefonódott az anakronisztikus hazai társadalmi és politikai viszonyok demokratikus átalakításának, megkésett modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási privilégiumok felszámolása, az állam és az egyház szétválasztása és az egyházak politikai szerepének korlátozása, szociális érzékenységük erősítése, a szekularizáció vagy a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás és a fakultatív hitoktatás lehetősége.

A korszak oktatáspolitikai irányvonalát egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései determinálták (háttérükben kétségtelenül a *Magyar Kommunista Párt* az egyre markánsabban megmutatkozó oktatáspolitikai törekvéseivel, azaz a közoktatás direkt ideológiai-politikai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakításának, közvetlen pártirányítás alá helyezésének egyre kevésbé leplezett szándékával), másfelől viszont többnyire merev, anakronisztikus és konzervatív felfogás, valamint elutasító magatartás mutatkozott meg az egyházak, különösképpen a katolikus egyház részéről a nyilvánvalóan szükségessé vált és elkerülhetetlennek tűnő reformlépések tekintetében is. A háború utáni helyzet súlyos gazdasági nehézségein túlmenően valójában ez a bénító társadalmi és politikai patthelyzet is nehezítette a kibontakozást.

A közoktatásügyi igazgatás Hóman-féle rendszere ugyanakkor nemcsak példát és tapasztalatokat, hanem adaptálható szervezeti kereteket is kínált a mindinkább MKP-irányítás alá kerülő kormányzati oktatáspolitikai törekvések érvényesítésére. 1944-től 1949-ig ugyanis lényegében érintetlen maradt a tanügyi igazgatás 1935-ös rendszere, amely megfelelő eszköznek bizonyult a közoktatás területén a nehezen megteremthető társadalmi és politikai konszenzust egyre inkább mellőző, rendeleti úton életbeléptetett reformintézkedések – kezdetben polgári demokratikus, később mindinkább autoriter jellegű, szovjet típusú – végrehajtására.

Ez volt tehát a háttere a második világháborút követő években a magyar pedagógusmozgalom újjászületésének, kibontakozásának – és törvénytörő deformálódásának. A *Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete (MPSZSZ)* – a Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére és „iránymutatása” alapján – 1945. február 2-án alakult meg, mintegy 100–150 budapesti pedagógus részvételével. Létrehozásában meghatározó szerepet játszottak a korábbi évek illegális baloldali, kommunista mozgalmaiban részt vevő pedagógusok, mindenekelőtt *Béki Ernő*, aki a szervezőbizottság elnöke, majd az MPSZSZ főtitkára lett. Az új pedagógus-szakszervezet vezetőségének első lépése – még a tagtoborzást megelőzően, tehát a tagság véleményének meghallgatása nélkül – a *Szakszervezetek Országos Központjához* történő csatlakozás bejelentése volt február derekán. A szakszervezeti központ pedig – szovjet mintára – az MKP közvetlen befolyása és ellenőrzése alatt állt, élén *Nemes Dezsővel*, a szakszervezeti tanács titkárával.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete súlyos és felemás hagyaték örököse lett. A múltból kevés és ellentmondásos tapasztalattal rendelkezett. Az előző negyedszázad folyamán 1918/19 valóságos értékei is kompromittálódtak, a társadalom – és a pedagógusok – nagy tömegei számára idegenek, sőt az ördögtől valóak voltak. A Bethlen-Peyer-paktum pedig eleve megakadályozta a politikai tartalmú, baloldali beállítottságú szakmai-érdekképviselői szervezetek, különösképpen egy pedagógus-szakszervezet megalakulását és működését, így az újjászerveződő magyar szakszervezeti mozgalom nem rendelkezett sem kellő történeti, sem valóságos társadalmi tapasztalatokkal, nem volt felkészülve a koalíciós politika sajátos viszonyaira, még kevésbé egy mindinkább manipulált politikai gyakorlat keretei között folyó tájékoztatóra és mozgalmi tevékenységre. Ezzel (is) magyarázható, hogy szinte első lépéseivel belesétált abba a csapdába, amit a szakszervezetek – ekkor még úgy tűnhetett, baloldali – valójában már ekkor is közvetlen kommunista pártirányítása állított.

Ugyanakkor az sem tagadható, hogy egy új típusú, politikailag érzékeny és a magyar pedagógustársadalom demokratikus és progresszív, sőt baloldali erőit összefogni szándékozó radikális szakmai-érdekvédelmi szervezet iránt – talán a történeti hiányérzetből eredően is – számottevő társadalmi igény mutatkozott. A megújítandó közoktatás egészére tekintő, a pedagógustársadalmon belül kialakult, szinte rendi jellegű válaszfalak lebontását hirdető szakszervezeti mozgalom, az iskolai élet újrarendezésének, a munkalehetőségek megteremtésének, az életviszonyok rendezésének, a korszerű és demokratikus szellemű oktatás megvalósításának és a tanítók-tanárok ehhez szükséges átképzésének programjával fellépő MPSZSZ tehát joggal számíthatott sikerre.

A népi demokratikus átalakulás szolgálatát hirdető szakszervezet tagsága már az első hónapokban ugrásszerűen megnövekedett. 1945 végéig csaknem valamennyi fővárosi pedagógus csatlakozott hozzá és – a szervezőmunka tapasztalatlansága és ügyetlenségei, illetve a vidéki, főleg a felekezeti tanítók és tanárok közömbössége, idegenkedése vagy félelmei ellenére is – számos vidéki tagszervezete jött létre. 1946-ban már csaknem 25 000 tanító és tanár, a magyar pedagógusok közel háromnegyede volt az MPSZSZ tagja.

Ez lehet a magyarázata annak is, hogy a kezdeti bizonytalanságból ocsúdó és fokozatosan újjáéledő hagyományos pedagógus-egyesület és intézmény közül egyre több jelentette be önkéntes csatlakozását, illetve beolvadását az új szakszervezetbe.

1945 májusában például a *Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja* mondta ki a csatlakozást – teljes vagyónával –, 1946 nyarán az *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület*, 1947 tavaszán az *Egyetemes Tanítószövetség* (a Magyarországi Tanítók Szövetségének jogutódja) és az *Állami Tanítók Országos Egyesülete* lépett be teljes tagságával az MPSZSZ-be. Jó néhány tanító- és tanáregyesület ugyanakkor már 1944-ben felfüggesztette vagy beszüntette tevékenységét (például az *Országos Evangélikus és az Országos Református Tanáregyesület*), mások 1946 és 1948 között fokozatosan elnéptelenedtek, elhaltak vagy testületileg beléptek a központi szakszervezetbe.

Ez a folyamat mindenesetre a történések fonákját is mutatja. Az intézménytípusonként, iskolafenntartónként vagy éppen szakterületenként szerveződött egyletek és egyesületek, illetve ezek szövetségei a magyar pedagógustársadalom jól tagolt, bár valójában egyoldalú szakmai és kevésbé hatékony érdekképviselői, érdekvédelmi szervezetei voltak, amelyek – minden korábbi manipulatív szándék és korlátozott szerepkörük ellenére is – a pedagógustársadalom egyes rétegeinek civil szerveződését jelentették, önkéntes és demokratikus intézményeit és fórumait alkották, az autonómia és a szuverenitás letéteményesei voltak. Szakmai szempontból különösen nagy tekintélyük és befolyásuk volt e társulatok és egyesületek folyóiratainak. E sokszínű, gazdag egyesületi élet elsorvadása, asszimilálódása – a kezdeti spontán, később már központilag vezérelt folyamat keretében – jól illeszkedett a mindenféle másság, az iskolarendszer pluralizmusának és az alternativitásnak a felszámolására és a központosított, monolitikus és egyenirányítható szervezetek és intézmények kialakítására törekvő új művelődéspolitikai irányvonalába.

Az „új kor” nyitányát végül „a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatába való átvétele tárgyában” rendelkező 1948. évi XXXIII. törvénycikk jelentette. A nevelési-oktatási intézmények államosítása látszólag folytatása és beteljesítése volt azoknak a korábbi – bár kétségtelenül ellentétes politikai tartalmú – törekvéseknek, amelyek a modern polgári és nemzeti közoktatási rendszer megteremtésének első, 1848-as kísérletétől kezdődően végigkísérték a fejlődését. Valójában azonban az etatizmus antiliberalis és antidemokratikus hagyományai teljesedtek ki, egy totális politikai rendszer hatalom-átvételének sajátos, oktatásügyi előjátékaként. Az iskolák államosításának előzményei és kísérőjelenségei – az osztályharc éleződésének sztálini jelszavától motiváltan – a hagyományok és az alternatívák felszámolásának a következő években megvalósuló programját vetítették előre.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete már az 1946. február 24-én megtartott első s különösen az 1947. december 21-én rendezett második országos küldöttközgyűlését követően egyre nyilvánvalóbban ennek a művelődéspolitikának a szolgájává szegődött. Az 1945/46-os időszak sikertelen bérharcait követően mindinkább a pártpolitika transzmissziójának feladatait: a pedagógusok átképzését, „tudatformálást”, a politikai jellegű iskolai és iskolán kívüli akciók szervezését és az „élenjáró szovjet pedagógia” eredményeinek közvetítését vállalta magára. Funkcionáriusai és aktivistái kulcsszerepet kaptak az államosítás puccs-szerű előkészítésében és végrehajtásában.

Az MPSZSZ utolsó nagyszabású és látványos fellépése 1848 centenáriumának megünnepléséhez és a IV. egyetemes tanügyi kongresszus megszervezéséhez kapcsol-

lódott. A kongresszus előkészítéséért felelős „Központi 48-as Bizottság” – az ekkor még formálisan létező *Országos Köznevelési Tanáccsal* karöltve – „a demokratikus magyar köznevelés alapokmányának”, egy új magyar közoktatási törvénynek a megalkotására készült. A kongresszus szakmai előkészítő munkálatai azonban – a szervezők feltételezhető jóhiszeműsége ellenére – mindinkább a következő évek tanügyi kampányait és szocialista munkaversenyeit felidéző „Szabadság éve munkaterv” programjának kidolgozására és a különféle akciók megszervezésére redukálódtak. Amikor az ünnepi esemény főszereplői, közreműködői elfoglalták helyüket a negyediként jegyzett egyetemes tanügyi kongresszus nyitó – s egyben záró – rendezvényén, kevesen sejtették közülük, hogy valamennyien egy láthatatlan mágia eszközei és áldozatai, tudatos vagy tudattalan szerepvállalásukkal egy tragédiába torkolló komédia részesei.

A következő hónapok eseményei tették nyilvánvalóvá, hogy a szakszervezeti közreműködéssel celebrált megnyitó elterelő hadmozdulat volt csupán, és a „fordulat évének” művelődéspolitikája sem a kongresszus további, érdemi munkájára nem tart igényt, sem a közoktatás törvényi úton történő szabályozását nem tervezi. Oktatásügyünk történetének következő évtizedeiben a korábbi hazai gyakorlattól és az általános európai – polgári demokratikus – normáktól eltérő szabályozási elv és joggyakorlat érvényesült: a magyar közoktatást – az iskolaállamosítási törvényt követően – törvények nélkül, párthatározatok útján irányították, mintegy törvényen kívül helyezték.

Ebben a politikai helyzetben, 1948 látványos politikai akcióit követően a szakszervezeti mozgalom is szükségképpen háttérbe szorult. Szerepe – az oktatáspolitikába való érdemi beleszólás és az érdekérvényesítő, érdekvédelmi tevékenység reális esélye nélkül – az iskolatisztasági és nevelési versenyek rendezésére, a pedagógusok „beiskolázásának” irányítására és az iskolán kívüli társadalmi akciók – a tojásgyűjtés, a hulladékgyűjtés, valamint a terv- és békekölcsön-jegyzés – szervezésére szorított, ezért évtizedekre szólóan elvesztette tekintélyét formális tagsága, a százszázalékosan szerveződött magyar pedagógustársadalom előtt (is). A mór megtette kötelességét, a mór mehetett... A szakszervezet tudatos lejáratása, pártállami kisajátítása ily módon szerves része lett egy antidemokratikus, totalitárius politikai berendezkedésnek, aminek – napjainkig tartó – súlyos következményeivel ma sem könnyű szembenézni.⁶

JEGYZET

1 Kelen Jolán (szerk, 1958): *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon. 1900–1920. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája*. Budapest. 174–194.; Kőte Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatás-politikai és pedagógiai törekvései*. Budapest. 231–234.; Balogh Sándor – Szabolcs Ottó (1963): *Pedagógusok a két világháború között. 1919–1945*. Budapest. .

2 A szocialista tanítómozgalom... 195–197.

3 *Nemzetgyűlési Napló*, (1926) 43.2. 207., 152. Idézi: Sárközi István: *Az ellenforradalmi rendszer népiszkola-politikája Magyarországon. (1919. augusztus – 1944)*. Budapest. 1980. A tanítóság helyzetére, fízetésére vonatkozóan lásd 164–182., 244–263.

4 Sárközi, i.m. 180–182., továbbá Balogh – Szabolcs, i.m.

5 Sárközi, i.m. 257–263.; A szocialista tanítómozgalom... 197.

6 Az általános helyzetképhez részben saját korábbi tanulmányaimat, illetve az ott hivatkozott irodalmat használtam fel. (Törvények nélkül – törvényen kívül. *Új Pedagógiai Szemle*, 42. (1992) 3. 3–11.; *A nevelésügyi kongresszusok története. VI. Nevelésügyi Kongresszus*. 1993. augusztus 25–28. Szerk. Vargáné Fónagy Erzsébet. Budapest. (1993) 39–63.); továbbá: Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia köz-*

oktatási rendszere. 1945–1949. Budapest.; Simon Gyula (1965): *A köznevelésügy fejlődésének néhány vonása. Nevelésügyünk húsz éve. 1945–1964.* Budapest. 89–80.; Kovács Éva–Pöcze Gábor (1988): *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. (Vita az iskolák államosításáról).* Budapest. (Neveléstörténeti füzetek, 9.) Az MPSZSZ történetéhez: Arató Ferenc (1970): *A pedagógus mozgalom története. A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története.* Szerk. Toldy Sára. Budapest. 5–40., továbbá a kötetben közölt dokumentumok.

A NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUSOK TÖRTÉNETE

A nevelésügyi kongresszusok története az utolsó másfél évszázad magyar neveléstörténetének sajátos metszete. Mindegyik más és más, hiszen – amint ezt az évszámok: 1848, 1896, 1928, 1948, 1970 is mutatják – a magyar társadalomtörténet különböző korszakaiban kerültek megrendezésre, koronként eltérő oktatáspolitikai és pedagógiai céllal, programmal és eredménnyel. Két dolog azonban összeköti őket és egyben önálló történetük megírását is indokolja.

Minden egyes kongresszus kiemelkedő eseménye volt saját korának: előkészített vagy lezárt egy-egy jelentős neveléstörténeti korszakot. Az első – 1848-ban – a modern polgári közoktatás liberális elveken nyugvó alapvetését végezte el. A második – 1896-ban – a klasszikus liberalizmus oktatáspolitikai eredményeinek összegezése s ugyanakkor kritikája is volt, a magyar nacionalizmus fokozatos térhódítását jelentette az oktatásügyben. A harmadik – 1928-ban – az első világháború, a forradalmak és Trianon nemzeti katasztrófája után kereste a magyar közoktatás megkéséett és sürgető továbbfejlesztésének a módját – rossz irányban, a kétségbeesett újnacionalizmus korántsem európai értékei alapján. Hasonlóképpen zsákutcát jelzett a negyedik 1948-ban: a magyar közoktatás polgári és demokratikus hagyományainak hátat fordító, szovjet típusú oktatáspolitikai szemfényvesztő előjátéka volt. Az ötödik – 1970-ben – a pártállam adta szűk lehetőségek között és változatlanul a „szocialista pedagógia” jelszavával, de ismét a klasszikus és európai értékek felé tájékozódott. A maga nemében tehát korszakosnak és az adott időszakra jellemzőnek tekinthetjük valamennyit. De összekötik őket a növekvő sorszámok is, amelyek igazolják, hogy – szavakban és szándékokban – keresték és hirdették a kontinuitást, felvállalva vagy elvetve, de mindenképpen saját törekvéseikhez igazítva az előző kongresszusok szellemi hagyatékát. Így, ezekkel az ellentmondásokkal együtt alkotják tehát neveléstörténetünk önálló és öntörvényű fejezetét.

A téma korlátozott terjedelmű, szükségképpen vázlatos áttekintése során nem mondhattam le a tények, események szűkszavú felidézéséről, hiszen a mai olvasót minden bizonnyal ezek is érdeklik. Ugyanakkor, meglehet, önkényesen választott szempontok alapján, kísérletet kellett tennem a kongresszusok tartalmának, törekvéseinek, hatásuknak értékelő mozzanatoktól sem mentes mérlegelésére. A viszonyítás és az értékítélet kettős szempontja munkámban egyrészt a modern polgári közoktatás liberális és demokratikus alapértékeihez és az egyetemes neveléstörténeti fejlődéshez való viszony, másrészt az egyes kongresszusok „egyetemessége”, azaz a mindenkori magyar pedagógustársadalomban betöltött integráló és mozgósító szerepük megítélése volt. Bár óvakodtam a közvetlen „tanulások” keresésétől, megfogalmazásától, maga a történet – szándékaim szerint is – hordoz megfontolásra érdemes következtetéseket.¹

1. A MAGYAR TANÍTÓK ELSŐ EGYETEMES GYŰLÉSE (1848. JÚLIUS 20–24.)

Az 1848 nyarára tervezett harmadik „protestáns tanári tanácskozmány” a forradalmi események hatására alakult át a magyarországi nevelők első egyetemes, azaz a társadalmi különbségeken és a felekezeti elkülönülésén túllépő, országos gyűlésévé. Az áprilisi törvények – a többi között – kimondták a törvényesen bevett vallásfelekezetek teljes egyenlőségét és viszonyosságát, továbbá azt, hogy „a vallásfelekezetek egyházi és iskolai szükségai közálladalmi költségek által fedeztessenek”.² Ez utóbbi rendelkezést a magyar pedagógustársadalomnak a forradalom törekvéseivel azonosuló rétegei a szekularizáció, valamint a régóta sürgetett tanügyi változások első lépésének tekintették, ami utat nyit az iskolaügyi polgári jellegű átalakításának és lehetővé teszi az egységes állami közoktatás kiépítését.

Ez a radikális felfogás jellemezte – a korabeli sajtóhoz és más közéleti megnyilvánulásokhoz hasonlóan – a tanítói tanácskozást is. Az arányokat mérlegelve feltétlenül utalnunk kell azonban arra, hogy a gyűlés közel 300 résztvevője korántsem reprezentálta a magyar tanítótársadalom szociális összetételét és politikai arculatát. Az előzményekből, de a körülményekből következően is természetesen azok voltak túlsúlyban, akik érdeklődésüknél, tájékozottságuknál és az új eszmék iránti érzékenységüknél fogva szükségképpen jutottak el a közéleti szerepvállalásig, a hangadásig. Elsősorban *Tavasi Lajos* nevét említhetjük, aki az előző évek evangélikus tanügyi szervezkedéseinek meghatározó személyisége volt és a *Nevelési Emléklapok* révén növekvő befolyásra tett szert kollégái körében. 1846-os programadó írása az Emléklapokban már-már a forradalmi tanítógyűlés vezéreszméjét elővételezi: „Amidőn hazánkban más tereken az összeforrasztás a cél, az erők egyesítése már régen megkezdett, és a legörvendeztetőbb sikerrel folyt: akkor az oskolák célja és erejük összeforrasztása... valóban elérkezhetne már. És amennyiben az oskolák szelleme nagyrészből a tanítóknál él és működik, annyiban ezen szellemi összeforrasztás is a tanítók egyesülésétől várható... Korunk... az erők és célok egyesítésének kora”.³ Az előkészítés és a szervezkedés egyetemessé tételében jelentős szerepet vállalt továbbá *Ney Ferenc*, a március végén újjászerveződött *Magyar Nevelési Társaság* elnöke, akit azután az egyetemes gyűlés elnökévé is megválasztottak.⁴

Maga a tanácskozás a tisztségviselők megválasztását és az ügyrend jóváhagyását követően plenáris üléssel folytatódott, amelynek keretében a *Tavasi* által előterjesztett programvázlat, a „*Javaslati irányeszmék*” napirendre tűzéséről határoztak.⁵ Élénk vitát váltott ki a tanítógyűlés illetékességének meghatározása, hogy tudniillik állásfoglalásuk és javaslataik az országgyűlés elé terjeszthetők-e törvényjavaslat formájában, vagy petícióképpen a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez juttassák el azokat. A plenáris ülés végül – a további meddő és megosztó vitákat elkerülendő – „a köznevelés és oktatás alapelveinek megállapítására” 19 tagú választmányt küldött ki, az egyes iskolafokokozatok és intézménytípusok fejlesztési programjának részletes ki-munkálására pedig négy szakosztályt állított fel.

A másnapi plenáris ülés az „*Irányeszmék*” egyetlen pontját vitatta meg és fogadta el – az egymással ütköző antagonisztikus nézetek ellenére és a kompromisszumkéréses szándékával – változatlan szövegezésben: „Az álladalom állít tanintézeteket a tan-

szabadság teljes biztosításával.”⁶ A résztvevők ezt követően négy (valójában csupán három) „szakosztályban” folytatták a munkát:

a/ Kisdédovási, elemi és mindkettőnek képezdei szakosztálya (*Ney Ferenc*)

b/ Reál- és ipartanodai szakosztály (*Warga István*)

c/ Középtanodai szakosztály (*Tavasi Lajos*)

d/ Felsőtanodai szakosztály (*Rómer Flóris*)⁷

A szakosztályok – az érdeklődés hiánya miatt működésképtelen „reál és ipartanodai” kivételével – „kívánataikat” és javaslataikat folyamatosan terjesztették a szakaszosan tevékenykedő plenáris ülés elé, amely megvitatta és jóváhagyta azokat. A legfontosabb javaslatokat – végül is petíció formájában – a gyűlés berekesztését követő harmadik napon, július 28-án egy 25 tagú küldöttség vitte *Eötvös József* miniszterhez azzal a kéréssel, hogy „minél előbb javasolna és eszközölne a nemzetgyűlésen nevelésügyi törvényeket”. A további munkálatokhoz pedig felajánlották a tanítók közreműködési készségét és szakértelmét.⁸ A történeti igazsághoz tartozik viszont, hogy Eötvös már napokkal korábban, július 24-én benyújtotta az országgyűléshez az elemi oktatásról szóló törvényjavaslatát. Ez a lépés azonban – ismert okokból – nem járt eredménnyel.

„Az egyetemes tanítói tanácskozmány”, amint azt a június 6-án keltezett meghívó mottójául választott hármás jelszó is tanúsította, a polgári forradalom liberális elveinek – szabadság, egyenlőség, testvériség – jegyében ült össze, hogy a magyarországi tanítókat összefogva megteremtse az egységes nemzeti „nevelési közszellemet és tanrendszert”.⁹ Hogyan tükröződött ez a szellemiség a gyűlés vitáiban és ajánlásaiban?

Utaltunk rá, hogy az első teljes ülés napirendjén szereplő „Javaslati irányeszmények” az iskolaállításról és a tanszabadságról szóló első pontja önmagában kitöltötte a közös vitára szánt időkeretet, és csaknem végzetesen megosztotta a tanácskozási résztvevőit. Abban minden felszólaló egyetértett, hogy az állampolgárok tanuláshoz való joga egyben állami kötelezettségvállalást is jelent a tanulási feltételek előteremtésében. Egyetértettek továbbá abban is, hogy az államnak a társadalmi egyenlőség jegyében és a gyermekek érdekében joga van a tankötelezettség törvényi előírására. Ez az álláspont kétségtelenül eltért a mintául szolgáló francia liberalizmus oktatáspolitikai elveitől és gyakorlatától, inkább a porosz népoktatási rendszer hatását mutatja. Vita tárgyát képezte azonban, hogy a tankötelezettség kényszere hogyan egyeztethető össze a lelkiismereti szabadsággal, illetve miképpen biztosítható a szülők szabad iskolaválasztási joga. A vita sajátossága az volt, hogy az előbbi aggálynak a katolikus tanítók és tanárok (*Babics Vince, Majer István, Kovács József*) adtak elsősorban hangot – az egyházak iskolához való jogát elvitató, az oktatás teljes államosítását követelő radikális nézetekkel (*Michnai Endre, Filó János, Horárik János* stb.) szemben. Michnai például egyenesen értelmetlennek és indokolatlannak tartotta a felekezeti iskolát, és az egyházak feladatának tekintett hitoktatást teljesen elválasztotta volna az állami feladatot jelentő oktatástól. Filó és mások azt is vitatták, hogy a hitoktatásnak egyáltalán helye lehet-e az iskolában.

Az állami oktatás kizárólagosságát hirdető és az egyházi privilégiumokat védő szónokokkal egyaránt szembefordulva, *Brassai Sámuel* fogalmazta meg e vitában a liberalizmus „tisztá” elveit: „mindenki taníthat, mindent taníthatni, mindenki állíthat iskolát”¹⁰ Tavasi Lajos – korábbi felfogásával ellentétben, hogy tudniillik az iskolát

az egyháztól és az államtól egyaránt függetleníteni kell – az állam megváltozott tartalmát és szerepét hangoztatta: „a státus mi vagyunk, miért félünk tehát saját magunktól?”¹¹ Kompromisszumos javaslatával azonban sikerült áthidalnia az ellentéteket: az állam kötelezettsége iskolát állítani ott, ahol nincs iskola, a fenntartáshoz minden állampolgárnak hozzá kell járulnia, ugyanakkor „külön tanintézetek a nevelés szabadságánál fogva, a haza szellemében bárhol alakulhatnak”.¹² A megkívánt „szellem” biztosítékait – véleménye szerint – „az országos tanrendszer szerinti vizsgák”, valamint az „országosan” képesített, a községek által választott és a miniszter által megerősített tanítók jelenthetik.

Elénk vita zajlott a „tanszabadság” határainról. A tanítási szabadságot csak az egyetemek és főiskolák esetén tartották megvalósíthatónak, egyben elengedhetetlennek is. A középfokon kisebb, az elemi népiskolákban nagyobb mértékű – többek véleménye szerint teljes körű – állami szabályozásra, „egységre” van szükség, – legalábbis a tanterv arányait és a tananyagot illetően. A tanítás elvileg kinyilvánított szabadsága tehát ebben az értelmezésben a „tanmodor”, azaz az eszközök és a módszerek szabad megválasztására szűkült.

A tanítógyűlés az elemi népoktatást nemcsak kötelezőnek, hanem, mindenkire nézve ingyenesnek nyilvánította, a középfokú oktatás elterjesztését pedig – a „szaktanodák” kivételével – ugyancsak az ingyenesség révén képzelte el. Ez a felfogás az egyenlőség-elv maradéktalan érvényesülését jelentette, és összezsengett a 19. század – *Pestalozzi* és *Diesterweg* nevéhez fűződő – demokratikus népoktatási törekvéseivel.

Érzékeny pontja volt a tanítógyűlés vitáinak a fel-fellángoló *nemzetiségi kérdés*. A korábbi visszatekintésekben és értékelésekben általában kevés szó esett arról, hogy a testvériség magasztos elve gyakran csorbát szenvedett az állami oktatás kiterjesztését, sőt kizárólagosságát szorgalmazó radikális baloldal – az anyanyelv-használat és más jogos nemzetiségi igények iránt egyaránt – érzéketlen, nemegyszer szélsőségesen megnyilvánuló nacionalizmusa miatt. Az egyházellenes támadások háttérben is gyakran felfedezhető a fokozódó nemzeti türelmetlenség.¹³

A tanácskozás az elvi vitákon túlmenően konkrét és részletes javaslatokat dolgozott ki a közoktatási rendszer egészére, valamint az egyes iskolafokokra és intézménytípusokra vonatkozóan.

Az *óvodát* – szociális szerepét is hangsúlyozva – a köznevelési rendszer szerves részének tekintették, amelynek működése, fejlesztése nem csupán társadalmi, egyleti teendő, hanem állami kötelezettség is. Az elemi iskolához kapcsolódó intézménynek azonban a 2–7 éves kisdetek gondozásán túlmenően nem a tanítás, hanem „a test, a kedély és a szellem művelése” az elsőrendű feladata. Az óvodai munka képzett szakembereket igényel, akiknek felkészítését össze kell kapcsolni a tanítókéval.

Az *elemi népiskolát* illetően a tankötelezettség bevezetése, az egységes tanítási rendszer és az ezt szolgáló szakmai háttér (képzés, szakirodalom, tanítóegyletek, tanítógyűlések stb.) kiépítése, valamint a tanítók élet- és munkakörülményeinek feladatukhoz méltó rendezése képezte a javaslatok gerincét. Hangsúlyozták, hogy a tankötelezettség a leányokra is kiterjed, ez alapozhatja meg a nőnevelés modern rendszerét hazánkban is. Hasonlóképpen fontosnak tartották a „jótekonny intézmények”, konkrétan a siketnémák és a vakok oktatását ellátó iskolák gyarapítását.

Felvázták a tanítóképzés gyökeres reformját is egy differenciált, háromirányú képzési rendszer keretében („elsőrendű” képezde, középképezde, nőképezde).

A *gimnázium* – az illetékes szakosztály jóváhagyott javaslatai szerint – általános műveltséget nyújtó és a felsőbb tanulmányokra előkészítő iskola, amely – a korabeli minisztériumi tervektől eltérően – hét évfolyamos, a felsőbb osztályokban szakrendszerű oktatással. A tanulmányokat évente vizsga, a hetedik év végén szigorlat zárna, s az utóbbi sikeres letételét „képzettségi” bizonyítvány tanúsítja.

A *réal- és ipartanodai* oktatásra vonatkozó javaslatokat a gyűlés zsúfolt programja, illetve a szakosztály iránt megnyilvánuló sajnálatos érdektelenség miatt nem dolgozták ki. Ez a hiányzó elem némiképpen rontja a tanácskozás összteljesítményét, hiszen a polgári átalakulás szempontjából különösen fontos területek kerültek látókörén kívül.

Külön is indokolt kiemelni, hogy az elemi és a középfokú oktatás *tanügyigazgatását* a tanácskozás résztvevői a legmodernebb elvek alapján javasolták kiépíteni. A tanügyigazgatási rendszerben nagy szerepet kapott az intézményi autonómia, a különböző tanító- és tanártestületek öngazgató tevékenysége, az igazgató és a felügyeletet ellátó személyek, illetve tanácsok demokratikus választása, valamint az iskola-fenntartók érdemi és szabályozott szerepe a tanítók választásában és az iskolák fenntartásában. Az egyházi ügyektől megszabadított, különválasztott „nevelési minisztériumra” a törvényi szabályozás kimunkálásán túl a tan- és vizsgarendszer kialakítása, a megválasztott tanítók, illetve felügyeleti szervek megerősítése, azaz az általános reguláció feladatai hárulnának.

A *főiskolákról* szóló javaslatokat – az előbbiektől eltérően – már nem volt idő a plenáris ülésen is megvitatni. A szakosztály javaslata szerint csak gimnáziumot végzett, érettségizett fiatal folytathat főiskolai tanulmányokat. Részletesen kidolgozták az egy-egy fakultással működő főiskolák (akadémiák) és a négy kar – bölcsészeti, orvosi, jogi és teológiai – együttesét jelentő egyetemek szervezeti és működési szabályait, valamint a tanulmányokat záró vizsgák és bizonyítványok rendjét.

E vázlatos összefoglalás alapján is megállapíthatjuk, hogy az első magyarországi egyetemes tanügyi tanácskozás öt napi lázas tevékenysége a megalapozatlanság és elméleti előkészítetlenség, valamint a sokat akarásból eredő maximalizmus végletei között is hatalmasat alkotott. Kritikus helyzetértékelésével és előremutató javaslataival – az aránytalanságok, a fogyatékoságok és a túlzások ellenére – a következő korokhoz szólóan is katalizátora lehetett a magyar pedagógustársadalom felelősségtudatának, szakmai összefogásának és közéleti szerepvállalásának. A tanítógyűlés minden ellentmondásával egyetemben a magyar közoktatás modernizációjának, liberális szellemű, polgári jellegű átalakításának egyik fontos állomása volt. Még akkor is, ha álláspontja és javaslatai majd csak közel két évtized múltán, a kiegyezést követően befolyásolhatták érdemben a magyar iskolarendszer fejlődését.

2. A MÁSODIK ORSZÁGOS ÉS EGYETEMES TANÜGYI KONGRESSZUS (1896. JÚLIUS 3–11.)

A *Magyar Tanítók Első Egyetemes Gyűlése*, mind a polgári közoktatásügy elvi és gyakorlati követelményeinek meghatározásával, mind a tanítóság civil szerveződésének pótlásaként korszakhatárt jelentett a magyar oktatás történetében. Az 1896-os millenniumi események ünnepi rendezvényeként eltervezett országos és egyetemes tanügyi kongresszusnak mindenképpen ezen zsinórmértékhez kellett igazodnia. Ezt a szándékot a közel félévszázados hagyatéktörténeti felidézése és a folytonosságot vállaló elnevezésbeli kitétel – hogy tudniillik „második” – egyaránt ünnepélyesen deklarálta. Az utókor reális értékítéletét azonban – e külsőségek regisztrálásán túl – a tanácskozás céljának és eredményeinek tárgyyszerű mérlegelése alapozhatja meg.

A kiegyezés utat nyitott a magyar közoktatás modernizációjának. A népoktatási törvény a tankötelezettség előírásával, az elemi népiskola szervezeti, tartalmi és igazgatási kérdéseinek liberális szellemű szabályozásával lerakta a polgári típusú közoktatási rendszer alapjait. A következő évtizedekben a középiskola, az iparos tanonc-képzés és a kiseddóvás törvényi szabályozása, a tanügyiigazgatásnak a polgári államigazgatás szervezetébe történt beillesztése, valamint a tanítók és a tanárok életviszonyainak rendezési szándéka jelezte a rendszer fokozatos és eredményes, bár korántsem ellentmondásmentes kiépülését. Az árnyoldalt a tárgyi feltételek krónikus elégtelensége, az egyes iskolatípusok osztályjellegű széttagoltsága, merev elkülönülése és az állami befolyás nacionalista indíttatású térnyerése, a nemzetiségi oktatás egyre erőszakosabb korlátozása képezte.

A *Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága* által 1893-ban megindított előkészítő, szervező munka kezdetben az oktatásügy helyzetének reális elemzésére és az európai színvonalú s egységes magyar közoktatás megteremtésére irányult – *Beke Manó* szavaival – „az igazi, alkotó, cselekvő szabadelvűség és a nemzetet boldogító, minket, tanítókat a szent célért való lelkesedésben összeforrasztó testvériség” ’48 hagyományait idéző szellemében.¹⁴ Az előkészületek során azonban sorra minősültek ünnepontási szándéknak az iskolarendszer hiányait, a nevelők, mindenekelőtt a tanítók élet- és munkakörülményeit, a nemzetiségi oktatás hátrányos megkülönböztetését vagy a munkásművelődés kérdéseit bolygató javaslatok. Ezzel egyidejűleg egyre határozottabban nyilvánult meg a magyar nyelv erőteljesebb érvényesítésének, az állami felügyelet kiterjesztésének a szándéka – a nemzetiségek asszimilációjának felgyorsítása és az egységes magyar polgári nemzet megteremtése érdekében.

Az 1896-ra kialakult helyzetet érzékelteti, hogy a csaknem ötezer résztvevőt, a magyarországi pedagógusok közel egynegyedét mozgósító kongresszus soraiból eleve hiányoztak a magyarországi iskolák több mint kétötödét kitevő nemzetiségi intézmények tanítói, miközben – a 90-es évek kultúrharcának szellemében – tüntetően távol maradtak a katolikus egyház és tanítóság képviselői is. A konferencia „országos” és „egyetemes” jellegét azonban a különböző iskolatípusoknak a kiseddneveléstől a felsőoktatásig terjedő képviselője, valamint a tanügyiigazgatás, a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat széles körű jelenléte biztosította.

A reprezentatív körülmények között – a millenniumi kiállítás ünnepi csarnokában, valamint az országgyűlés termében – lebonyolított kongresszus elnöki tisztét *Heinrich Gusztáv*, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke töltötte be, a tanácskozási titkára, egyben lelke, motorja pedig *Nagy László* volt.¹⁵

A plenáris üléseken – a protokolláris jellegű elnöki megnyitón és *Wlassics Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter üdvözlő szavain kívül – az előre kitűzött három fő témának a szakosztályi ülések számára is irányt mutató előadásai hangzottak el ismert és tekintélyes előadók közreműködésével. (*Berzeviczy Albert*: Az egységes nemzeti közoktatás; *Sebestyén Gyula*: Állam és iskola; *Alexander Bernát*: Az iskola belső életének szervezete.) A kongresszus záróbeszédét ugyancsak *Heinrich Gusztáv* tartotta. A kongresszus fő referátumai a magyar közoktatás liberális hagyományaira utalva viszonylag mérsékelt hangot ütöttek meg. *Sebestyén Gyula* az „egységes nemzeti iskola” ideáját összegegyeztethetőnek tartotta „az oktatás szabadságával”: „egyesekek, testületek, szövetkezetek, egyházi és világi hatóságok tarthatnak fenn iskolát.”¹⁶ Igaz, az elkerülhetetlen revízió során újra értelmezendőnek és megerősítendőnek tartotta az állam szerepét – mind az iskolafenntartás, mind a képzés, mind pedig az iskolafelügyelet tekintetében. *Berzeviczy főleg* ez utóbbi szempontokat hangsúlyozta, nagy nyomatékot adva a magyar nyelvoktatás erőteljes expanziójának minden iskolafokozatban, különösen a tanító- és a tanárképzésben. *Alexander Bernát* a jó, így a társadalom iránt is nyitott iskolától várta a társadalom elismerését és az iskola, a tanító kívánatos megbecsülését.

A kongresszus 18 szakosztályában folyó szerteágazó munka vázlatos tematikai áttekintése is meghaladná e munka kereteit. A jegyzőkönyvek tanúsága szerint az egyes szakosztályok nemcsak létszámukban, hanem a vita és a határozatok színvonalában is nagy különbséget mutatnak. Egyesek, mint pl. az általános és iskolai „pedagógiai” vagy a középiskolai szakosztály kitűntek az előadások magas, a kor európai níveljához álló tudományos színvonalával. Mindkét szakosztályban *Kármán Mór* és *Waldapfel János* voltak a meghatározó személyiségek. Az előbbi a pedagógia feladatairól és helyéről, valamint a középiskola tanulmányi rendjéről szolt, az utóbbi a gyermeki lélek megfigyeléséről, illetve a középiskolai osztályozásról tartott neveléstörténeti értékű előadást. Hasonlóképpen igényes munkát végzett a testi nevelés és az iskolai egészségügy kérdéseivel foglalkozó szakosztály, elsősorban *Gerlóczy Zsigmond* jóvoltából.¹⁷

A tőkés gazdasági fejlődés új kihívásaira keresett korszerű válaszok és határozati javaslatok tették eredményessé és maradandóvá a szakképzés különféle kérdéseit tárgyaló ipari, illetve kereskedelmi iskolai szakosztályok, továbbá a rajzoktatási, a kézi-munka-oktatási és a gyorsírási szakosztály tevékenységét. A korszak súlyos társadalmi problémái türemkedtek be és kaptak (a „gondos” előkészítés ellenére is) helyenként hangot, eredményeztek vitákat és felemás határozatokat az érintett szakosztályok (családi nevelési, kisednevelési, társadalmi nevelési, nőnevelési) munkájában. Amíg a társadalmi nevelési szakosztály olykor progresszív módon – bár a szocializmus kísértetével hadakozva – és a nemzeti nevelés szellemében – foglalkozott „az iskolán kívüli oktatási intézmények”, így pl. a felnőttoktatás, a szabadliceumok, a munkásoktatás kérdéseivel, a nőnevelési szakosztály elutasító álláspontot képviselt az általa tárgyalt kérdésekben, s „nem csatlakozott ahhoz a mozgalomhoz, mely a közép-

fokú leányoktatást a fiúkéval egyező új intézményekbe (leánygimnáziumokban) kívánja terelni...”.¹⁸

A tanítóképzési szakosztály – Nagy László önmérsékletre intő felszólalása ellenére –, elsősorban Mohar József előadásának szellemében a tanítóképzők radikális államosításának álláspontját képviselte, a nemzetiségi képzők „állambontó tendenciával” szemben, hangsúlyozva, hogy „a magyar államnak... ezeket a fészkeket mennél előbb szét kell tipornia”.¹⁹ Hasonló szellemiség uralta a létszámában legnagyobb – és legjelentősebb múltú – népiskolai szakosztályt, amely egyébként a magyarországi néptanítók ötödik egyetemes gyűléseként határozta meg magát. Tárgyalásainak középpontjában „A magyar nyelv tanítása a nem magyar nyelvű iskolákban” című téma állt. Az előadók és a felszólalók egyaránt radikális és következetes fellépést sürgettek már a kisdedóvó intézetekben; a nemzetiségi népiskolák 1–2. osztályában pedig a magyar nyelv kizárólagos oktatását javasolták, csak a harmadik osztálytól engedve meg – és csak a délutáni foglalkozásokra korlátozva – az anyanyelv használatát és gyakorlását. Ennek érdekében követelte az egyik felszólaló – Moharral teljes összhangban – hogy „a hazafiság szempontjából kifogásolható tanítóképző intézeteket irgalmatlanul el kell törölni”.²⁰ Az iskolafelügyeleti szakosztály – Alexander Bernát javaslatát elvetve, hogy tudniillik a felügyelettel e téren célt érni nem lehet, inkább társadalmi megegyezésre kellene törekedni – Klamarik János álláspontját támogatta, azaz a nem magyar nyelvű iskolák felügyeletének szigorítása mellett határozott.

A kongresszus összteljesítményét mérlegelve megállapíthatjuk, hogy – néhány részeredménytől eltekintve – a szakosztályi viták során nemcsak az előkészítő bizottság ajánlásaihoz, de a plenáris ülésen elhangzott mérsékelt felhívásokhoz képest is háttérbe szorultak a magyar közoktatás megoldatlan, rendezésre váró alapkérdései. Kevés szó esett a népoktatás válságos anyagi helyzetéről, mindenekelőtt a tanítók rendezetlen anyagi viszonyairól és súlyos társadalmi kiszolgáltatottságáról, az iskolák elégtelen működési feltételeiről, a hiányzó taneszközökről és felszerelésekről, a népiskolák közötti színvonalkülönbségek okairól. A kritikus felvetések ellenére sem kapott kellő súlyt az ipari és mezőgazdasági alapoktatás, a szakiskolák beillesztése a középfokú iskolák rendszerébe, egyáltalán a középfokú oktatás modernizációja és nyitottabbá tétele, a közoktatási rendszer egysége és átjárhatósága, az állam és az egyházak szerepének újragondolása. A súlyos oktatáspolitikai kérdések – Beke Manó felhívása ellenére: „ne rettenjünk vissza attól sem, hogy a tanítás szent ügyének érdekében olyan kérdésekkel is foglalkozzunk, melyeket nálunk a politikai egyoldalúság vagy felekezeti féltékenység magának szokott fenntartani”²¹ – az ünnepivé kerekedett eseményen részben apolitikus, belterjes szakmai meditációknak, részben pedig igencsak éles, nacionalista szellemű politikai vitáknak és megnyilvánulásoknak engedték át a teret.

Az ünnepi nyitóbeszédekben hangoztatott korszerű európaiság – mint cél s mint elért eredmény – szép megnyilvánulásait találhatjuk például Kármán Mór filozófiai, etikai és pszichológiai megalapozottságú nevelésméleti fejtegetéseiben, Waldapfel Jánosnak a gyermektanulmányozás európai eredményeit tárgyilagosan áttekintő – bár azokkal azonosulni nem tudó – előadásában, Berzeviczy Albert, Sebestyén Gyula vagy Alexander Bernát nemesveretű, konzervatív liberalizmusában. A tanácskozáson elhangzott előadások, felszólalások és határozatok azonban inkább Wlassics üdvözlő

beszédének „másik szempontjához” igazodtak, hogy tudniillik „nagybecsű tanácskozásaiknál nemcsak a tanügyi tudomány általános, univerzális, – ha szabad mondanom – kozmopolita vívmányai lebegjenek önök előtt, hanem még ennek fölébe helyezték a nagy nemzeti szempontot, melynek a magyar kultúra minden rétegét, csúcseit és mélységeit át kell járni”.²² Ennek megfelelően lehettünk tanúi a liberális elvek visszavonásának, az egyéni és a kollektív szabadságjogokat, a közoktatás demokratizmusát és a nemzetek testvériségének gondolatát képviselő eötvösi eszméket háttérbe szorító, szavakban és tettekben is egyre agresszívebb nemzeti gondolat térhódításának. Ne felejtjük el, 1896-ban már csak néhány év választotta el az országot a népoktatás 1904-es nacionalista államosítási kísérletétől, az 1907. évi XXVII. törvénytől, a hírhedt lex-Apponyitól és a következő másfél évtized nacionalista indíttatású iskolaállamosítási kampányától, amely – a történelem keserű fíntoraként – a majdani trianoni határokon kívül hozza létre a nemzetiségek integrálását célzó állami népiskolák százait, sőt ezreit. Voltaképpen csak ebben a tekintetben tarthatjuk a második kongresszust az első örökösének és folytatójának, bár ez a kontinuitás aligha jelenthet pozitív értékelést. A liberális hagyományok, akár a kor hivatalos kultúrpolitikájában, a kongresszus szellemiségében és határozataiban is visszaszorultak vagy üres jelszavakká váltak.

Hasonlóan kudarcként könyvelhetjük el a magyarországi pedagógustársadalom összefogására irányuló szándékot, annak ellenére, hogy az előkészületek komoly felindulást hoztak a különféle tanító- és tanáregyesületek életében. A nemzeti kirekesztés és a felekezeti elzárkózás a magyarországi nevelők nagy hányadát megfosztotta a részvétel vagy a képviselőlet lehetőségétől. Jellemző, hogy a katolikus egyház még 1896-ban egy demonstratív „ellenkongresszust” hívott össze. Megállapítható az is, hogy a hazai nemzetiségi és a határainkon túli sajtó tartózkodóan, elutasítóan vagy éppen leplezetlen ellenszenvvel kísérte és kommentálta a magyar „szupremácia” [vezető szerepű sovinizta tanügyi megnyilvánulását].²³ De nem tudta feloldani a kongresszus a magyar közoktatás – széttagoltságából és antidemokratikus vonásaiból eredő – szeparatív hatását, az egyes pedagógusrétegek és csoportok szigorúan hierarchikus, kasztszerű elkülönülését sem. Különösen lemérhető volt ez a főiskolai és egyetemi szakosztály arisztokratikus különállásában, de egyes periférikusnak számító intézménycsoportok képviselőinek elszigetelődésében is.

Az pedig már csak részben a kongresszus sajátos, Janus-arcú szellemiségével, sokkal inkább történelmünk csakhamar bekövetkező tragikus fordulataival magyarázható, hogy a második tanügyi kongresszus nem válhatott – az előzőhöz hasonlóan – a magyar közoktatás átfogó korszerűsítését indukáló, fejlődését meghatározó neveléstörténeti eseménnyé.

3. A III. EGYETEMES TANÜGYI KONGRESSZUS (1928. JÚLIUS 3–5.)

A magyarországi kapitalizmus első évtizedei a közoktatás terén is számos rendezetlen kérdést, félig vitt, felemás megoldást hagytak hátra. A világháború, a forradalmak és Trianon kétségtelenül tragikus megrázkódtatásai, a forradalmak nagyszabású, de voluntarista és reménytelen oktatási reformkísérletei után nyitva maradt a kérdés,

hogy melyik úton haladhat tovább az iskolarendszer elengedhetetlen továbbfejlesztése, korszerűsítése, milyen elvek szerint és milyen eszközökkel oldhatók meg a magyar oktatáspolitikai sorskérdéssé súlyosbodott nagy feladatai. A megoldás alternatíváit – legalábbis elvileg – a liberális és demokratikus eötvösi hagyományok folytatása, illetve az eötvösi hagyaték korlátozását, sőt visszavonását célzó konzervatív és etatista felfogás erőteljesebb érvényesülése jelenthették volna. Az első világháború utáni körülmények azonban egyre kevésbé kedveztek az első, sokkal inkább a második alternatíva magvalósulásának.

Az 1920-as évek derekán bekövetkezett bethleni konszolidáció és stabilizáció még sok tekintetben az előző korszak politikáját idézte a művelődésügy terén is, bár kétségtelenül új vonásokkal színezte azt, főképpen ideológiai vonatkozásokban. A klebelsbergi kultúrpolitika fő törekvése az oktatási és művelődési intézményrendszer modernizációja volt, aminek egyik tartópillérjét – az egyetemfejlesztés és a középiskola reformja mellett – az elmaradt népoktatás hiányzó feltételeinek pótlása, a népiskolai intézményhálózat bővítése jelentette. Ez a program még feltételezte és segítette a társadalmi érdekelttség kiterjesztését, az érintettek szabályozott részvételét az intézményrendszer fenntartásában és működtetésében – a népoktatáson túl a tanoncoktatásban és a középfokú iskoláztatás polgári iskolával gyarapodó és a leánynevelésre is kiterjedő, differenciálódó rendszerében. Ennek megfelelően a tanügyigazgatás is változtatlanul a különböző érdekek kiegyensúlyozására törekvő liberális közigazgatási hagyományok alapján és a dualista korszakban kialakult intézményi keretek között működött. Irányítói ugyanis tudatában voltak annak, hogy az alapvető kormányzati érdekek dominanciája a különböző lokális és partikuláris érdekekkel szemben ezen keretek között is szükség szerint biztosítható. E tekintetben még lényeges különbség mutatkozott az 1930-as évek hómani iskolapolitikájához képest, amely már – egy mérőben új típusú, militáns művelődéspolitikai kiemelten kezelt stratégiai ágazataként – a tanügyigazgatás átalakításában látta a nemzetnevelésként felfogott közoktatás etatista érdekek alá rendelt modernizációjának leghathatósabb eszközét.

A váltás ideológiai-politikai előkészítése azonban az 1920-as évekre esik és *Klebelsberg Kuno* vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez fűződik. Klebelsberg „neonacionalizmusát” elsősorban a kommunizmussal és mindenféle baloldalisággal szembeforduló ideológiai harcossága és kérelhetetlen irredentizmusa különbözteti meg – a történelmi változásokat is tükrözve – a századforduló „békebeli” nacionalizmusától. A neonacionalizmus tartalmát a keresztény és a nemzeti értékek előtérbe állítása, illetve ezen értékeknek az iskolai és az iskolán kívüli művelődés középpontjába helyezése jelentette. Az új ideológia jegyében – az előző korszak kultúrharcainak feloldásaként – szoros együttműködés alakult ki az egyházak, mindenekelőtt a római katolikus klérus és az állam között az oktatás terén is.

Az 1928-ban megrendezett *III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus* a klebelsbergi kultúrpolitika integráns része és – minden tekintetben – látványos megnyilvánulása volt. Egyszerre szolgálta az addig elért jelentős eredmények diadalmas ünneplését és a magyarság „kultúrfölényének” propagandáját a hazai közvélemény és a külföld számára egyaránt, valamint a további offenzíva megalapozását, előkészítését.

A *Magyarországi Tanítók Országos Szövetsége* által 1925 őszén kezdeményezett kongresszust csaknem hároméves, rendkívül széles körű és alapos előkészítő munka

előzte meg. A közoktatás minden ágára, valamint a neveléstudomány elméleti és gyakorlati problémáira egyaránt kitekintő munkálatokat, amelyekbe a különböző pedagógusszervezetek révén tanítók és tanárok, tudósok és tanügyigazgatási szakemberek ezrei kapcsolódtak be, 1927 májusáig – az előkészítő bizottság elnökeként – *Kornis Gyula*, ettől kezdve *Négyesy László* irányította és *Simon Lajos* főtitkár fogta össze. A kor szaktekintélyei közül egyedül *Nagy László*, a II. kongresszus egykori titkára képviselt ellenvéleményt: „Nincs meg a társadalomnak az a nyugodt békéje, amely alkalmas az újabb reformok tárgyalására és megvalósítására ... Új, demokratikus szellemet kíván. Tegyék lehetővé ennek a szellemnek a kialakulását.”²⁴ Véleményével azonban magára maradt.

A széles körű tájékoztatás és a tervszerű propagandamunka a köznevelés átfogó céljait és szükségleteit állította a társadalmi érdeklődés és a szakmai felkészülés középpontjába. Az összehangolt előmunkálatok eredményeképpen már hónapokkal a kongresszus összehívása előtt készen álltak és nyomtatásban is megjelentek az egyes szakosztályok vitaanyagai és határozati javaslatok. Ez utóbbiak az ünnepi rendezvény során aztán már alig-alig módosultak.

A 6000 résztvevőt mozgósító háromnapos kongresszus első napját a protokolláris események – *Négyesy László* elnöki megnyitója, *Klebelsberg* miniszter, *József főherceg* és *Serédi Jusztinián* hercegeprímás köszöntője –, valamint a plenáris ülés két vita-indító előadása töltötte ki (*Quint József*: A nevelés alapja és végcélja a nemzeti kultúra; *Ilosvay Lajos*: A népművelés korszerűsége, jelentősége és törvény útján való rendezésének szükségességéről).²⁵

146 *Négyesy* professzor elnöki megnyitója a nemzeti nevelés fontosságát hangsúlyozta, kiemelve, hogy „ez az új szükségletekkel számoló és újra lendülő nemzeti irányzat összevág azzal az irányzattal, melyet a közoktatásügyi miniszter úr neonacionalizmus néven tűzött ki programul. Ilyen ...nemzeti nevelés lesz a legjobb szer az ellen, hogy az internacionalizmus maszlagával mégegyszer elbódítsanak bennünket...”²⁶ *Klebelsberg* köszöntőjében megelégedett a kormányzó Péter Pál napi szövegében beharangozott népiskolai reform, a nyolcosztályos népiskolai program pragmatikus ismertetésével; az „eszmei-politikai iránymutatást” mintha átengedte volna a plenáris ülés más szónokainak és előadóinak. *Quint József* bevezető előadása lényegében a klebelsbergi kultúrpolitika közoktatási interpretációját jelentette meglehetősen leegyszerűsített formában. Ez a megállapítás azonban nem vonja kétségbe az előadás kétségtelen szakmai értékeit, mindenekelőtt a széles körű szakirodalmi tájékozottságra alapozott tantervelméleti és didaktikai okfejtéseket. *Ilosvay* az iskolán kívüli népművelés jelentőségét és szükségességét fejtegetve a – felnőttek oktatására is kiterjedő – valláserkölcsi és nemzeti nevelés programját vázolta fel.

A harmadik napon folytatódó plenáris ülésen hangzott el – a szakosztályi határozati javaslatok ismertetése előtt – a kongresszus egyik legjelentősebb előadása (*Édes Jenő*: A tanügyi közigazgatás szervezetének reformkérdései). A mind történeti, mind nemzetközi vonatkozásban széles körű tájékozottságot mutató, szakszerű előadás a tanügyigazgatási decentralizáció, az iskolai autonómia és a pedagógusok szabadsága, szakmai szuverenitása mellett voksolt, elutasítva az állami befolyás növelésének, a tanügyi centralizációnak sok irányból megfogalmazódó igényét. Hangsúlyozta a tanügyigazgatás politikamentességét és a hatékonyabb tanítói-tanári érdekvédelmet

szükségességét. Csupán taktikai okokkal magyarázható, hogy a záró plenáris ülésen kapott helyet *Csorba Ödön* előadása a tanítói munka értékeléséről. A tanító hátrányos helyzetét, presztízshiányát és a státusrendezés szükségességét taglaló előadás, amely a megoldást célzó konkrét javaslatok petíciószerű átadásával zárult, disszonáns hang – és eredménytelen próbálkozás – volt a kongresszus ünnepi légkörében.

A kongresszus második napján összesen húsz szakosztályban folyt gondosan előkészített munka csoportonként 70–500 résztvevővel. Több mint száz előadás hangzott el, többnyire ismert szakemberek szájából, maradandó értékeket jelentő tudományos igényességgel, ám többnyire érdemi észrevételek, vita nélkül. Elutasító, olykor kioktató ellenvéleményeket főképpen a reformpedagógiai törekvéseket ismertető, közvetítő előadások váltottak ki. A szakosztályi tanácskozásokat – kevés kivételtől eltekintve – a rendkívüli alkalomnak szóló ünnepélyesség, a valláserkölcsi és a nemzeti nevelés fontosságának kidomborítása, tartalmának és módszereinek keresése, továbbá a tantervi anyag és a tanítási módszerek korszerűsítésének az igénye, egyszóval egy mértéktartó, konzervatív iskolareform tisztes szándéka jellemezte. Megállapíthatjuk, hogy az egyes szakosztályok határozati javaslatjai számos esetben jelentették kiindulópontját a gazdasági válságot követő időszak, az 1930-as évek mérsékelt iskolai reformjainak, így például a népiskolai oktatást, az egységes gimnáziumot, a tanonc- és szakoktatást, valamint a tanítóképzést alakító törvényeknek. Ugyanakkor a reformpedagógiai kezdeményezések, amelyek a kongresszus több szakosztályában (általános pedagógiai, kisdednevelési, testnevelési, gyógypedagógiai), valamint az önálló gyermektanulmányozási szakosztály munkájában is hangot kaptak, a következő évtizedben sajnálatos módon háttérbe szorultak az új iskolapolitika alternatívást nem tűrő, minden másságot elutasító vagy elfojtó gyakorlatában, különösen az 1935-ös Hóman-féle tanügyigazgatási reformot követően.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a magyar nevelők harmadik egyetemes kongresszusa, bár kezdeményezői és szervező a tanító- és tanártársadalom különböző szervezetei és egyesületei voltak, „államosított” kongresszus volt, amelynek egész tevékenységében minden korábbinál erőteljesebben érvényesült a korszak hivatalos kultúrpolitikájának és a kultuskormányzatnak a szellemi jelenléte és befolyása. Ezt demonstrálta a Vigadóban tartott plenáris nyitóülés díszelnöksége is, de ugyanezt tükrözte a kongresszus szellemisége, amelynek uralkodó irányzata, hol mérsékeltbben, hol türelmetlenebbül megnyilvánuló módon – „a XIX. század uralkodó eszméivel” szemben – az 1920-as évek uralkodó eszméje, a neonacionalizmus volt.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus ezzel lényegében felvállalta a dualista korszak második felének, illetve az előző kongresszusnak a nacionalista indíttatású politikai törekvéseit és a kezdeti liberális elvek korlátozásának, visszavonási kísérleteinek nemzeti „hagyományát”. Így végül is közvetett módon megalapozta, elősegítette a 30-as évek átfogó konzervatív iskolareformját, amely a középfokú oktatás osztályérdekek alapján szétválasztott duális rendszerét teremtette meg: az egységes gimnáziumot a hatalmi elit és utánpótlása, szövetségese, a felső középosztály számára, valamint a polgári iskolát és az erre épülő szakközépiskolát az alsóbb középosztály részére. Az 1940-ben létrehozott nyolcosztályú népiskola – formális egyenértékűsége dacára, a tanoncoktatás felemás rendszerével együtt – pedig az alsóbb néprétegek hatékonyabb szocializációjának eszközeként jelent meg a korszak művelődéspolitikájá-

ban. Ez a reform hátat fordított a magyar nevelésügy szabadelvű és demokratikus hagyományainak, anakronisztikus, konzervatív választ adott a 20. századi gazdasági, társadalmi kihívásokra, eltért az egyetemes iskolafejlődés irányaitól, követhető és követendő modelljeitől.²⁷

A kongresszus munkáját természetesen alapvetően a szakszerűség, a tudományos igényesség jellemezte. Elgondolkoztató azonban, hogy a neveléstudomány nemzetközi fejlődésének tapasztalatait, a reformpedagógia eredményeit és iskolakritikáját közvetítő szakemberek (*Kenyeres Elemér, Weszely Ödön, Schneller István*) jobbára epizódszereplői voltak a nagy nemzeti demonstrációnak. A kor nagyszerű „árnyékakadémiája” itt is háttérbe szorult a hazai neveléstudomány hivatalos, akadémiai rangú képviselőivel, illetve azok epigonjaival szemben.²⁸

Végül érdemes lenne számba venni a hivatalosan visszavonulók és a mellőzöttek listáját is. A kongresszust ellenző és a rendezvénytől egészségi állapota miatt távolmaradó *Nagy László* mellett például hiába keressük a kongresszus mintegy 6000 résztvevője között *Imre Sándor* nevét, de nem jutott érdemi, tudományos rangjához méltó szerephez *Finánczy Ernő* se. Nem is beszélve azokról, akik baloldali nézeteik vagy a forradalmakban vállalt szerepük miatt nemcsak a kongresszusról, hanem az iskolai katedráktól is távol maradni kényszerültek. Ebből a szempontból végképp nem tekinthetjük „egyetemesnek”, s még kevésbé az első egyetemes gyűlés örökösének a harmadikat.

4. A NEGYEDIK EGYETEMES TANÜGYI KONGRESSZUS (1948. JÚLIUS 20.)

A második világháborút követő koalíciós korszak politikai főszereplői – pártprogramokkal bizonyíthatóan – határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek. Különbőség legfeljebb a programok őszinteségében, illetve a mögöttes politikai-taktikai szándékokban mutatkozott. E programok közös célja a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmaradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. A korszak súlyos politikai teherterele, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja, társadalmi hatásának kiterjesztése elválaszthatatlanul összefonódott a magyar társadalmi és politikai viszonyok polgári demokratikus átalakulásának, megkésett modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási privilégiumok felszámolása, az állam és az egyház szétválasztása, az egyházak politikai szerepének korlátozása és szociális érzékenységük erősítése, a szekularizáció, a kényszer nélküli szabad vallásgyakorlás.

Amíg tehát a korszak oktatáspolitikáját egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései, s mögöttük a *Magyar Kommunista Párt* (MKP) egyre markánsabban kirajzolódó programja, azaz a közoktatási rendszer direkt politikai és ideológiai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakítása, közvetlen pártirányítás alá vonása determinálták, másfelől többnyire merev – anakronisztikus és konzervatív – felfogást és elutasító magatartást tapasztalhattunk az egyházak, különösképpen a katolikus egyház részéről a szükséges és elkerülhetetlen reformlépések irányában is. (Lásd például a tanulmányi revízió vagy a fakultatív hitoktatás kérdését.) A háború utáni helyzet objektív,

gazdasági nehézségein túl valójában ez a társadalmi és politikai pathhelyzet is nehezítette a kibontakozást.

A köznevelés demokratikus átalakításának és korszerűsítésének előfeltétele és alapvető tartalmi kérdése a magyar neveléstudomány megújítása, tudományos alapokra helyezése, a 20. századi európai neveléstudomány eredményeinek el- és befogadása volt. „Minden embernek emberré nevelése: íme, az embernevelés mai jelentése. Jól értsük meg: nemcsak azokról van szó, akik éppen jelentkeznek, igényt jelentenek be, hanem jelentékeyen megnyújtott időben mindenkinek behatóan kell részese-
sednie abban a felvilágosító munkában, amely együtt adja az emberiség eddigi tapasztalatainak magvát, valamint azokat az eszközöket, amelyekkel további gazdagság felé haladhatunk, és ezt a munkát olyan módszerrel végzi, mely közösségünk számára hasznos tagként szabadít fel. A társadalom minden ismerője jól tudja, hogy ez a követelmény nemcsak a nevelés körét terjeszti ki eddig el sem képzelt gyermeki és felnőtt tömegekre, hanem magát a nevelést a társadalmi megújulás érdekében elkészített nagyvonalú tervek szerves részévé teszi... A nevelés mai jelentése szervezett tudományunkat, tudományos szerveinket is új feladatok elé állítja. A felfogások, vélemények, irányok helyébe mind több megállapításnak, ellenőrzött tudományos eredménynek, kipróbált és az élet egyéb tényeivel összehangolt, mindenkitől elfogadott eljárásnak kell kerülnie...”²⁹ Az „embernevelésnek”, az „új nevelésnek” Kiss Árpád, Faragó László és mások által kidolgozott programja határozta meg az Országos Köznevelési Tanács (OKT) tevékenységének irányát és tartalmát már a negyedik tanügyi kongresszus látens előkészítésének időszakában is. Hiszen a változások átfogó igénye nyilvánvalóvá tette, hogy a „köznevelés új alkotmányát” sem az „új”, azaz társadalmi és pszichológiai szemléletű, prognosztikai irányultságú neveléstudomány, sem a magyar pedagógustársadalom teljes körű azonosulása nélkül nem lehet elképzelni. Az Országos Köznevelési Tanács a megalapozás időszakában még joggal foghatta fel úgy saját szerepét, hogy „a korszerű neveléstudomány eredményei és a pedagógiai tapasztalatok ezen a testületen szűrődtek át a politikába és az iskolai gyakorlatba.”³⁰ Annak a jóhiszemű tévedésnek a következményeivel azonban, hogy a „köznevelés demokratizálásának szükségességét általában minden párt kívánta”³¹, csakhamar, már a kongresszus közvetlen előkészítése során szembe kellett nézni.

E tekintetben az általános iskola megteremtésével kapcsolatos kezdeti tapasztalatok is figyelmeztetőek lehettek. Az 1945-ben – rendeleti úton – létrehozott új intézményben valójában az előző évtizedek és az új történelmi korszak demokratikus iskolapolitikájának alapvető és közös követelményei összegeződtek: az általános, az egységes, a kötelező és az ingyenes népoktatás igénye. Létrehozása azonban a szakmai konszenzust, a politikai kompromisszumot és a szükséges feltételek garanciális megteremtését egyaránt mellőző politikai, kormányzati döntés volt, mint utóbb bebizonyosodott, az alternatívákat nem ismerő kizárólagosság igényével. Az Országos Köznevelési Tanács a magyar közoktatás 1945-ben elindult átalakulását és magát az általános iskolát is hipotézisnek fogta fel: „olyan, az iskolarendszer még ellenőrzésre szoruló első formájának, melyben egyszerre érvényesül a lehetőségek egyenlőségének biztosítása és a különbségekkel való számolás szükségessége annak érdekében, hogy minden tanuló képességekké fejlessze ki adottságait, megvalósítsa a benne rejlő lehetőségeket.”³² A kísérletezésnek és tévedésnek a tudomány által igényelt jogá-

val azonban a politika a maga tévedhetetlenségét állította szembe. Az általános iskola trójái falovába a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, ha kell, könyörtelen hatalmi eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg ismét a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolafenntartás, sem az iskolatípusok tekintetében nem volt hajlandó elismerni az alternatívákat, nem is beszélve az oktatás tartalmi elemeiről, a tantervekről és a tankönyvekről.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete – 1848 centenáriumának megünnepléséhez kapcsolva – 1947 végén hirdette meg a negyedik Egyetemes Tanügyi Kongresszust. A kongresszus előkészítéséért is felelős „Központi 48-as Bizottság” 1947. december 11-én tartott első ülésének résztvevői a kongresszus céljaként még „a demokratikus magyar köznevelés alapokmányának”, egy új magyar köznevelési törvénynek a megalkotására gondoltak. A helyzet paradox voltára utal, hogy az OKT a kongresszus hivatalos megnyitásáig kereste méltó helyét és szerepét a meghirdetett korszakos munkálatokban. Hasonló jóhiszeműség tételezhető fel az ún. Központi 48-as Bizottság vezetői és tagjai, valamint a szakszervezeti tisztségviselők részéről is. Gyanúra legfeljebb az szolgáltatatható volna okot, hogy az „1848-1849 és a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete” címet viselő felhívás csupán a tervezett kongresszus megnyitását jelentő, nagyszabású centenáriumi emlékünneplés megtartásáról tett konkrét említést, a kongresszus végleges programját és napirendjét a bizottság további teendői közé utalta. A meghirdetett program nagy részét egyébként a következő évek szocialista munkaversenyeit és tanügyi kampányait felidéző „Szabadságéve munkaterv” jelentette, amely lelkes iskolák mintatervei nyomán havi bontásban tartalmazta az iskolák versenyszerűen teljesítendő feladatait – a tantermek dekorálásától és a konyhai eszközök beszerzésétől a szemléltető eszközök készítéséig és a tanulmányi versenyek szervezéséig terjedően.³³

Amikor az ünnepi színjáték szereplői és közreműködői, köztük *Zsirai Miklós* elnök és Kiss Árpád főtitkár 1948. július 26-án *Tildy Zoltán* köztársasági elnök jelenlétében elfoglalták helyüket a negyedikként jegyzett egyetemes tanügyi kongresszus nyitó – s egyben: záró – rendezvényén, kevesen sejtették közülük, hogy valamennyien egy láthatatlan mágia eszközei és áldozatai, s – tudatos vagy tudattalan – szerepvállalásukkal egy tragédiába torkolló komédia részesei.

A nyitóünnepségen *Ortutay Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter fűzött aktuálpolitikai magyarázatokat az *1948. évi XXXIII. törvénycikkhez*, amely nemrég mondotta ki „a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvételét, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vételét és személyzetének állami szolgálatba való átvételét.” Az iskolák államosítását előíró törvény akár a koalíciós korszak záróaktusának is tekinthető; valójában azonban egy „új kor nyitánya” volt. Látszólag folytatását és beteljesítését jelentette azoknak a korábbi – az első nevelési kongresszuson is megfogalmazott – a politikai szándékokat tekintve ellentmondásos tartalmú törekvéseknek, amelyek a modern polgári közoktatás megteremtésének első, 1848-as kísérletétől végigkísérték a magyar közoktatás fejlődését. Voltaképpen azonban az etatizmus antiliberalis és antidemokratikus hagyományai teljesedtek ki benne, – egy totális politikai rendszer hatalomátvételének tudatosan megtervezett lépéseként. Az iskolák államosításának előzményei és kísérőjelenségei – az osztályharc éleződésének sztálini jelszavától motiváltan, amit itt Ortutay a szegény és elnyomott parasztság kulturális felemelésének, meglehet, szubjektíve őszinte követelésével

közvetített – a hagyományok és az alternatívák könyörtelen felszámolásának a következő években megvalósuló programját vetítették előre.

A politikai folyamatoknak ez a burkolt kétértelműsége tükröződött *Lukács Sándor* szakszervezeti főtitkár ünnepi előadásának hét pontba foglalt summázatában is. Az egységes magyar iskolarendszer megteremtése, horizontális és vertikális áttekinthetősége, átjárhatósága, a közös művelődési „alapanyag” igénye, valamint a művelődés egyenlő esélyének és a tankötelesek teljes körű beiskolázásának a hangsúlyozása még szervesen kapcsolódott az előző évek oktatáspolitikai programjához. Szembetűnő viszont a terminológia újszerűsége a negyedik, és szándékolt homályossága a harmadik pontban. Az előbbi kimondta, hogy „az iskolafajták számarányát tervek alapján kell fejleszteni”, az utóbbi pedig azt, hogy „a magyar társadalom átalakulásának megfelelően kell a művelődési anyagot megállapítani.” A második pont „a rend és a fegyelem megteremtésében” jelölte meg „a demokratikus iskola legfontosabb követelményét.” A hatodik pont szerint „három tömegmozgalomra kell támaszkodni: a pedagógusok, a szülők és az ifjúság mozgalmára és ezek között az együttműködést meg kell teremteni.”³⁴ Bár az utolsó pont – az előmunkálatok ígért folytatásaként – „az új köznevelési alaptörvény megalkotását” tűzte ki a kongresszus munkájának végső céljául;³⁵ a következő hónapok eseményei nyilvánvalóvá tették, hogy az ünnepélyes megnyitót elterelő hadmozdulat volt csupán, és a fordulat évének művelődéspolitikája sem a kongresszus további munkájára nem tart igényt, sem a közoktatás törvényi szabályozását nem tervezi. Az új művelődéspolitika – annak érdemi kritikája nélkül – „előbb elhárította, majd elvetette az 1945-től 1949-ig tartó megalapozás tényleges eredményét, az abban érvényesülő pedagógiai – s tegyük hozzá: oktatáspolitikai – szemléletet, sommásan polgárainak minősítve azt.”³⁶ Oktatásügyünk történetének következő évtizedeiben a korábbi hazai gyakorlattól és az általános európai szokásoktól eltérő szabályozási elvek és jogalkotási gyakorlat érvényesült: a magyar közoktatást törvények nélkül irányították, mintegy törvényen kívül helyezték.

„A megnyitás után kialakult közegben – idézhetjük újra *Kiss Árpádot* – a kongresszus törvényszerűen halt el... A jövőt meghatározó döntéseket más szinten hozták. És nem olyan légkörben, mely kedvezett volna annak, hogy honunk egyetemes tanítói kölcsönös találkozás útján mérlegeljék a tennivalókat.”³⁷ A negyedik kongresszus tekintetben is fantom-kongresszusa neveléstörténetünknek.

5. AZ ÖTÖDIK NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS (1970. SZEPTEMBER 28–30.)

A fordulat évét követően Magyarországon is kialakult a szovjet közoktatás „szocialista” modellje: a közvetlen pártirányítással működő, monolit iskolarendszer, amely egységes ideológiai és politikai szempontok szerint szolgálta a „kommunista ember” nevelését és a kommunizmus társadalmi utópiájának megvalósítását. Ezekben az években ugyanakkor – ha nem is az igények és a szükségletek függvényében – kiépült a nevelési és oktatási intézmények differenciálódó hálózata, tömegesen kerültek óvodába és iskolába a dolgozó rétegek és osztályok gyermekei, megvalósulni látzott az általános tankötelezettség, soha nem képzelt mértékűvé vált a közép- és fel-

sőoktatásban való részvétel, kiépült a felnőttek iskolai és iskolán kívüli oktatásának társadalmi igazságtételt szolgáló kompenzációs intézményrendszere. A megvalósuló tömegoktatás impozáns mennyiségi mutatói sem feledtethették azonban, hogy ez az út nem az egyetemes emberi fejlődés fő iránya, s az egyéni és a kollektív szabadságjogok nyílt és durva korlátozása kérdésessé és vitathatóvá teszi a rendszer kétségbevonhatatlan eredményeit is. A rendszer kritikája és a kibontakozás keresése szükségképpen vezetett oda, hogy 1956 pedagógiai vitáiban – a hazai hagyományokhoz való visszatérés szándékával – megfogalmazódott egy demokratikus pedagógus-parlament, s nevelésügyi kongresszus összehívásának igénye is.³⁸

A rendszer lényegi célja és mechanizmusa 1956 után sem változott. A nyílt terrort és a megtorlásokat követő konszolidáció időszakában azonban – nem utolsósorban a nyugati közvélemény irányába tett gesztusként – szükségesnek bizonyult a jogállamiság demokratikus formáinak és eljárásainak felelevenítése. Voltaképpen ilyen legitímációs, ugyanakkor az új hatalmi viszonyokat is stabilizálni akaró politikai kísérletnek fogható fel a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény. A törvény konkrét célokra túlmutató szándéka ugyanis az előző évtized oktatáspolitikai törekvéseinek és eredményeinek jogi megerősítése, azaz a kialakult monolit iskolarendszer megszilárdítása, illetve utópikus célokhoz igazodó fejlesztése; az „épülő szocializmus” viszonyainak megfelelő, hatékonyabb világnézeti, erkölcsi és politechnikai nevelés biztosítása, valamint a közoktatás megbízható irányítási rendszerének a stabilizálása, a közvetlen politikai befolyás és ellenőrzés megerősítése volt. A törvény kényszerű korrekciója 1965-ben viszont a program megalapozatlanságának és voluntarista jellegének a nyílt beismerését jelentette.

Az 1960-as évek második felében megjelenő gazdasági reformtörekvések társadalmi és politikai követelései, valamint bizonyos következményei, így pl. a merev tervgazdálkodás leépítése, a munkaerőpiac megjelenése, a hatalom és a társadalom közötti új kompromisszumok keresése összességében az oktatáspolitikai vákuumhelyzet és a törvényen kívüli állapot feloldását, s a változó viszonyokhoz igazodó, kevésbé átpolitizált és a tényleges társadalmi szükségletekre jobban reagáló új oktatáspolitikai kialakítását sürgették. A tájékozódást – mind a helyzetelemzést, mind pedig a prognózist illetően – számottevően segítette a társadalomtudományi, mindenképp a közgazdasági és a szociológiai kutatások megerősödése és növekvő befolyásuk a társadalompolitikára (beleértve az oktatáspolitikát is) és a közvéleményre. A „tudományos-technikai forradalom” igénye és reménye által diktált új jelszavak között nagy nyomatókat kapott az a tétel, hogy a modern gazdaság hajtómotorja a tudomány és az oktatás intenzív fejlesztése. Egyidejűleg megerősödtek a közoktatás hátránykompenzáló funkcióját hangsúlyozó vélekedések.³⁹ A politikai helyzet változása szükségképpen hozta magával a különböző értelmiségi csoportok aktivizálódását, a szakmai, tudományos közvélemény megélénkülését.

Ebbe a folyamatba illeszkedett bele az 1949-ben felszámolt *Magyar Paedagogiai Társaság* felélesztése 1967-ben – *Magyar Pedagógiai Társaság (MPT)* néven. Az új társaság – elődjének szervezési elveitől eltérően – nem zártkörű tudományos szervezetként, hanem sajátos, kettős arculatú, elméletre és gyakorlatra orientált pedagógiai tömegmozgalomként lépett fel – a *Pedagógusok Szakszervezetének* gyámsága alatt. A kor sajátos viszonyainak megfelelően egyszerre volt államilag ellenőrzött szakmai tö-

megszervezet és a pedagógus társadalom demokratikus szakmai újjászerveződésének keretjellegű intézménye, a pedagógusok szakmai szuverenitásának szerény, de létező letéteményese. A Társaság már az 1967. április 21–22-én megtartott alakuló közgyűlésén meghirdette az V. – ekkor még: Egyetemes – Nevelésügyi Kongresszust. A kongresszus a közgyűlés határozata szerint „a köznevelésügy valamennyi fontos kérdését vizsgálja és műveli, az elméleti és gyakorlati pedagógia szorosabbá fűzése útján a nevelő- és oktatómunka fejlesztésén fáradozik, a pedagógia feladatainak számbavételénél figyelembe veszi a társadalom időszerű és távlati igényeit, fokozni törekszik a társadalom felelősségét a nevelésügy iránt, munkálatainak eredményével hozzájárul és szempontokat ad az iskolaügy és a pedagógia újabb feladatainak megoldásához és továbbfejlesztéséhez.”⁴⁰ A határozat kimondta az Előkészítő Bizottság megszervezését és 1968 áprilisára ütemezte a kongresszus nyitó és 1970-re – „hazánk felzababolásának 25. évfordulójára” – a záróülést.

Bár ez a program a következő hónapokban némiképpen módosult, a Társaság 1968–1970-ben gyors egymásutánban alakuló országos szakosztályai és megyei tagozatai, valamint dinamikus vezetése révén valóságos szellemi központjává, előkészítőjévé és fő szervezőjévé vált a – végül is – 1970 szeptemberében összeülő *V. Nevelésügyi Kongresszusnak*. A szakosztályi és tagozati viták a pedagógusok viszonylag széles rétegét, némileg túlzó becslések szerint 60–70000 embert vontak be a magyar társadalompolitika és az oktatásügy szerteágazó problematikájának kritikus vizsgálatába és a reális helyzetelemzésen alapuló fejlesztési feladatok kidolgozásába. A magyar nevelésügynek ez a nagyszabású társadalmi mozgalma és szakmai akciója természetesen nem léphette át saját árnyékát: a magyar iskolaügy megújítását „a szocialista nevelés” keretei között, ám a jobbítás őszinte szándékával képzelte. Erről tanúskodnak a kongresszus több kötetre rúgó előtanulmányai, bizottsági javaslatai, a megyei és az országos orgánumokban megjelent publikációk százai.

A kongresszusi szervezőmunka indításakor négy, majd végül öt témabizottság fogta össze a tartalmi előkészületeket. Az öt témabizottság „Jelentése” és a szervező bizottság által javasolt „ajánlások” képezték az 1970. szeptember 28–29-i szekcióülések vitaanyagát.

Ezeket megelőzően – szeptember 28-án délelőtt – került sor a kongresszus ünnepélyes megnyitására és az első plenáris ülésre a Parlament épületében. Az elnöklő *Ortutay Gyula* megnyitóját követően – közel tucatnyi protokolláris köszöntőbeszéd, illetve a rendezésben közreműködő társszervek referátumainak társaságában – *Péter Ernő*, a Pedagógusok Szakszervezetének főtítkára tartotta a kongresszus vitaindító előadását.⁴¹ Az előadás a történeti előzmények és az előkészületek vázlatos áttekintése után a szocialista iskolareform folytonosságát hangsúlyozta és az 1961-es – valójában már visszavont – reform „célkitűzéseinek megvalósítását” állította a kongresszusi munka középpontjába. A beszéd mintapéldája a múlt hibás döntéseitől és kellemetlen tényeitől való dialektikus és rugalmas elszakadásnak – a tévedés beismerése nélkül: „Nem szabad megragadnunk egy helyben, nem szabad mindenesetben szentnek és sérthetetlennek tartanunk korábbi megállapításainkat, véleményünket még akkor sem” – mondta – „ha tudományos formában jelentkeznek. A tudományos-technikai forradalom idején az iskolának is bátrabban kell elszakadnia hagyományaitól”, azoktól elsősorban, „amelyek nyüggé váltak és akadályozzák munkánkat”. Az

előkészületek során hangot kapott türelmetlenségre és szakmai pesszimizmusra utalva óvott a gazdasági reform eljárásainak követésétől: „az oktatásban végbemenő változásokat... nem volna helyes ilyen módszerekkel megoldani.” A strukturális reform kérdését megkerülve az iskolák tartalmi és pedagógiai-metodikai korszerűsítésének a tudományos-technikai forradalom igényeiből levezetett szükségességét hangsúlyozta, kiemelve „a tehetséges munkás-paraszt fiatalokkal való foglalkozás” társadalmi fontosságát.⁴² A kongresszus sajátos koreográfiáját jellemzi, hogy *Aczél György* felszólalása a második – záró – plenáris ülés első előadásaként hangzott el, vélhetően a szekcióülések vitájának ismeretében. „Liberális” szellemű előadása „az új szövetségi politika” jegyében fogant: a pedagógustársadalom – mértéktartó kritikával tompított – elismerését tartalmazta és megnyerését célozta: „a magyar pedagógust ebben a munkában szövetségesünknek tekintjük, ügyünk olyan harcosának, aki nélkül nem tudjuk elérni céljainkat.”⁴³

A kongresszus munkaprogramjának témakörei – a témabizottságoknak, illetve a szekcióüléseknek megfelelően – a következők voltak:

A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői. (A témabizottság vezetője *Erdey-Grúz Tibor*, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke). A jelentés főbb pontjai: a fő tényezők és várható hatásuk, a korszerű általános műveltség és viszonya a szakmai képzettséghez, iskolarendszerünk helyzete és várható alakulásának főirányai, a nevelés és oktatás hatékonyságának növelése.

Korunk nevelési feladatai, a nevelési tényezők együttműködése (vezetője: *Ágoston György* egyetemi tanár).

A pedagógus hivatás és a továbbképzés (vezetője: *Miklósvári Sándor* minisztériumi osztályvezető).

A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézménye, kapcsolatai más tudományokkal (vezetője: *Nagy Sándor* egyetemi tanár). Témái: nevelélmélet, didaktika, neveléstörténet, felsőoktatás, felnőttnevelés, a neveléstudomány kapcsolatai más tudományokkal.

A közoktatási irányítás korszerűsítése (vezetője: *Hantos János*, a Fővárosi Tanács elnökhelyettese).

A tematikai felsorolásból is kitűnik, hogy a kongresszus szakított elődeinek szervezési elveivel és az egyes intézménytípusok és a kiemelt nevelési területek szerinti, széttagolt szervezettel szemben a társadalom és az oktatásügy nagy, átfogó kérdései mentén kísérelte meg áttekinteni a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat szinte teljes problematikáját. A kongresszus mintegy 650 résztvevője közül kb. 170-en szólaltak fel a szekcióüléseken, helyenként élénk és tartalmas eszmecserét, sőt vitát indukálva. A felszólalások és maguk az ajánlások is – a kongresszus természetes korlátai között – a magyar közoktatás állapotának és korábbi fejlesztési irányainak immanens, olykor azonban nyílt és éles kritikáját jelentették. Ilyen mozzanatnak tekinthetjük a tárgyi, a személyi és a szervezeti feltételek hiányainak, az iskolai tananyag túlméretezettségének, a pedagógusok képzésének, valamint élet- és munkaviszonyainak kritikáját; a tantervi és tankönyvi mozgásterületek bővítésének, tudományos megalapozásának, az iskolai kísérleteknek és a tudományos pedagógiának, továbbá a neveléstudomány interdiszciplináris és nemzetközi kapcsolatainak az igényét; a helyi

szempontok érvényesítését a nevelőmunka tervezésében és „az irányított terület sajátosságainak” figyelembevételét a közoktatás irányításában. Mindez természetesen nem változtatott az oktatás politikai-ideológiai tartalmának elvont eszményekhez és központi követelményekhez igazodó meghatározásán, az iskola bürokratikus-centralisztikus irányításán – amelyben legfeljebb hangsúlyeltolódást figyelhetünk meg a direkt pártirányítással szemben az állami közigazgatás javára –, egyáltalán: a nevelésügynek a „fejlett szocializmus” viszonyaihoz igazított fejlesztési stratégiáján.

Az V. Nevelésügyi Kongresszus mindezek ellenére biztató epizódja volt az új gazdasági mechanizmus időszakának. Igényességével, tárgyyszerűségével és a pedagógustársadalom aktivitásának összefogásával megalapozta az 1972-es párthatározat előkészítésének munkálatait. A Magyar Pedagógiai Társaság szakosztályaiban és tagozataiban ugyanis tovább folyt a megkezdett munka: a kongresszusi ajánlások értelmezése, vitája – és gyakorlati érvényesítésük össztársadalmi kísérlete. Ezek az évek a szuverén, alkotó pedagógiai tevékenység újraéledésének, kibontakozásának vissza nem vonható periódusát jelentették: a pedagógustársadalom és az iskola társadalmi környezetének első csendes lázadását az egyenirányított oktatásügy és a saját arculatától, önállóságától megfosztott, végrehajtó iskola ellen.

Az 1960-as évek második felének erőfeszítései azonban ekkor még hiábavalónak bizonyultak. A hegyek vajúdása egeret szült: az 1972-es párthatározat nem a reformok elindításának, hanem a reformok – igaz, csupán átmeneti s részben mégiscsak sikertelen – megfékezésének az eszköze lett.⁴⁴ Nemcsak egy megtorpedózott reformkísérlet felemás, belső ellentmondásoktól is terhes terméke, hanem a megtorpanó gazdasági reform mögött felsejlő társadalmi-politikai problémák elkendőzésének az eszköze is, amely a hiányzó siker és a győzelemben menekülés illúzióját kínálta – legalább az oktatás terén. Ezáltal válhatott – a realista előkészületek ellenében – irracionális folyamatok elindítójává, voluntarista törekvések gerjesztőjévé az oktatásügyben. A határozat a sürgetett és remélt modernizációs stratégia helyett a korábbi hatalmi és működési mechanizmus megszilárdítását jelentette. Hozzá kell fűzni azonban, hogy a 60–70-es években elindult folyamatok számos pozitív elemet is tartalmaztak, amelyek csíráját jelentették a következő évtized – állampárti kereteket feszegető – oktatásfejlesztési reformtörekvéseinek.

JEGYZET

1 A téma átfogó feldolgozása a korabeli dokumentumokból válogatott bőséges szemelvényekkel: Felkai László (1971, szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1848–1948. I–II.* Budapest. (Orosz Lajos: *Az Első Magyar Egyetemes Tanügyi Kongresszus. 1. köt. 11–38., 39–100.*; Felkai László: *A Második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus. 1. köt. 101–164., 165–243.*; Simon Gyula: *A Harmadik Magyar Egyetemes Tanügyi Kongresszus. 2. köt. 9–83., 85–162.*; Kiss Árpád: *A Negyedik Egyetemes Tanügyi Kongresszus. 2. köt. 163–187., 189–211. p.*); továbbá Zibolen Endre (1967): *Nevelésügyi kongresszusaink. Köznevelés, 23. 15–16. 611–616.* Lásd még: *Tanügyi kongresszus. Pedagógiai Lexikon.* Főszerk. Nagy Sándor. IV. köt. Budapest. (1979) 290–295. Az egyes kongresszusokról: I. Tavasi Lajos (1848): *Az I. egyetemes és közös magyar tanítói gyűlésnek dolgozatai.* Nevelési Emléklapok, VI. füzet, Pest.; Péterfy Sándor (1895): *Az 1848-iki tanügyi kongresszusról.* Budapest.; *Régi írások. Az 1848-ban tartott egyetemes tanügyi kongresszus jegyzőkönyve és naplója.* Közli Hada József. Budapest. (1913); Ravasz János (1951): *Az 1848-as egyetemes tanítógyűlés. Köznevelés, 7. 20. 827–829.* A [második] II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus naplója. Szerk.: Nagy László, Beké Manó, Kovács János. I–II. Budapest. (1898) *A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója.* Szerk.: Négyses

László, közreműködött Simon Lajos, Papp Gyula. I–II. Budapest. (1928) Papp Gyula (1928): *III. egyetemes tanügyi kongresszus*. Kalauz. Budapest. Kiss Árpád (1948): Negyedik egyetemes nevelésügyi kongresszus. *Köznevelés*, 4. 15. A negyedik tanügyi kongresszus munkáiról. *Embernevelés*, (1948). Kiss Árpád (1971, szerk.): *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*. I–II. Budapest. A további jegyzetekben található hivatkozások az itt felsorolt művekre utalnak.

- 2 Ravasz János (1966, szerk.): *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből*. 1100–1849. Budapest. 443.
- 3 *Nevelési Emléklapok*, 1847. 2. füzet, 6. Lásd Orosz, i.m. 13. Tavasi Lajos (1814–1877): evangélikus tanár, a reformok és a polgári forradalom nevelési mozgalmainak egyik irányítója, a Nevelési Emléklapok alapítója, szerkesztője.
- 4 Ney Ferenc (1814–1889): pedagógus, óvónőképző-igazgató; az 1848-ban újjáalakult Magyar Nevelési Társaság szervezője, elnöke.
- 5 Közli Orosz, i.m. 81–82.
- 6 Orosz: I.m. 50.
- 7 Uo. 49.
- 8 Uo. 36.
- 9 Uo. 41–47.
- 10 Uo. 90. Brassai Sámuel (1797–1879): kolozsvári gimnáziumi, majd egyetemi tanár, a tanítógyűlés alelnöke. Babics János egri teológiai tanár, Majer István (1813–1893) az esztergomi érseki tanítóképző szervezője és vezetője, Michnai Endre a pozsonyi evangélikus líceum tanára, Filó János tabajdi néptanító, Horárik János publicista.
- 11 Orosz: I.m. 92.
- 12 Uo. 93.
- 13 Lásd például Régi írások. Közli Hada József. 46–47., 64–65.
- 14 Közli Felkai, i.m. 168–174. (Id. 174.) Beke Manó (1862–1946): gimnáziumi, majd egyetemi matematikatanár.
- 15 Heinrich Gusztáv (1845–1922): filológus. Nagy László (1857–1931): pszichológus és pedagógus, a hazai gyermektanulmányozás úttörője.
- 16 Felkai, i.m. 185. Sebestyén Gyula (1848–1911): pedagógus, művelődéspolitikus, az Országos Közoktatási Tanács titkára. Alexander Bernát (1850–1927): főreáliskolai, majd egyetemi tanár, filozófus, pedagógiai író. Berzeviczy Albert (1853–1936): később – 1903–1905 – vallás- és közoktatásügyi miniszter. Kármán Mór (1843–1915): művelődéspolitikus és nevelés tudós. Waldapfel János (1866–1935): pedagógus, neveléstudós. Klamarik János 1832–1898): gimnáziumi tanár, a VKM középiskolai ügyosztályának vezetője.
- 17 Gerlóczy Zsigmond (1863–1937): a magyar iskolaegészségügy neves szakértője, a szakosztály elnöke volt. (Felkai: I. lm. 240.)
- 18 Uo. 226.
- 19 Uo. 214. Mohar József csurgói tanítóképző intézeti igazgató.
- 20 Uo. 234.
- 21 Uo. 170.
- 22 Uo. 180. Wlassics Gyula (1852–1937): vallás- és közoktatásügyi miniszter (1895–1903)
- 23 Ld. Felkai, i.m. 150–152.
- 24 Simon, i.m. 19–20. Nagy Lászlóra vonatkozóan lásd 15. jegyzetet. Kornis Gyula (1885–1958): egyetemi tanár, kultúrpolitikus, a VKM államtitkára. Négyesy László (1861–1933) irodalomtörténész, egyetemi tanár. Simon Lajos (1876–1942) polgári iskolai tanár, igazgató. Klebelsberg Kuno: vallás- és közoktatásügyi miniszter (1875–1932).
- 25 A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója, illetve Simon, i.m. 29–38. Quint József (1882–1929): tanítóképző intézeti tanár, igazgató. Ilosvay Lajos nyugalmazott államtitkár. Édes Jenő az Országos Középiskolai Tanáregyesület főtitkára. Csorba Ödön állami elemi iskolai igazgató.
- 26 Simon, i.m. 101.
- 27 Lásd Kelemen Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Az oktatási törvényhozás változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. Írta: Kelemen Elemér, Setényi János, szerk. Balogh László. Budapest. 1994.
- 28 Ld. Kelemen Elemér (1993): A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 2. 119–130. Kenyeres Elemér (1891–1933): gyermekpszichológus, a gyermektanulmány kiváló hazai művelője. Weszely Ödön (1867–1935) neveléstudós. Schneller István (1847–1939): a személyiségpedagógia hazai képviselője, egyetemi tanár. Imre Sándor (1877–1945): neveléstudós, egyetemi tanár. Fináczy Ernő (1860–1935): a hazai neveléstudomány kiemelkedő képviselője, egyetemi tanár, a Magyar Paedagógiai Társaság nyugalmazott elnöke.

- 29 Kiss Árpád: I.m. 167. Eredetileg: uő: Az embernevelés mai jelentése. *Magyar Paedagógia, 1944–1946.* 28–13. Kiss Árpád – Faragó László (1949): *Az új nevelés kérdései.* Budapest. Faragó László (1911–1966): oktatáskutató, a Budapesti Pedagógiai Főiskola igazgatója, majd az Országos Neveléstudományi Intézet osztályvezetője. Kiss Árpád (1907–1979): az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója volt (1945–1948).
- 30 Uo. 166.
- 31 Uo. 166.
- 32 Uo. 169–170.
- 33 1848–1948 és a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete. *Embernevelés,* (1948) 4. 3. 100–108. Közli: Kiss, i.m. 195–211.
- 34 A IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus megnyitása. *Köznevelés,* (1948) 4. 367–368. Közli: Kiss, i.m. 180. Ortutay Gyula (1910–1978): vallás- és közoktatásügyi miniszter (1947–1950). Lukács Sándor (1914–1984): a Pedagógusok Szakszervezetének országos főtítkára volt (1946–1949). Zsirai Miklós (1892–1955): nyelvész, egyetemi tanár.
- 35 Uo.
- 36 Kiss Árpád, i.m. 183.
- 37 Uo. 184.
- 38 Péter Ernő: Ünnepi megnyitó beszéd [az Új Magyar Pedagógiai Társaság alakuló közgyűlésén]. Az alakuló közgyűlés eseményei. Budapest. 1967. 13. Péter Ernő (1914–1973): a Pedagógusok Szakszervezetének főtítkára volt (1958–1973).
- 39 Vesd össze: Halász Gábor (1992): *Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből.* Évfordulók, események. Szerk. Balogh László. 72–79. OPKM, Budapest. (Neveléstörténeti Füzetek, 12.)
- 40 A Magyar Pedagógiai Társaság alakuló közgyűlésének határozata. Az alakuló közgyűlés eseményei. 112. Az MPT újjászervezésére és tevékenységére vonatkozóan lásd Mészáros István: A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada, 1891–1991. Az MPT százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadása. OPKM. Budapest. 1991.3–56. (Neveléstörténeti Füzetek, 10.)
- 41 Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. Budapest. 1970. szeptember 28–30. kötet 15–35.
- 42 Id.: uo. 22–23., 24., 27.
- 43 Uo. 262.
- 44 Vesd össze: Halász, i.m., továbbá: Aczél György (1917–1991): az MSZMP vezető művelődéspolitikusa, ekkor (1967–1974) a központi bizottság titkára volt. Kelemen Elemér (1992): Törvények nélkül – törvényen kívül. A magyar oktatási törvénykezés története 1945-től napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle,* 42. 3. 3–11.

