

ELTE PEDAGÓGIAI
ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

A NEVELÉSTÖRTÉNET VÁLTOZÓ ARCAI

A MÚLT ÉRTÉKEI,
A JELEN KIHÍVÁSAI ÉS A JÖVŐ

SZERKESZTETTÉK:

BASKA GABRIELLA – HEGEDŰS JUDIT
NÓBIK ATTILA



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



A NEVELÉSTÖRTÉNET
VÁLTOZÓ ARCAI

SZERKESZTETTE
BASKA GABRIELLA – HEGEDŰS JUDIT – NÓBIK ATTILA

A NEVELÉSTÖRTÉNET VÁLTOZÓ ARCAI

A MŰLT ÉRTÉKEI,
A JELEN KIHÍVÁSAI ÉS A JÖVŐ

ELTE EÖTVÖS KIADÓ
BUDAPEST • 2013

A kötet megjelenését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0030 – Önálló lépések a tudomány területén projekt támogatta.



Kéri Katalin, Vörös Katalin, Méreg Martin írásai a TÁMOP -4.2.2./B-10/1-2010-0029 Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen című projekt keretében készültek.

Szerkesztette: BASKA Gabriella – HEGEDŰS Judit – NÓBIK Attila

Lektorálta: MIKONYA György

ISBN 978-963-312-168-9

© Szerkesztők, 2013



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Borító: Csele Kmotrik Ildikó

Tördelőszerkesztő: Heliox Film Kft.

Nyomda: PrimeRate Kft.



TARTALOM

Előszó	7
NÓBIK ATTILA	
A neveléstörténet helyzete a felsőoktatásban	9
BASKA GABRIELLA – HEGEDŰS JUDIT – KÉRI KATALIN – NÓBIK ATTILA	
A neveléstörténet helyzete a pedagógia és tanár szakos képzésben	17
KÉRI KATALIN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA – SZABOLCS ÉVA	
Neveléstörténeti tartalmak a magyar neveléstudományi doktori iskolák programjaiban	29
BEMUTATKOZNAK	
AZ ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA PEDAGÓGIATÖRTÉNETI PROGRAM HALLGATÓI	
GARAI IMRE	
Az Eötvös Collegium mint a tanári elitképzés műhelye	41
SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS	
Az 1924. évi középiskolai törvény parlamenti vitájának diskurzuselemzése – kutatási részeredmények	52
PÉNZES DÁVID	
A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948–1953 között Magyarországon	69

BEMUTATKOZNAK
A PTE BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM”
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA HALLGATÓI

MÉREG MARTIN

Mire jó az önéletírás? 83

VÖRÖS KATALIN

A szakoktatás-politika és modernizáció

a 19. század végi Magyarországon 94

BEMUTATKOZIK AZ SZTE BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA TÖRTÉNETI
PEDAGÓGIA, NEVELÉSTÖRTÉNET PROGRAMJÁNAK
HALLGATÓJA

FIZEL NATASA

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola

és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése

a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932) 109

ELŐSZÓ

A neveléstörténet helyzetének áttekintésére, a fejlődés és a nemzetközi kapcsolat-építés lehetőségeinek megvitatására rendeztük meg a Tanárképzők Szövetségével együttműködésben Szegeden *A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő?* című két-napos nemzetközi workshopot 2013. március 7–8-án. A workshopon nemzetközi és hazai kutatók mutatták be a neveléstörténeti doktori programok helyzetét, és készítették elő a nemzetközi együttműködés alapjait. Külön szekció foglalkozott a neveléstörténet tanításának aktuális helyzetével és problémáival. Az egyes doktori iskolák hallgatói pedig kutatásaik bemutatásán keresztül nyújtottak betekintést a neveléstörténeti alprogramokban folyó munkába. Jelen kötet az itt elhangzott előadások szerkesztett változatát tartalmazza.

A kötet megjelenését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0030 – *Önálló lépések a tudomány területén* című projekt támogatta.

NÓBIK ATTILA

A NEVELÉSTÖRTÉNET HELYZETE A FELSŐOKTATÁSBAN

A neveléstörténet az elmúlt másfél évszázadban szerves részét képezte a pedagógiai tanulmányoknak és a pedagógusképzésnek, ám *funkciójáról, szerepéről* és a struktúrában elfoglalt *helyéről* eltérő felfogások alakultak ki. Ez a dilemma nem csak a diszciplínán belül működőket érintette és érinti, illetve mozgatja meg, de a más tudományterületek felől érkező, az egyetemi tanárképzésről és diszciplináris képzésről gondolkodókat vagy akár az olykor laikus közegként is értelmezhető oktatáspolitikát is. A neveléstörténettel foglalkozó oktatók/kutatók, a tanárképzés optimalizálásával foglalkozó oktatók/kutatók és a tanárképzés átalakításával foglalkozó oktatáspolitikai egyaránt kiveszi a részét a diszciplína oktatásának átalakításából, bizonyos értelemben önálló érdekcsoportokat alkotva, egymásnak ellentmondó koncepcionális alapokból kiindulva fejtik ki álláspontjukat, és érvényesítik erőiket ebben az átalakulási folyamatban.

A nemzetközi szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy az 1960-as évektől világszerte a neveléstörténeti kutatások erőteljes fellendülése tapasztalható. Egyes kutatók a társadalmi környezet változásában látják a megélénkülés okát. Olyan új „politikai” témák jelentek meg, például a nő- és munkásmozgalmak történetének kutatása, amelyek segítették a neveléstörténet újrafelfedezését. A nők, a kulturális mozgalmak, a család, a különböző kisebbségi csoportok ekkortól váltak a neveléstörténeti kutatások területeivé. Más kutatók pedig a hagyományos történelemelmélet ismeretelméleti változásainak hatását emelik ki (CASALE 2004).

A nemzetközi neveléstörténet-írásban megjelent fokozatos fókuszváltás állomásait Marc Depaepe a következőképpen jellemezte: „a kilencvenes évektől a »nevelés új kultúrtörténete« a preferált irány, amely a hatvanas évekbeli »nevelés új társadalomtörténetét« váltotta fel, miközben ugyanez a »nevelés új társadalomtörténete« azért került előtérbe, hogy száműzze az ötvenes évektől datálódó, régi »nevelési gondolatok történetét«” (DEPAEPE 2004: 334). A „new cultural history of education” egyre inkább érezteti hatását a magyar neveléstörténeti kutatásokban is.

Heinz-Elmar Tenorth magyarul is megjelent tanulmányában a neveléstörténeti kutatások sikereit két oknak, a közös motívumnak és a következetes stratégiának tulajdonítja. A közös motívumnak azt látja, hogy a „hogya a pedagógia történet-írása – ha akarjuk, ha nem, eleinte részben polémikus vitákba kényszerítve – úgy döntött, hogy saját munkáját tudatosan, módszertanilag szervezett historiográfiának tekinti, vagyis eltávolodik az oktatás és a nevelés önábrázolásaitól, amelyeket a nemzeti kultúrák és oktatási rendszerek hagyományában a pedagógiai elit írt és adott tovább” (TENORTH 1997: 112).

Tenorth a neveléstörténeti kutatások viharos fejlődéséről beszélt akkor is, amikor 2001-ben számba vette az előző húsz év eredményeit. Az *emberi élet folyamataival* foglalkozó vizsgálatokkal kapcsolatban megemlíti, a gyermek- és ifjúkortörténet fejlődése során kilépett az Aries szabta keretek közül, és ma már nem csupán a fejlődés „normál útjára”, hanem a kisebbségekre vagy a fogyasztékosokra is figyelmet fordít. A *társadalmilag szervezett oktatás formáival és intézményeivel* kapcsolatban a vizsgálatok tárgyának és metodikájának bővülését emeli ki. A *társadalmilag szervezett oktatás témáit és hatásait* vizsgáló kutatások az oktatás tényleges társadalmi hatásait kutatják olyan területeken, mint az írni-olvasni tudás elterjesztése, az iskolázás és a társadalmi helyzet kapcsolata, az iskolázás hatása az életútépítésre, a nemhez vagy valláshoz tartozás idő- és térbeli hatásai vagy éppen az iskoláztatásnak a tisztálkodás terjedésében játszott szerepe (TENORTH 2001).

A nemzetközi szakirodalom vitái a módszertani kihívások mellett leginkább a neveléstörténet és a neveléstörténészek megváltozott szerepe körül forogtak. Ezek a viták intenzíven az 1990-es évek közepétől a 2000-es évek első évtizedének közepéig tartottak. Érdekes jelenség, hogy míg a neveléstörténet-írás önképében az elmúlt évtizedek a kutatások szempontjából sikertörténetként jelennek meg, addig a szereplők ugyanezt az időszakot a tantárgy tanárképzésben elfoglalt szerepe erőteljes leértékelődése időszakaként élik meg.

Az okok között meg kell említeni az egyetemi-felsőoktatási rendszer változását. Roy Lowe megállapításaink jó része – noha a brit felsőoktatás változásait tekinti át tanulmányában – az egész európai felsőoktatásra nézve igaz. A legfontosabb átalakulásnak a felsőoktatásban tanulók létszámának növekedését, a bürokratizmus erőteljesebbé válását, a finanszírozás kiszámíthatatlanságát és versenyelvűségét nevezi. Megváltoztak a kurzusok típusai, megerősödött a hallgatók fogyasztói szemlélete (LOWE 2002). Egyik jelentős változásként említi, hogy az akadémiai karrier egyre inkább összekapcsolódik a konferenciákra való részvétellel. E fejlemény pozitív hatásai mellett azonban a lehetséges veszélyekre is felhívja a figyelmet: egy újfajta ortodoxia kialakulására és a konferenciák szerepének túlértékelésére. „Létezik továbbá egyfajta akadémiai szabadkőművesség kialakulásának veszélye, mely által a pályán való előbbre jutás kibogozhatatlanul

összekapcsolódik a konferencia-részvétellel, és azok, akik a konferenciákon ismertekké válnak, az előbbre jutás kapuinak őrzőivé válnak” (LOWE 2002: 497).

A felsőoktatásban megváltozott a kutatók-oktatók helyzete, és ez a fordulat egybeesett a hagyományos (nevelés)történet-írás változásaival, azon belül is a történetírással szembeni általános szkepszis térnyerésével. A neveléstörténet szerepe a pedagógusképzésben leértékelődött, helyét mint a képzés tartalmait legitimáló tárgy a pszichológia és/vagy a társadalomtudományként értelmezett, empirikus alapozású neveléstudomány vette át.

Roy Lowe tanulmánya címében provokatív kérdést tesz fel: *Szükségünk van-e még neveléstörténetre?* A válasza természetesen igen, de a neveléstörténet meg-ingott legitimációjával kapcsolatos kétségeket jól szemlélteti Daniel Tröhler, amikor arról ír, hogy „Semmi kétség, a neveléstörténet mint az akadémiai kutatás egy jól körülhatárolható területe továbbra már nem játssza azt a domináns szerepet, amelyet kialakulása időszakában, a 19. század közepén. Csökkenő fontossága mind külső, mind belső tényezőkkel kapcsolatba hozható. Külső szempontból a nyilvános elvárások a neveléstörténeti kutatás műfaja iránt hanyatlottak, különösen a tanárképzésben. A neveléstörténeti kutatások nem alkalmazkodtak sikeresen ezekhez a változásokhoz, hogy új paradigmák megtalálásával nagyobb visszhangot kelthetett volna” (TRÖHLER 2006: 3).

A kritikus hangok igen erősek voltak ezekben a vitákban. Jürgen Herbst a neveléstörténet helyzetét áttekintő tanulmányában éles hangon kritizálta korának neveléstörténet-írását. Meglátása szerint kevés friss hatás éri a neveléstörténet-írást, ezért a neveléstörténészek jórészt a korábban hiányos adatok feltárásával vagy korábban elhanyagolt témák feltárásával vannak elfoglalva. Az egyetlen pozitív példaként a nőtörténetet (women's history) hozta fel. Szerinte a neveléstörténészek régi mantrákat ismételve, amelyek közül a faj és a nem kérdése a leggyakrabban hallott (HERBST 1999).

A neveléstörténet-írás megváltozott helyzetével kapcsolatos nemzetközi vitákban központi szerepet játszott Marc Depaepe, aki több tanulmányában is foglalkozott a neveléstörténeti kutatások különböző aspektusaival. Egyik cikkében felhívja a figyelmet, hogy a neveléstörténet megítélésének rosszat tett az is, hogy a 20. században kiderült, közvetlenül szolgálhatja a hatalom érdekeit. „Azokban az oktatási rendszerekben, amelyeket egyik vagy másik ideológia jegyében alapítottak, mint például a marxizmus-leninizmus vagy a dogmatikus katolicizmus, a történelmet nem csupán használták (*casu quo* kihasználták), hanem támogatni volt kénytelen a neveléelméletet” (DEPAEPE 1997: 208–209). A történelemtudománnyal kapcsolatos általános szkepszis mellett ezek az összefonódások is hozzájárultak ahhoz, hogy sokan megkérdőjelezték, létezhet-e egyáltalán értéksemleges történetírás. Depaepe amellet érvel, hogy ez lehetetlen, a jelenidejűség szükséges velejárója a történetírásnak. „Körülményeink miatt nem tudjuk másképp, csak

a saját helyzetünkől szemlélni a történelmet. Egy »objektív« nevelési múlt helyett a legelfogadhatóbb történetet mondjuk el a múltról, a mi elrendezésünk szerinti forrásokkal, elképzelésekkel és elméleti keretekkel. Ezt se nem a múlt megbélyegzéseért vagy dicsőítésért, se nem saját igazunk bemutatásáért tesszük, hanem azért, hogy megértsük és tisztázzuk [a múltat]. És így cselekedvén magyarázatokat hozunk létre a magyarázatokról, diskurzusokat a diskurzusokról, történetet a történetekről, és tudom, hogy egy szép napon a mi magyarázatainkat is elutasítják majd, mint amelyek idejétmúltak” (DEPAEPE 1997: 210).

Roy Lowe már idézett tanulmányában elemzi, hogy a megváltozott felsőoktatási, társadalmi környezet és a történettudományban végbement változások milyen konzekvenciákat jelentenek a neveléstörténészek számára. A neveléstörténet megmaradása és hasznossága mellett érvel, ugyanakkor kiemeli, hogy a tudománnyal és a tudósokkal kapcsolatos szkepszis és a tudás globalizációja miatt különösen fontos a kutatási módszerek és a kutatók által tett kijelentések „szakértősége”. Szükségesnek tartja a neveléstörténet tárgyának újradefiniálását is. Az ezzel kapcsolatos veszélyeket így jellemzi: „A probléma az, hogy amint elkezdjük pontosan feltárni, mit is értünk nevelés alatt, közel jutunk ahhoz, hogy általános történelemszként határozzuk meg magunkat. A definíciónknak szélesnek és körülhatároltnak, ugyanakkor megfelelően precíznek kell lennie, hogy értelmes legyen” (LOWE 2002: 502).

A neveléstörténetnek tehát újra kell definiálnia magát, meg kell találnia helyét az akadémiai tudományok és a tanárképzés megváltozott viszonyai között. Egyik feladat a múlt demitologizálása, a régi történetek leporolása, hogy bárki számára, aki jelenkori kutatásának történeti távlatot kíván adni, a neveléstörténet releváns eredményekkel szolgáljon. Ennek a folyamatnak az eredményét azonban nem lehet a haszonelvűség szempontjai szerint kezelni: „az ideológiai, elméleti vagy gyakorlati előnyre való törekvés elkerülhetetlenül vezet a misztifikációhoz és akár a történelem prostitálásához, hagiografikus pedagógiai hősimádathoz és a történelem partizán és jelen idejű olvasatához” (DEPAEPE 2008: 2).

A 2000-es évek első évtizedének második felében a neveléstörténet-írás elméleti körüli viták csendesedni látszanak. A szakirodalmat áttekintve kijelenthető, hogy míg a történelemfilozófiai hozadéka kétséges a vitának, addig a neveléstörténet-írás megváltozott szerepéhez alkalmazkodó metodológiai változások gyümölcsözőnek bizonyultak.

A közelmúlt történelmének kiemelkedően fontos fordulópontját, az 1989–90-es rendszerváltást követően a hazai tudományos életben is lezajló változásokban a nyugati tudományértelmezés, tudományművelés hatása volt érezhető, így a történettudomány „mozgásait” fölvéve a neveléstörténet művelői is átgondolni kényszerültek szerepüket és „hasznukat” a pedagógiai, illetve a tanárképzés területén. 1991 novemberében *A főiskolai és egyetemi neveléstörténet oktatás mai*

problémái címmel tanácskozást tartottak, amelynek dokumentációja Mészáros István szerkesztésében kiadásra is került. Ebben a vékonyka kötetben Németh András, Komlósi Sándor, Schablauer Zoltánné, Tölgyesi József és Zibolen Endre írásai tudósítanak arról, hogy a változások légköre mennyire mozgatta meg az idősebb és fiatalabb neveléstörténész generációt. Az elkövetkező időszakban, az 1990-es évek végétől mások mellett főképp Kéri Katalin, Szabolcs Éva és Gécz János definiálták írásaikban a neveléstörténet pedagógiai szerepét.

A magyar neveléstörténet-írást, néhány kivételtől eltekintve, kevéssé érintették meg azok – a posztmodern történetírás kihívásaival, valamint a neveléstörténet és a neveléstörténészek megváltozott szerepével kapcsolatos – az elméleti viták, amelyek a nemzetközi neveléstörténet-írás utóbbi másfél évtizedét végigkísérték. Az elméleti kérdések hazai ismertetésére Németh András és Szabolcs Éva vállalkozott, akik a nemzetközi kutatások helyzetét ismertették tanulmányukban (NÉMETH–SZABOLCS 2001).

A magyar neveléstörténeti kutatások utóbbi két évtizedére ugyanakkor egyaránt jellemző a tematikai és módszertani gazdagodás. Olyan, új kutatási területek jelentek meg, mint a gyermekkortörténet (például SZABOLCS 1986; PUKÁNSZKY 2005), a történeti oktatásszociológia (például NAGY 1992, 2000, 2002), az életreform-mozgalmak kutatása (például NÉMETH 2002b; NÉMETH-MIKONYA-SKIERA 2005), a neveléstudomány története (például GOLNHOFFER 2004; NÉMETH-PUKÁNSZKY-HORN-TENORTH 2001; NÉMETH 2002a, 2005; SZABOLCS 2006), a nőtörténet (például KÉRI 2008; PUKÁNSZKY 2006, 2007; HEGEDŰS 2003) vagy éppen az Európán kívüli népek neveléstörténete (például KÉRI 2001, 2004a, 2004b). A módszertan területén elsősorban a tartalomelemzés (SZABOLCS 1999) és az ikonográfia (például PUKÁNSZKY 2006; MIKONYA 2006; BASKA-NAGY-SZABOLCS 2001; KÉRI 2003; GÉCZI 2006a, 2006b, 2007) megjelenése kínálta a metodológia bővülésének lehetőségét.

Miközben a magyar neveléstörténet-írás szempontjából az ezredforduló utáni évek sikeresnek tekinthetők, a neveléstörténetnek a felsőoktatásban és az akadémiai szférában elfoglalt helye tekintetében sokkal összetettebb a kép.

A neveléstörténeti tartalmak szervesen betagozódtak a neveléstudományi doktori iskolákba, és növekszik a neveléstörténeti kutatásokkal doktori címet szerző hallgatók száma. A doktori iskolák programjait mutatja be Kéri Katalin, Németh András, Pukánszky Béla és Szabolcs Éva közös tanulmánya. A kötet második részében pedig hat doktorjelölt mutatja be kutatásait, áttekintést nyújtva a doktori iskolákban zajló kutatómunkáról.

A pedagógia szakos képzésekben megfelelő arányban vannak jelen a neveléstörténeti tartalmak, csakúgy, mint a bolognai tanárképzésben. Ezt a területet tekinti át Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Kéri Katalin és Nóbik Attila tanulmánya.

Az osztatlan tanárképzésre való áttérés azonban drasztikusan rontja a neveléstörténet pozícióit. Míg a bolognai tanárképzés bevezetésekor a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményei között expliciten megjelent a történeti szemléletmód fejlesztésének követelménye, addig az osztatlan tanárképzés esetében a dokumentumokból ez a követelmény hiányzik, amit a felsőoktatási intézmények egy része jó alkalomnak tartott arra, hogy a neveléstörténeti tárgyakat eltávolítsa a tanárképzés tartalmai közül.

A neveléstörténet oktatóit ennek a fejleménynek sürgős helyzetelemzésre és stratégiaváltásra kell sarkallnia. Fel kell tárni azokat az okokat, amelyek a nemzetközi trendekkel összhangban a neveléstörténet fokozatos presztízsvesztéséhez vezettek. Fel kell ugyanakkor vetni a szakmai érdekérvényesítés gyengeségét is, amely azt eredményezte, hogy központi dokumentumok hiányában a neveléstörténet tanárképzésben elfoglalt helyéről intézménypolitikai erőterek, helyi alkuk és személyes vagy szakmai szimpátiák döntöttek. Az osztatlan tanárképzésben a neveléstörténet helyzete ott tekinthető erősnek vagy megfelelőnek, ahol az oktatói erős intézményi pozíciókkal rendelkeznek.

A korábban bemutatott tematikai és módszertani bővülés lehetőséget kínál arra, hogy a neveléstörténetesek érvényes üzeneteket fogalmazzanak meg a jelen iskolarendszerével, pedagógiai gyakorlatával és a neveléstudományok változó szerepével kapcsolatos diszkussziókban, bemutatva és elemezve a felmerülő problémák történeti gyökerét és hangsúlyozva azok mély kulturális beágyazottságát.

IRODALOM

- BASKA Gabriella – NAGY Mária – SZABOLCS Éva (2001): *Magyar Tanító 1901*. Pécs: Iskolakultúra.
- CASALE, Rita (2004): The Educational Theorists, the Teachers, and Their History of Education. A plea for a history of educational knowledge. *Studies in Philosophy and Education* 23/5: 393–408.
- DEPAEPE, Marc (1997): Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education. *Historical Studies in Education* 9/2: 208–223.
- DEPAEPE, Marc (2004): How should the history of education be written. Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. *Studies in Philosophy and Education* 23/5: 333–345.
- DEPAEPE, Marc (2008): *Qualities of irrelevance. History of education in the training of teachers*. Előadás: Teacher of the 21st Century. Quality Education for Quality Teaching. Az Association for Teacher Education in Europe (ATEE) konferenciája. Riga, 2008. május 2–3.
- GÉCZI János (2006a): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Magyar Pedagógia* 106/2: 147–168.

- GÉCZI János (2006b): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra* 16/9: 24–38.
- GÉCZI János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia* 107/1: 57–66.
- GOLNHOFFER Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Pécs: Iskolakultúra.
- HEGEDŰS Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra* 13/3: 42–52.
- HERBST, Jürgen (1999): The history of education: state of the art at the turn of the century in Europe and North America. *Paedagogica Historica* 35/3: 737–747.
- KÉRI Katalin (2001): Az iszlám neveléstörténet kutatásának és tanításának szükségességéről. *Acta Pedagogica* 2/2: 21–26. (online: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/actaisz.htm> [2013. 05. 22.])
- KÉRI Katalin (2003): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 229–245.
- KÉRI Katalin (2004a): Leánynevelés az aztékok körében. *Neveléstörténet* 1/1: 92–110.
- KÉRI Katalin (2004b): A középkori muszlim nevelési irodalom főbb témái. *Magyar Pedagógia* 104/4: 409–429.
- KÉRI Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914*. Pécs: Pro Pannónia.
- LOWE, Roy (2002): Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education* 31/6: 491–504.
- MÉSZÁROS István (1992) szerk.: *A főiskolai-egyetemi neveléstörténeti oktatás mai problémái*. Budapest: Hani Alapítvány.
- MIKONYA György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In SZABOLCS Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös Kiadó, 54–114.
- NAGY Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest: Educatio.
- NAGY Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Budapest: Új Mandátum.
- NAGY Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum.
- NÉMETH András (2002a): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- NÉMETH András (2002b): A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától, a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra* 12/3: 21–32.
- NÉMETH András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- NÉMETH András – SZABOLCS Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi irányzatai. In BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest: Osiris Kiadó, 46–76.
- NÉMETH András – MIKONYA György – SKIERA, Ehrenhard (2005) szerk.: *Életreform és reformpedagógia. Nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla – HORN, Klaus-Peter – TENORTH, Heinz-Elmar (2001) szerk.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Budapest: Osiris Kiadó.
- PUKÁNSZKY Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs: Iskolakultúra.
- PUKÁNSZKY Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- PUKÁNSZKY Béla (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio* 16/4: 551–564.
- SZABOLCS Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle* 36/4: 366–373.
- SZABOLCS Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZABOLCS Éva (2006) szerk.: *Pedagógia és politika az 1950-es években Magyarországon*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- TENORTH, Heinz-Elmar (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája. A németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia* 97/2: 111–125.
- TRÖHLER, Daniel (2006b): History and Historiography of Education: Some remarks on the utility of historical knowledge in the age of efficiency. *Encounters on Education* 7/3: 5–24.

BASKA GABRIELLA – HEGEDŰS JUDIT –
KÉRI KATALIN – NÓBIK ATTILA

A NEVELÉSTÖRTÉNET HELYZETE A PEDAGÓGIA ÉS TANÁR SZAKOS KÉPZÉSBEN

A NEVELÉSTÖRTÉNET HELYZETE A PEDAGÓGIA
ÉS A TANÁR SZAKOS KÉPZÉSBEN
A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

Az előzmények

A mai PTE jogelőd intézményében, a Janus Pannonius Tudományegyetemen 1983–1989 között kísérleti jelleggel ötéves képzési idejű, egyetemi szintű tanárképzés indult. Ez a képzés az általános és a középiskolai tanári pályára is felkészítette a hallgatókat. Az akkori tanárképzés keretei között szerepelt szintetizáló tárgyként, a képzés utolsó évében a *Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia*, heti 3×45 perces tárgyként, és gyakorlati jeggyel zárult. A tantárgy során a neveléstörténet kifejezetten *diakrón* szemlélettel került bemutatásra, és a kurzus a 18–20. századra fókuszált. Hangsúlyos volt mindvégig az elsődleges forrásokra alapozott korszakbemutatás, valamint a tanári bevezető előadás mellett a hallgatói öntevékenység, a referátumok. A tantárgy felelőse ebben az időszakban Komlói Sándor volt, és rajta kívül Szekeres János, Várnagy Elemér és Bartha Árpád is oktattak a kurzuson. Pedagógia szakon, levelező képzési rendben az 1980-as években a *Neveléstörténet* két féléves tárgy volt.

A JPTE tanárképzési programjában az 1990-es évtized elején csupán egy történeti típusú kurzus szerepelt, a *Neveléstörténet*. Eleinte mindössze heti 45 perces, aláírással záruló szeminárium volt, az évtized közepére azonban heti kétórás, gyakorlati jeggyel záruló tárgy lett. A tantárgy az évtized végére hangsúlyozottan a *diakrón* és a *szinkrón* szemlélet együttes érvényesítésére alapozódott. (A tárgy oktatói: az évtized közepéig Sándor László, Szekeres János, Bartha Árpád, Várnagy Elemér és Kéri Katalin, 1995–96-tól pedig mellettük V. Molnár László, 1997-től Géczi János voltak.) 1995-ben V. Molnár László vezetésével megalakult a *neveléstörténeti munkacsoport*, ennek koordinálását később Kéri Katalin vette át.

A 2000-ben végrehajtott egyetemi integráció nyomán jött létre a Pécsi Tudományegyetem, ezen belül a tanárképzést kézben tartó intézet, a HUFTI maradt önálló, rektor-közvetlen egység. Ebben az időszakban a *Nevelés- és művelődéstörténet* a tanárképzés alapoató tárgya volt, heti 2×45 percben. Speciálkollégiumként is több, a neveléstörténettel kapcsolatos tárgy közül válogathattak a tanárjelöltek, ezek egy része az országban kizárólag Pécsen került meghirdetésre. Ilyenek voltak például az alábbi, heti egyórás és gyakorlati jeggyel záruló kurzusok: *Gyermek-kortörténet*; *A lánynevelés története*; *Európán kívüli népek neveléstörténete*; *Bevezetés az iszlám neveléstörténetébe* stb. Pedagógia szakon (a Bologna-rendszerű képzésre történt átállás időszakáig) a hallgatók öt féléven át tanulták a következő neveléstörténeti tárgyakat: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatásokba*; *Diakrón neveléstörténet I–II.*; *Szinkrón neveléstörténet* (e négy tárgy önálló neveléstörténeti szigorlattal zárult); valamint az *Európán kívüli népek neveléstörténete* című, kötelező speciálkollégium szerepelt a képzésükben.

A PTE-n 2004 áprilisában jött létre az önálló Neveléstudományi Intézet, mely azóta a Bölcsészettudományi Kar része. Ennek egyik tanszéke lett a ma is működő Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék. (Vezetője azóta folyamatosan, 2016-ig újraválasztva Kéri Katalin, e tanulmány írásakor a tanszék munkatársai még Takács Zsuzsanna Mária és Nagy Adrienn.) Ennek a tanszéknek a kompetencia-körébe tartozik a különböző, történeti és komparatív tárgyak tanítása, kutatása és fejlesztése.

Nevelés- és művelődéstörténet a pedagógiában és a bolognai típusú tanárképzésben

A pedagógia BA szakon több féléven keresztül találkoznak a hallgatók neveléstörténeti tárgyakkal. (Elsőként a *Neveléstörténeti források*, majd a *Nevelés- és művelődéstörténet I–II.* című, 2, illetve 3-3 kreditet tartalmazó tárgyak szerepelnek a tantervben, továbbá a *Pedagógiai kutatómódszertan* című, két féléves tárgy is tartalmaz történeti kutatásokra felkészítő kurzus-elemeket.) Ez fontos előképzettséget jelent számukra, ha tanulmányaikat később pedagógiatanár MA vagy neveléstudomány MA szakosként, illetve tantervfejlesztő tanár MA szakon folytatják.

A bolognai típusú pécsi tanárképzésben a neveléstörténet megőrizte jelentőségét. A BA-s hallgatók számára a 10 kreditet, a tanári MA-ra előkészítő tárgyak sávjában szerepel a *Bevezetés a nevelés történetébe* című tárgy, amely a neveléstörténeti és forrástani ismereteket megalapozó, heti 2 órás, 2 kreditet tartalmazó kurzus. A hallgatói elégedettséget mérő kérdőívek szerint ebben a sávban ez az egyik legnépszerűbb tárgy, melynek kapcsán a diákok többnyire azt emelik ki, hogy a szemléletformáló hatása jelentős.

A tanári MA-s hallgatók számára jelenleg Pécssett a *Nevelés- és művelődéstörténet* című tárgy szerepel a képzésben, ami szinkrón szemléletű, heti 2 órás, 2 kredites, kollokviummal záruló kurzus. Főbb tematikai csomópontjai között az alábbiak szerepelnek: A neveléstörténet neveléstudományi és művelődéstörténeti meghatározottságai. A neveléstörténet forrásai, kutatási helyszínei és módszerei. A külföldi és hazai neveléstörténeti kutatások története, eredményeik. Művelődéstörténeti korszakok világképei, azok befolyása a nevelésre. Az egyes korszakok világképe(i) által meghatározott ember- és gyermekkép. Gyermekszemlélet és gyermekkortörténet. A gyermekstátusz változása a történelemben. Az oktatás- és nevelés cél- és hatásrendszere, a nevelési eszmények történeti változása. A műveltségképek, nevelési eszmények átadásának szinterei: az intézményen kívüli és az intézményesült nevelés. Az iskola szervezetének, funkcióinak változásai az egyes korszakokban és földrajzi helyszíneken. Az európai civilizáció: egység és elkülönülés. Egyes korok nevelési-oktatási gyakorlata; oktatási tartalmak, nevelési tervek változása térben és időben; a kultúraátadás, a tanulás tartalmi változásai a történelemben. Az ismeretátadás civilizációs eljárásai; oktatási-nevelési módszerek, illetve tanulási módszerek, a segítő nevelés története. Taneszköz-rendszerek, tankönyvek a nevelés történetében. Az iskolai tér. A tanterem és berendezésének története. A pedagógusképzés és -szerep története. A pedagógus szakma kialakulása és differenciálódása; a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során. A történelmi korszakok jelentősebb hazai és nemzetközi pedagógusai. Az oktatás és nevelés szabályozásának története. Az oktatáspolitikai, a tanügyigazgatás és az oktatási törvényhozás nemzetközi tendenciái és hazai története. Eltérő kultúrák és nyelvek a nevelés hazai színterén; a többnemzetiségű kultúra megjelenítése. Lánynevelés és női művelődés a történelemben. A felnőttképzés helye a magyar és az egyetemes neveléstörténetben.

Tervek a 2013 őszétől induló, osztatlan tanárképzésre vonatkozóan

Az új tanárképzési programban a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán a *Nevelés- és művelődéstörténet* szintetizáló jellegű, *diakrón* és *szinkrón* szemléletű, heti 2 órás, 2 kredites, kollokviummal záruló tárgy lesz, a képzés 7. félévében. A neveléstörténet tanításának, kutatásának napjainkban csak úgy lehet megőrizni korábban kivívott rangját, helyét a képzésben, ha a tárgy (maga a tudományterület) tematikai, forrástani, módszertani értelemben folyamatosan gazdagodik, kiemelten problémaközpontú, komparatív szemléletű diszciplínává válik. Ennek értelmében Pécsen hangsúlyozottan fontosnak tartjuk azt, hogy a nevelés- és művelődéstörténet kutatása és tanítása során:

- *Szinkrón jellegű*, problémátörténeti kutatásokkal kell ötvözni a diakrón vizsgáldásokat.
- Kiterjedt *hatás- és recepcióvizsgálatokra* van szükség.
- A *nem intézményesült nevelés* (a szocializáció) történetére is figyelmet kell fordítani.
- A neveléstörténet-írásból *korábban hiányzó* társadalmi csoportokkal/népekkel is foglalkozni kell (nők, gyerekek, kisebbségek, Európán kívüli kultúrák stb.).
- Hangsúlyozottan fontos a *tanári szakma* történetének áttekintése.
- A *nemzeti értékek* feltárása és megőrzése mellett szükséges a *világméretű perspektíva*: Az utóbbi időben világszerte fontossá vált az *egyetemes neveléstörténet* művelése, az összehasonlító szemlélet időben és térben való kiterjesztése, mert bolygónk gazdasági, politikai, ökológiai, társadalmi stb. problémáit már nem lehet helyi szinten kezelni.

Az új típusú tanárképzés esetében a nevelés- és művelődéstörténet megújulását, gazdagodását szeretnénk szorosan összekapcsolni a PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténeti programjának munkájával. A doktori iskolában folyó kutatások, az iskola hazai és külföldi neveléstörténészekkel és szakmai szervezetekkel kiépített kapcsolatai közvetlen és napi lehetőséget teremtenek a tanárképzés hallgatói és oktatói számára a megújulásra és a kutatásokba történő bekapcsolódásra, emellett a tanárképzés befejezése utáni továbbtanulási lehetőséget is megteremtik. Szintén fontos szakmai háttérrel jelent a neveléstörténet szempontjából az MTA PAB keretei között 2006 óta működő Neveléstörténeti Munkabizottság tevékenysége, amely négy megye és a régió határon túli magyar neveléstörténész kutatóinak a szakmai fóruma.

Összegző gondolatok

A neveléstörténet a tanulmányunkban áttekintett harminc évben a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében és pedagógia szakos képzésében mindig nyomatékkal jelen volt, több száz szakdolgozat, számos OTDK-n helyezést elért dolgozat, lezárt vagy folyamatban lévő doktori kutatási téma, szakkönyvek, tanulmányok sora bizonyítja a tudományterület iránti „pécsi” érdeklődést, illetve az elért eredményeket. Az elmúlt tizenöt évben hangsúlyossá vált a szinkrón és diakrón szempontokat együttesen érvényre juttató, a tanárjelöltek szemléletformálásához, korszak- és forrásértelmező tevékenységéhez hozzájáruló tantárgy művelése. A PTE jelenlegi szakmai testületeiben, szervezeti egységeiben mindezek miatt nem kérdőjeleződött meg a tárgy, a tudományterület tanár- és doktorképzésben való létjogosultsága az előttünk álló átalakulások szempontjából sem, így terveink

Előzmények

A kolozsvári-szegedi egyetem pedagógiai tanszékein a neveléstörténet jellemzően nem tartozott a kiemelt kutatási területek közé. A neveléstörténeti kutatások megerősödése az intézményben az 1980-as években következett be, Ágoston György egyetemstörténeti kutatásaihoz kapcsolódóan.

Az ezredforduló utáni években mind a tanárképzésben, mind az újrainduló pedagógia szakos képzésben meghatározó volt a neveléstörténet szerepe. A tanárképzésben heti kétórás, kötelező előadással szerepelt, míg a pedagógia szakon a magyar és egyetemes neveléstörténeti és gyermekkor-történeti előadásokat forrásfeldolgozó szeminárium egészítette ki. Mindkét képzésben szabadon választható speciálkollégiumok (például A nőnevelés története, A dualizmus korának neveléstörténete, Az egyetemes és a magyar neveléstörténet forrásai) keretében további neveléstörténeti tartalmakat kínáltak a hallgatóknak. A pedagógia szakon önálló szigorlat keretében, a tanárképzésben pedig az ún. komplex szigorlat részeként került sor a tanultak összegző számonkérésére. A tanszéken ekkor négyen oktattak neveléstörténeti tárgyakat, a már említett Pukánszky Béla mellett Kékes Szabó Mihály, Komlóssy Ákos és Nóbik Attila.

A neveléstörténet tantárgy helyzetét erőteljesen befolyásolta, hogy más nagyobb magyarországi egyetemektől eltérően nem történt meg a tudományterület intézményesülése. Míg máshol intézetek, tanszékek vagy kutatócsoportok adtak keretet a tantárgy oktatásának, addig az SZTE BTK Neveléstudományi Intézetében megmaradt az egységes intézeti struktúra. Ráadásul a neveléstörténeti tartalmakat oktató kollégák közül három elhagyta az intézetet. Ez egyrészt azzal járt, hogy az összes neveléstörténeti jellegű kurzust egy oktató (Nóvik Attila) tartja. Másrészt azzal, hogy az osztatlan tanárképzés kereteinek kialakítása során, a neveléstörténet helyzetét befolyásoló alkufolyamatok alatt jelentősen gyengült a tantárgy érdekérvényesítő képessége.

A neveléstörténet a pedagógia alapszakos és mesterképzésben

A pedagógia alapszakon a hallgatók két előadás és két szeminárium keretében széles körű nevelés- és gyermekkor-történeti képzésben részesülnek. Az alapképzés első félévében kötelező *Bevezetés a pedagógiai gondolkodás és az iskola történetébe* című kurzus alapozza meg a további neveléstörténeti tanulmányokat. Ez az előadás kronologikus rendben haladva, erős iskolatörténeti fókusszal tárgyalja a nevelés történetét. Legfontosabb tartalmai felölelik a nevelés kialakulását, a keleti, a görög, a római és a középkori nevelést, a humanizmus és a protestantizmus hatását a nevelésügyre, a modern iskolarendszerek kialakulását, valamint az azok kritikájaként fellépő életreform- és reformpedagógiai mozgalmak történetét.

Ezt az előadást egészíti ki *A Pedagógiatörténet alapművei* című gyakorlat, amely a hallgatók segített és önálló forrásolvasásán és forrásértelmezésén keresztül nyújt bevezetést a nevelés esztétörténetébe. A hallgatók a források feldolgozásán, értelmezésén és az azokhoz kapcsolódó alkotó feladatokon keresztül ismerkednek meg a pedagógiai gondolkodás legfontosabb mérföldköveivel. Ugyanakkor a forrásértelmezésre épülő számonkérés előkészíti a hallgatók második féléves, forráskutatására és forráselemzésre épülő, *Az iskolatörténet forrásai* című gyakorlatát. Ez kutatási szemináriumként megismerteti a hallgatókat az iskolatörténeti kutatások legfontosabb irodalmaival, forrásaival és módszereivel. A hallgatóknak saját mikrokutatást kell készíteniük és prezentálniuk, amelyben ötvözniük kell (nevelés)történeti ismereteiket saját forráselemzéseik eredményeivel.

A *Gyermekkor régen és ma* című kurzus zárja a pedagógia alapszakos neveléstörténeti tanulmányokat. A magyar gyermekkortörténet-írás erős esztétörténeti fókuszát kiegészítve a tantárgy erősen épít az angolszász kutatások eredményeire. A neveléstudomány mesterszakon két féléven keresztül hallgatnak a hallgatók neveléstörténeti tárgyakat. A *Neveléstörténeti tanulmányok* tárgy a korábbi kurzusokra építve a modern kor (itt a 18–20. század) neveléstörténetével ismerteti meg a hallgatókat, erősen hangsúlyozva az egyes résztémák szoros egymásba

Az alap- és mesterszakos képzésben a neveléstörténet helyzete jónak mondható, megfelelő mennyiségű kurzus jut a tudományterület eredményeinek ismertetésére és elsajátítására, noha néhány téma (például a nőnevelés története, az Európán kívüli népek) kifejtése nagyobb mélységben lenne szükséges. Az elmúlt néhány évben ugyanakkor nem nyílt lehetőség a korábban jellemző speciálkollégiumok meghirdetésére.

A bolognai tanárképzésre való áttérés kedvezően érintette a neveléstörténet oktatását a Szegedi Tudományegyetemen. Mind a 10 kreditese előkészítő modulban, mind a tanári mesterszakon helyet kaptak neveléstörténeti tartalmak.

A tanári mesterképzésben *A nevelés-oktatás története és intézményei* tárgy nyújt áttekintést a modern magyar iskolarendszer kialakulásának előzményeiről, történetéről és jelenlegi intézményrendszeréről. A modern iskolarendszerek létrejöttének elméletei, a kialakulás okai, valamint a modern iskolarendszerek jellemzőinek, kialakulásának lépései és (francia, német, angolszász) modelljei után térünk rá a modern magyar iskolarendszer történetére. A kronologikus szemléletmódot megtartva problémátörténeti csomópontok tárgyalása köré épül az előadás: az oktatási törvénykezés változásai, az intézményrendszer átalakulásai, az oktatáspolitikai alakulása, a pedagógusprofesszió története és a magyar

iskolarendszer szerepe a magyar társadalom fejlődésében. Az előadásnak célkitűzése a jelenlegi magyar iskolarendszer problémáinak ismertetése, azok történeti kontextusba helyezése, a hallgatók neveléstörténeti tévképzeteinek lebontása.

A bolognai tanárképzésben is hangsúlyosan van jelen a neveléstörténet, megfelelő alapot nyújt a hallgatók szemléletének formálásához, a történeti és társadalmi érzékenység növeléséhez, valamint a tanári professzió történetének ismertetésével az identitásuk alakításához.

A helyzet azonban a közeljövőben radikálisan megváltozik, ugyanis a Szegedi Tudományegyetemen az osztatlan tanárképzés bevezetésével a neveléstörténet kikerül a tanárképzés tartalmai közül.

A NEVELÉSTÖRTÉNET HELYZETE A PEDAGÓGIA ÉS A TANÁR SZAKOS KÉPZÉSBEN AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEMEN

Előzmények

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia Tanszéke az ELTE Bölcsészettudományi Karának szervezeti egységeként működött. A neveléstörténet oktatásával és kutatásával foglalkozó oktatók önálló szakcsoportot alkottak a tanszéken belül. Az itt oktató kutatók (például Jóboru Magda, Mészáros István, Vág Ottó, Tóth Gábor, Mann Miklós vagy Horváth Márton) a neveléstörténet oktatására is kiemelt figyelmet fordítottak. A Bölcsészettudományi Kar mellett a Tanárképző Főiskola képzési programjában is helyet kapott a neveléstörténet, amelynek oktatását többek között Németh András vállalta. A neveléstörténet/pedagógiatörténet oktatásának és kutatásának ELTE-n belüli intézményesülési folyamatában fontos lépést jelentett a 2003–2004-es tanévben újonnan alakult Pedagógiai és Pszichológiai Kar, amelyben a pedagógia önálló intézeti kereteket kapott (kezdetben Bábosik István, később Szabolcs Éva vezetésével), a pedagógiatörténet pedig – Németh András irányításával – ennek részeként tanszékké formálódott. A hazai felsőoktatás történetében elsőként szerveztek meg Pedagógiatörténeti Tanszéket, ezzel is elismerve a neveléstörténet diszciplína szerepét és jelentőségét a tanárképzésben, illetve a pedagógia szakos hallgatók oktatásában. Oktatói tevékenységünk négy területe emelhető ki:

1. A tanári szakos hallgatók képzésében arra törekszünk, hogy korszerű szemlélet kialakításával felkészítsük hallgatóinkat a nevelés elméletének és gyakorlatának történeti szempontú értelmezésére, elemzésére, problémátörténeti áttekintésére.

2. Oktatói tevékenységünk második területe a pedagógia szakos hallgatók neveléstörténeti kurzusainak vezetése mind a BA, mind pedig a neveléstudományi MA képzésen.
3. A tanszék főállású oktatói mellett meghívott előadók és doktorandusz hallgatók (például Donáth Péter, Kelemen Elemér) is tartanak szabadon választható speciális kurzusokat. Számos, neveléstörténethez kapcsolódó szemináriumot hirdetünk meg: például Pedagógiai magántörténelem, Gyermek és iskola a múzeumokban, Iskolarendszerünk történeti alapjai, Iskola és oktatáspolitikai, Fiatalok bünelkövetők a régmúlt és napjaink társadalmában.
4. Oktatóink a doktori képzésben is szerepet vállalnak részben konzulensként, részben oktatóként.

Neveléstörténeti kurzusok a pedagógia szakos képzésben

A bolognai típusú képzés bevezetése előtt a pedagógia szakos képzésben két féléven át oktatták a pedagógiatörténetet, az első félévben 2 kredites előadáson történt meg az alapozás, majd a 2. félévben került sor az önálló kutatómunkára. Ennek is volt köszönhető, hogy komoly tehetséggondozás indult el ezen a területen az 1990-es évektől kezdődően. Több TDK-dolgozat is született, illetve a jelenleg oktatóként dolgozók közül többen is ennek a képzési struktúrának köszönhetik neveléstörténeti kutatásaik kezdetét. A kétféleképp képzés kezdetben átvette ezt a struktúrát, tehát két féléven át oktattuk a hagyományos, neveléstörténetnek mondható kurzusokat. A pedagógia BA-n, a legutóbbi tantervi változások kapcsán, a pedagógiatörténeti kurzusok közül az eddig leginkább alapozónak számító és az első év első félévében megjelenő *A nevelés történeti és elméleti alapjai* című, 3 kredites előadást 2012-ben felváltotta a szintén 3 kreditet érő *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* című előadás, azonban ezt már nem az egyetemre belépő első évesek órarendjében, hanem a második év első félévében találjuk. Ez a változtatás egyben koncepcionális váltást is jelez, a tárgy veszített alapozó jellegéből, és új pozíciót foglalt el a struktúrában. Mindkét előadás-típushoz tartozott szeminárium is (*A nevelés történeti és elméleti alapjai 2. gyak.*, *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe gyak.*) a korábbihoz 2 kredites, az utóbbi változathoz 3 kredites formában. A tantárgyak oktatásánál továbbra is fontosnak tartottuk, hogy az előadások mellett a hallgatók aktivitása, önálló kutatómunkája is szerepet kapjon, így a szemináriumokon kötelező elemként jelent meg a szemináriumi dolgozat készítése, valamint a forráskritikán alapuló forráselemzések is kiemelt szerepet kaptak.

A változásokkal együtt járt a *Gyermek, család, társadalom* című, 3 kreditet érő szeminárium megjelenése is, amely címéből is kiolvasható módon nagyban épít neveléstörténeti, történeti szociológiai tartalmakra, így ennek oktatását is

a Pedagógiatörténeti Tanszék munkatársai látják el. A korábbi tantervben külön jelent meg a pedagógia BA szakon *A pedagógiai gondolkodás klasszikusai* (2 kredit), valamint a *Reformpedagógiai és alternatív pedagógiai irányzatok összehasonlító vizsgálata* (2 kredit) című tantárgy is. Jelenleg nem oktatjuk külön a klasszikusokat, hanem beépül ez a témakör az általános neveléstörténeti kurzusokba, illetve új tantárgyként kötelező jelleggel a 19–20. századi nevelési mozgalmakat taglaló kurzusunkba épült bele a reformpedagógiai és alternatív irányzatok témaköre. Mindennek alapján elmondható, hogy a pedagógia BA szakon elismert és fontos terület a neveléstörténet.

A neveléstudományi MA szakos hallgatók tovább folytatják pedagógiatörténeti tanulmányaikat, de az alapvető ismereteken túllépve ezen a szinten már az inter-, illetve multidiszciplinaritás, valamint a problémátörténeti aspektus érvényesül: a *Pedagógiai problémátörténet, történeti antropológia* (3 kredit) című előadás és a hozzá kapcsolódó szeminárium (2 kredit) bővíti a BA-n megszerzett ismereteket. Ezen a szinten preferáljuk az önálló, elsődleges forrásokon alapuló kutatást, amivel az a célunk, hogy a hallgatók képessé váljanak az önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalataik tudományos keretekbe integrálására és a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására. A kutatómódszertani kérdéseken túl egyebek mellett olyan témákat is érintünk MA-s tanulmányaik során, mint a kultúra evolúciója és a kultúra konstrukciójának folyamatai, a modern európai individuum kialakulásának történeti antropológiai folyamata. Ezen belül a rituálék szerepe és típusai, átmeneti rítusok, a tér, az idő, a fegyelem, az enkulturáció kérdése, az emberképek változásai, a testtudat és performativitás; vagy az idő és a szakralitás kérdése, az európai időtudat fejlődése a szakrális „örök időtől” az óra idejéig, a modern munkatársadalom és a modern iskola időfelfogása.

Neveléstörténeti kurzusok a tanárképzésben

A neveléstörténeti kurzusok oktatásában, az 1990-es évektől kezdődően, az ELTE-n három szakaszt érdemes elkülöníteni a tanárképzésen belül a rendszerváltást követően. Az első szakaszban, amelyet „régikredites” tanárképzésnek nevezünk, a 111/1997-es kormányrendelet alapján szerveztük meg a pedagógiatörténeti tantárgyak oktatását, így a hálótervbe egy heti kétórás, kétkredites *Pedagógia 1. A nevelés történeti és elméleti alapjai* című előadás került be. Közös, egységes tematikát dolgoztunk ki, a sokforrású tanulás szempontjait vettük figyelembe, így a kötelező irodalom felsorolása mellett viszonylag nagyszámú elsődleges és másodlagos forrást közöltünk, ezek közül két szabadon választott munkának az ismeretét vártuk el a – hallgató által megválasztható szóbeli vagy írásbeli – vizsga során. Alapvetően a klasszikus témák (iskolatörténet, neves gondolkodók

műveinek ismertetése) kerültek feldolgozásra, a kronológiai szemléletmód érvényesült inkább.

Neveléstörténeti oktatásunk második szakaszának változásai szorosan kapcsolódnak a tanári mesterképzés létrejöttéhez, amelynek alapelveit a 15/2006-os OM-rendelet 4. számú melléklete szabályozza. Ez a képzési szerkezet, a bolognai struktúrához igazodva két ciklusban valósítja meg a tanárképzést. A BA-/BSc-képzés keretében a hallgatók megismerkedhetnek az iskola világával, a nevelés, oktatás alapfogalmaival. Az ún. 10 kredites pályaorientációs képzés keretein belül kapott helyet a pedagógiatörténet 3 kredit értékkel. A tanári képzést megalapozó 10 kredites BA-s képzésben a neveléstörténeti oktatást új alapokra helyeztük. A kronológiai szemléletmód mellett kiemelt szerepet kaptak a problémátörténeti szempontok. Ma is releváns és érdekes témakörök alakulását kísérik figyelemmel az emberi társadalom fejlődéstörténetének egymást követő korszakaiban, ezzel is fejlesztve a hallgatók történeti szemléletmódját, kritikai gondolkodását. Képzésünk során igyekeztünk érvényesíteni a kompetenciaalapú tanárképzés alapelveit, így a konkrét ismereteken túl arra is törekszünk, hogy képessé tegyük hallgatóinkat a pedagógiai problémák történeti szempontú kritikai megközelítésére, értelmezésére, elemzésére és értékelésére; valamint arra, hogy neveléstörténeti tanulmányaik alapján képesek legyenek a reflektív gondolkodásra, napjaink nevelési-oktatási törekvéseinek és jelenségeinek differenciált értelmezésére. Mindezen célok elérését egy előadás és egy ehhez kapcsolódó szeminárium segíti. Az előadások során kifejezetten „problématörténeti” csomópontokat érintünk, így például:

- Az európai ember „világainak” változásai és a nevelés.
- Változó gyermekkor – a család, a gyermekkor és a gyermekkép történeti alakulása.
- A pedagógusszerep történeti változásai.
- A nevelés intézményesülése. Az iskola kialakulása, fejlődése Európában.
- A magyar iskolaügy kialakulása és változásai – a hallgatók által is értelmezhető, megélt – jellemzőhöz kapcsolódva.
- Az iskola belső világának változásai. Az iskolai tér- és időszervezés sajátosságai.
- A tanítás és tanulás módszereinek változásai.
- A játékról és a játékszerről alkotott felfogások változásai a nevelés történetében.
- A pedagógiai értékelés története.
- Iskolai reformok: az iskolafenntartás, állami illetékesség, iskolai alternatívítás.
- Iskola a 21. század elején: hagyományos és alternatív iskolák, antipedagógiai és posztmodern nézetek az iskoláról.

A problémátörténeti előadás mellett a szeminárium ad lehetőséget arra, hogy a pályaaorientációt és az önismeretet is támogassuk. A témakörök feldolgozásán túl (például családtörténet, a pedagóguspálya professzionalizálódása stb.) tudatosan törekszünk a hallgatók aktivizálására, önálló kutatómunkájának támogatására, így például családfát készítenek, narratív interjúkat vagy fotóinterjúkat készítenek. Ezen kurzusok megtartása kifejezetten módszertani megújulást várt el a kollégáktól. A tanári képzést megalapozó kurzusoknál a doktorandusz hallgatóknak is lehetőséget adunk az oktatói munka kipróbálására. Tapasztaltabb kollégák támogatásával, társoktatóként, majd önálló oktatóként is ki tudják próbálni magukat.

A tanárképzésben zajló neveléstörténeti oktatás harmadik szakaszát a most, 2013-ban megjelent képesítési követelmények határozzák meg. Az ELTE PPK új tanárképzési tantervének egyik vesztese a pedagógiatörténet, hiszen önálló kurzusként nem jelenik meg ez a tudományterület, csak egyes tantárgyblokkokon belül jelennek meg részkurzusként pedagógiatörténeti tartalmak. Ennek a ténynek sokféle üzenete van számunkra: egyrészt át kell alakítanunk saját oktatási tartalmainkat, sokkal szorosabban kell kapcsolódnunk a többi tudományterülethez, másrészt a történeti szemléletmód létjogosultságát még inkább szükséges bizonyítanunk.

Szabadon és kötelezően választandó stúdiumok

A Pedagógiatörténeti Tanszék jelentős szerepet tölt be a kötelezően és szabadon választandó stúdiumok oktatásában is. Az oktató kollégák általában kutatási területükhöz kapcsolódó témaköröket hirdetnek meg, ugyanakkor a kurzusok megszervezésénél fontosnak tartjuk a hallgatók érdeklődését is. Igen közkedveltek az oktatáspolitikai kérdéseket feldolgozó kurzusok, valamint a gyermekkor-történet különböző területeit bemutató tantárgyakra is sok a jelentkező. Újabban fokozottabb érdeklődés mutatkozik a gendertémák, valamint a 20. századi neveléstörténet iránt. A szabadon és kötelezően választandó kurzusok támogatása kiemelt feladatunk, hiszen ez az egyik útja annak, hogy az egyre inkább szűkülő lehetőségek között a neveléstörténet szerepét megnöveljük.

KÉRI KATALIN – NÉMETH ANDRÁS –
PUKÁNSZKY BÉLA – SZABOLCS ÉVA

NEVELÉSTÖRTÉNETI TARTALMAK A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLÁK PROGRAMJAIBAN

A neveléstörténet felsőoktatásban betöltött szerepét, a bevezetőben és az előző tanulmányban említett problémákat közvetlenül befolyásolja a doktori iskolák helyzete. A doktori iskolák neveléstörténeti programjai jelentős szerepet játszottak a neveléstörténet-írás tartalmi és metodikai megújításában. A végzett hallgatók pedig a felsőoktatásban elhelyezkedve egy modernebb szemléletű neveléstörténet tanítását honosítják meg.

A doktori képzés célja, hogy a kialakítandó tudományos kutatási kompetenciák segítségével a hallgatók a hazai és nemzetközi neveléstudományban elfogadott tudományos standardoknak megfelelő kutatást végezzenek, disszertációt írjanak és védjenek meg, továbbá felkészüljenek a felsőoktatási intézményekben és kutatóhelyeken történő munkavégzésre.

Magyarországon öt felsőoktatási intézmény rendelkezik kifejezetten neveléstudományi doktori iskolával (ELTE, PTE, SZTE, DE, Eötvös Loránd Tudományegyetem), ezek közül ebben a tanulmányban háromnak a neveléstörténeti programját (ELTE, SZTE, PTE) mutatjuk be részletesen. A bemutatott doktori iskolák témavezetői és oktatói a tudományterületükön betöltött kutatói és oktatói kvalitásaikra, hazai és nemzetközi kutatásokban való részvételükre, elért kutatási eredményeikre támaszkodva segítik a hallgatók kutatómunkáját, bekapcsolódásukat a szakmai-tudományos közéletbe.

NEVELÉSTÖRTÉNETI TARTALMAK AZ ELTE NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLÁJÁNAK KÉPZÉSÉBEN

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában a képzés 180 kreditjéből 105 megszerzése kötelező oktatási kreditként, 15 tanegység elvégzésével. A kurzusok különböző modulok részei, a modul a tanegység és a program közötti kurzuskínálati csomagot jelenti, amely a programok tartalmát tudományos aldiszciplínák, problématerületek szerint tagolja, és konkrét hallgatói tanulási irányokat kínál.

A doktori iskolában a következő programok működnek: Andragógia program, Gyógypedagógia program, Nevelésselmélet program, Nyelvpedagógia program, Pedagógiatörténet program és Tanítás-tanulás program. Ezek a programok *alapmodult* kínálnak a hallgatóknak, amely az adott részdiszciplína alapvető fontosságú ismereteit foglalja magában. A programok műhelyt működtetnek, amelyben az aktív részvétel nem oktatási, hanem kutatási kreditként kerül elszámolásra a hallgatóknak. A doktori iskola meghirdet egy *törzsmodult* is. A törzsmodul tanegységei azt a szerepet töltik be a doktori iskolai képzésben, hogy a különböző háttérrel érkező hallgatók számára a neveléstudomány legfontosabb elméleti ismereteit nyújtsák. A legfrissebb kutatási eredményeket szintetizáló tanegységek mellett cél a tudományos kutatói szerepekre való felkészítés elindítása is.

A törzsmodul és az egyes programok alapmoduljai mellett a képzési kínálat harmadik pillérét a *programközi tematikus modulok* kínálják. Ezek a modulok olyan képzési tartalmakat foglalnak magukba, amelyek a neveléstudomány interdiszciplináris irányultságát jelenítik meg, és amelyeket hazai és nemzetközi tudományos beágyazottsággal rendelkező oktatóink tudnak közvetíteni a hallgatóknak. A programközi tematikus modulok a következők: Iskolakutatás és nevelésszociológia, Történeti rendszerező és összehasonlító neveléstudomány, Kora gyermekkor pedagógiája, Szaktárgyi pedagógiák, Atipikus fejlődés, speciális szükségletek interdiszciplináris vizsgálata, Az oktatás kutatása és fejlesztése, Felnőttoktatás, szakképzés és felsőoktatás-kutatás.

A doktori iskolán belül, annak alapításától kezdve, jelen voltak a *pedagógiatörténet* különböző résztémái. Az elmúlt évtizedben számos elméleti és empirikus kutatáson alapuló disszertáció készült e problémakörben a Pedagógiatörténeti Tanszék oktatóinak irányításával. A program oktatói fontos szerepet játszanak az MTA Pedagógiai Bizottsága, Neveléstörténeti Albizottsága munkájában, továbbá a *Neveléstörténet* és a *Magyar Pedagógia* című folyóirat szerkesztésében. A program vezetője és a program további három témavezetője az MTA doktora, oktatói többségükben habilitált egyetemi tanárok, illetve docensek.

A neveléstörténeti tartalmak és a történetiség szemléletmódjának beemelése a doktori iskolai képzésbe nem nélkülözhető azoknak a hallgatóknak az esetében

sem, akik nem kifejezetten történeti pedagógiai kutatómunkát végeznek. Éppen ezért a törzsmodulban is helyet kap olyan kurzus, amely ennek fontosságát igyekszik megmutatni. A *Történetiség és pedagógia* kurzus célja annak a szemléletnek a kialakítása, amely a pedagógiai jelenségek időbeliségét, folyamatokba ágyazottságát emeli ki, és kitüntetett figyelemmel van e jelenségek genezisére. E problémátörténeti irányultság annak megértését segíti elő, hogy a jelenben zajló, neveléssel-oktatással összefüggő történések megértése nem lehetséges, ha figyelmen kívül hagyjuk az előzményeket, e jelenségek létrejöttének körülményeit. A kurzus olyan történelemelméleti ismeretegyüttest is felmutat a hallgatónak, amely hangsúlyozza: a múlt kutatása a jelenből történik, a jelen kérdésfeltevéseit tükrözi, nem független az adott korban működő kutató érdeklődésétől, lehetőségeitől. E kurzus esetében is fő törekvés tehát, hogy túllépünk a pusztán leíró neveléstörténeti megközelítésen, és olyan társadalomtudományi diskurzusba helyezzük a pedagógiai jelenségek történeti vizsgálatát, amely lehetőséget ad több szempontú elemzésekre.

A *Történeti rendszerező és összehasonlító neveléstudomány* elnevezésű programközi tematikus modul célja a közelmúltban kibontakozó (pedagógiai) történeti antropológia kutatási eredményeinek felhasználása annak érdekében, hogy új szempontok alapján, történeti megalapozottsággal közelítse meg a nevelés és pedagógia aktuális jelenségeit. Ennek keretében olyan témák feldolgozására kerül sor, mint etnográfiai-antropológiai megközelítések – pedagógiai válaszok; a kultúra mint a tudástárolás és tudásátadás rendszere; az emberi tudásátadás antropológiai alapfolyamatai és strukturális elemei: medialitás, testhasználat, mimézis, performativitás, rituálék; hatalom és politika – idegen, ellenség, barát: a pedagógiai identitás konstrukciós és önlegitimációs folyamatai, pedagógiai hősök, kultuszok és ellenségképek; a pedagógusmesterség „történeti antropológiája” (testhasználat, gesztusnyelv, tudáskonstrukció történeti mikro- és makrofolyamatai). Egyértelműen kitűnik e témák kapcsolódása a legújabb társadalomtudományi irányzatokhoz, jelezve ezzel az ún. neveléstörténeti tartalmak kilépését a leíró, pozitivistá történeti megközelítésből.

A *Pedagógiatörténeti program alapmoduljának* oktatási programja – a háttérben álló kutatómunkára alapozva – a szűkebb értelemben vett pedagógiatörténeti témák mellett a reformpedagógia és az iskolai alternativitás –, valamint a múzeumpedagógia különböző elméleti, történeti témáival kapcsolatos kurzusokat is meghirdet. Emellett gondozza a múzeumpedagógiai vonatkozású doktori témákat is. A programban erőteljesen érvényesül a multidiszciplináris nézőpont, a problémátörténeti és történeti antropológiai nézőpont, témái között kiemelt szerepet kap a mikrotörténeti elemzés és a narratív megközelítés. Kurzusai lehetőséget nyújtanak a széles körű historiográfiai, az összehasonlító, valamint a kvalitatív és kvantitatív kutatás-módszertani tájékozottság megszerzésére,

a pedagógiatörténet-írás új irányzatainak, árnyalatainak megismerésére, a történeti megközelítés és a mai társadalmi valóság kapcsolatainak elemző feltárására, bemutatására. A reformpedagógiai és múzeumpedagógiai témák esetében a történeti orientáció mellett fontos szempontként jelenik meg a fenti témakörök iskolai innovációs vonatkozásainak hangsúlyozása is.

Az oktatómunka tudományos háttérét emellett több hazai és nemzetközi kutatási projekt biztosítja: Életreform és reformpedagógia kapcsolata, Neveléstudomány összehasonlító tudománytörténete, Pedagógiatörténeti fotókutatások, Gyermekkor-történeti kutatások, Játéktörténeti kutatások, Pedagógiai narratívaelemzés, Neveléstörténeti Doktorandusz Műhely, Múzeumpedagógiai kutatócsoport. *A doktori iskola jelenlegi hallgatói közül Garai Imre, Pénzes Dávid és Szabó Zoltán András mutatja be kutatását.*

NEVELÉSTÖRTÉNETI TARTALMAK AZ SZTE NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLÁJÁNAK KÉPZÉSÉBEN

A szegedi neveléstudományi doktori iskola akkreditálása óta széles spektrumban kínál képzést a hallgatóknak. Jelenleg az alábbi alprogramok működnek: Oktatásméлет, Pedagógiai értékelés, Az oktatás és a nevelés pszichológiai alapjai, A tanulás és oktatás kognitív idegtudományi alapjai, Egészségnevelés, Információs és kommunikációs technológiák az oktatásban és Történeti pedagógia, neveléstörténet.

A Történeti pedagógia, neveléstörténet alprogram programvezetője Pukánszky Béla, oktatói Németh András, Fáyné Dombi Alice és Géczi János.

A különböző alprogramok közös alapjait a kötelező és kötelezően választható kurzusok jelentik, amelyeket szabadon választható kurzusokkal egészíthetnek ki. A hallgatók ugyanabból a kurzuskínálatból választhatnak. Az előzetes tanulmányoktól és képzettségtől függően veszik fel az alapozó tárgyakat, és a választott kutatási területtől függően az egyes speciális kurzusokat. Ezek teljesítésével a képzés 180 kreditjéből minimum 50, maximum 60 kredit szerezhető. A fennmaradó kreditmennyiséget kutatómunkával (kutatási szemináriumok, publikációk) lehet teljesíteni, amibe beleszámíthatók az oktatási tevékenység kreditjei is.

A doktori iskolában a mindenki számára kötelező kurzusok a következők: Kutatásmódszertan, Pedagógiai pszichológia, Oktatásméлет, valamint Pedagógiai értékelés. A kurzusokból látható, hogy a hallgatók a szegedi műhely hagyományainak megfelelően elsősorban társadalomtudományi, empirikus alapokat kapnak.

Mivel a kötelezően és szabadon választható kurzusok minden hallgató számára nyitottak, így a neveléstörténeti kurzusokat nem csupán az ebben a témában kutató doktorjelöltek hallgatják. A lehetőséget a doktori iskola hallgatóinak többsége ki is használja, így széles körű neveléstörténeti képzésben is részesül. Az utóbbi néhány év kurzusai kiemelten foglalkoztak a történeti antropológiával, az emberkép történetével, a professzionalizáció történetével és tankönyvtörténettel.

A képzési program elsősorban a nemzetközi és magyar neveléstörténet-írás legújabb irányzataival ismerteti meg a hallgatókat. Tág teret szentel a tradicionális keretek között folyó magyar neveléstörténet-írás értékei megismertetésének is, de a vizsgálódások középpontjában az újabb – társadalomtörténeti, pedagógiai antropológiai, esztétikátörténeti és gyermekkor-történeti alapokon nyugvó – pedagógiatörténeti tendenciák és módszerek állnak.

Az alprogram az alábbi kutatási témákat kínálja a hallgatóknak: A tanárképzés és a pedagógia-pszichológia oktatásának története a kolozsvári-szegedi egyetemen; A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak története; Magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete a 19–20. században; Pedagóguskép a 19. században; A szakmai professzió megjelenése: a pedagógiai kézikönyvek tanítóképe; A 19. századi ábécés- és olvasókönyvek vizsgálata tartalomelemzéssel; Történeti pedagógiai antropológia; A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete 1948-ig; A magyar neveléstudomány szakmai kommunikációjának jellemzői reprezentatív pedagógiai folyóiratainak tükrében (1948–2006). Az alprogram legfontosabb kutatási témái egyrészt illeszkednek a hazai neveléstörténet-írás tematikai trendjeibe, másrészt megjelenítik azt a sajátos arculatot, amely az oktatók kutatási témáiból fakad.

Mivel a szegedi műhely tradícióira épülő doktori iskolának nem a neveléstörténet a fő profilja, így viszonylag alacsonynak mondható a neveléstörténeti alprogramban részt vevő hallgatók száma. A már fokozatot szerzett doktoranduszok értekezései is jól mutatják az alprogram széles kutatási spektrumát. Témáik a neveléstörténet-írás történetétől az életreform-mozgalmak és Kodály Zoltán munkásságának elemzésén át a dualizmus kori tanítókép német–magyar összehasonlító elemzéséig terjednek. *A jelenlegi hallgatók közül Fizel Natasa mutatja be kutatását.*

NEVELÉSTÖRTÉNETI TARTALMAK A PTE BTK NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLÁJÁNAK KÉPZÉSÉBEN¹

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 2006 óta működik az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Az iskolában a kezdetektől fogva két doktori program várja a neveléstudomány iránt érdeklődő doktorhallgatókat: a Nevelésszociológia és az Oktatástörténet Program. (Előbbihez – az országban egyedülálló módon – Romológia specializáció kapcsolódik.) A doktori iskolának 2006 és 2011 között Forray R. Katalin volt a vezetője, 2012-től Kéri Katalin vezeti.

Az Oktatástörténeti program többféle szemléletmódot kombinálva, a művelődés-, a tudomány- és a társadalomtörténet, illetve az oktatástörténet és az oktatáspolitikai kutatási eredményeit és módszereit is megjelenítve nyújt átfogó alapozást a neveléstudomány történeti aspektusainak megismeréséhez és feltárásához, elemzéséhez. A program 2005–2006-os kidolgozásában Nagy Péter Tibor szerzett elévülhetetlen érdemeket, akitől a program vezetését 2008-ban Kéri Katalin vette át. A program folyamatos megújuláson, bővítésen megy át, és évről évre növekszik az e képzés iránt érdeklődő doktorhallgatók száma. Az oktatástörténeti téma kutatása mellett elkötelezett hallgatók előzetes tanulmányaikat, egyetemi végzettségüket tekintve egyrészt a tanárképzés (kiemelten is a történelem szakos és a pedagógia szakos tanárképzés) irányából, valamint a pedagógia és a neveléstudomány szak elvégzése után jönnek a doktori iskolába.

Az oktatás- és neveléstörténet sajátos, köztes helyzetben lévő tudományág. Egyrészt a pedagógusképzés egyik hagyományos tárgya (a nyelvek többségében nem is lehet megkülönböztetni az 'oktatástörténet' és 'neveléstörténet' szavakat). Ugyanakkor a történettudományon belül is – mind a művelődéstörténészek, mind a politikatörténészek és társadalomtörténészek körében – évtizedek óta növekszik a tudományterület jelentősége.

Az Oktatástörténeti programon belül nagy hangsúlyt kap a művelődéstörténet, amely a legrégebbi humán tudományok közé tartozik. A művelődéstörténet – bár más értelemben – mind a régebbi, mind az újabb szóhasználatban rendkívül sok területet ölel fel. Mint a „művelt embert” jellemző ismeretkörre, hagyományosan nagy rá a kereslet, nemcsak azok részéről, akik szaktudósnak készülnek, hanem azok részéről is, akik a média, a kultúrpolitika, a civil szféra vagy más értelmiségi pályák felé orientálódnak. A doktori iskola hangsúlyos célja az intézményes

.....
¹ A fejezet a TÁMOP -4.2.2./B-10/1-2010-0029 Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen című projekt keretében készült.

művelődéstörténet, ezen belül az oktatási, felsőoktatási, „tudományosan intézményesült” műveltség történetének kutatása-tanítása.

Az Oktatástörténeti program képzési és kutatási programját a művelődés- és társadalomtörténeti szemlélet, a doktori iskola másik, nevelésszociológiai programjának tárgyaival szorosan összekapcsolódó tematika köti elsősorban össze. A program sajátos és hangsúlyos vonása, hogy a képzés keretében felvetett kérdéseket és szempontokat *hangsúlyosan nemzetközi, leginkább európai, esetenként tágabb dimenzióban jeleníti meg*, ugyanakkor kiemelt figyelmet fordít *a magyarországi nevelés és oktatás történetére*, a hazai neveléstörténet-írás hagyományaira és paradigmáira. A tantárgyak összeállításánál fontos szempontot jelentett az, hogy a képzésben helyet kapjanak a sokoldalú megközelítéssel bemutatott problémátörténeti csomópontok, hiszen az utóbbi évtizedekben a nevelés- és oktatástörténet megújulását többek között éppen a szinkrón szemléletmód erősödése hozta el.

A program eszerint egymásra épülő és egymáshoz kapcsolódó előadások, szemináriumok és egyéni kutatói munka keretében:

- széles körű bevezetést nyújt az oktatás- és nevelés kutatásának módszertanába;
- szinkrón és diakrón szempontokat is érvényesítve megismertet a tudományterület eddigi legfőbb hazai és külföldi eredményeivel, különös tekintettel a 19–20. századra;
- áttekintést ad a neveléstörténet-írás historiográfiájáról, a neveléstudomány és a neveléstörténet paradigmáiról;
- felkészít a magyar és idegen nyelvű szakirodalom feltárására és felhasználására;
- lehetőséget nyújt különböző kutatási helyszínek, közgyűjtemények (megyei, városi és egyházi levéltárak, múzeumok, könyvtárak, kiemelten is a pécsi Klimó-gyűjtemény) sajátosságainak a megismerésére;
- továbbá képessé tesz különböző önálló, tudományos igényű munkák (a doktori disszertáció) elkészítésére.

A program ezen általános, mindenki számára kötelező tárgyak mellett számos egyéb (az alábbiakban részletezett) résztémában kínál a hallgatóknak további (akár interdiszciplináris, akár multidiszciplináris) ismeretszerzési és tájékozási lehetőséget: egyrészt a választható kurzusokon, másrészt a témavezető és más, a doktori iskola oktatói közül kikerülő konzulens segítségével. A program sajátos jellege abban mutatkozik meg, hogy az oktatásügy történetét több tudományág szempontjából közelíti meg, és ennek érdekében számos külső szakembert is bevon a doktoranduszok felkészítésébe, egyrészt az ország más felsőoktatási intézményeiben dolgozó, mértékadó neveléstörténészeket, másrészt pedig

kutatóközpontok, közgyűjtemények munkatársait. A programban oktató szakemberek közül többen történettudományi előképzettséggel (tudományos fokozattal) is rendelkeznek. Az interdiszciplinaritást elősegíti, hogy más, nem a nevelés- és történettudomány területéről érkezett oktatók is hozzáteszik szaktudásukat és szemléletmódjukat a neveléstörténeti vizsgálódásokhoz.

A program témakiírásai részint a hagyományos, iskolatörténeti kutatásokhoz kapcsolódó területeket jelenítik meg. Már fokozatot szerzett és fokozatszerzés előtt álló doktoranduszaink közül is többen foglalkoztak/foglalkoznak ilyen jellegű, leginkább a magyarországi iskolatörténet valamely részét érintő kutatásokkal. A szinkrón szemléletű, leginkább valamely problémátörténeti területre fókuszáló témakiírások és kutatások is jelen vannak doktori iskolánkban. Így kiemelt terület például a 19–20. századi lánynevelés és női művelődés története; a tankönyv- és tankönyvtörténeti vizsgálódások; a tanítói-tanári professzió kialakulásának története, valamint az e tanulmány megszületését is támogató, TÁMOP-os program keretei között folyó, az 1923–2013 közti pécsi tanárképzés történetét felölelő, több doktorhallgató közreműködésével folyó kutatás.²

Az oktatástörténet napjaink felsőoktatásában egyre inkább háttérbe szoruló tudományterület. Súlyát, régebbi jelentőségét és szerepét akkor őrizheti meg, ha a lineáris-kronologikus szemléletmód helyett az összefüggések feltárására figyelő, történeti időben és földrajzi térben értelmezve is komparatív, a bölcsészeti és társadalomtudományi diszciplínák legújabb módszertanából merítő, azokra alapozó, korábban nem vagy alig vizsgált forráscsoportokat (például a mikrotörténelem emlékeit: memoárokat, naplókat, leveleket; ikonográfiai és tárgyi forrásokat; az oral historyt stb.) is elemzés alá vonó tudományterületté válik. Ezt szem előtt tartva igyekszünk fejleszteni az OTDI Oktatástörténeti programjának tartalmát, folyamatosan korszerűsítve, új elemekkel gazdagítva a képzési tervet. *A jelenlegi hallgatók közül Méreg Martin és Vörös Katalin mutatja be kutatásait.*

ÖSSZEGZÉS

A bemutatott doktori iskolák, programok sajátos arculattal, kutatási területekkel és módszertani fókusszal rendelkeznek, ugyanakkor rendszeres és erős közöttük az együttműködés. A témakiírók és témavezetők több program munkájában is részt vesznek, ami az egyik biztosítéka az egyenletesen magas színvonalnak.

.....
² TÁMOP -4.2.2./B-10/1-2010-0029 Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen.

A doktori iskolák erőteljesen támogatják hallgatóik bekapcsolódást a tudományos vérkeringésbe. Mindegyik doktori programban kredittel ismerik el a publikációkat és a konferencia-részvételt. A hazai konferenciák közül az Országos Neveléstudományi Konferenciát kell kiemelni, ahol a hallgatók önálló szimpóziumok és tematikus szekciók keretében mutatják be kutatásaikat. A doktori iskolák rendszeresen szerveznek műhelykonferenciákat, szimpóziumokat. Emellett rendszeres résztvevői az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága éves konferenciájának.

A kapcsolatépítés, valamint az átfogó szakmai fejlődés szempontjából kiemelten támogatják a doktori hallgatók és oktatók hazai és külföldi konferenciaszerepléseit, elsősorban az évente megrendezett ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) konferenciákon.

A nemzetközi eredmények recipiálását jelentősen megkönnyíti, hogy a jelentősebb külföldi szakfolyóiratokhoz, adatbázisokhoz történő elektronikus hozzáférés a felsőoktatási intézményekben megoldott. A nyomtatott szakirodalomhoz való hozzáférés biztosítása jórészt pályázati forrásokból lehetséges. A közeljövő egyik legfontosabb feladata a mértékadó nemzetközi szaklapokban történő publikálás segítése.

A doktori iskolák neveléstörténeti programjai számára az egyik legfontosabb kitörési pont a nemzetközi kapcsolatok erősítése. A különböző programok oktatói már most is számos kutatói kapcsolatot építettek ki, elsősorban a német nyelvterületek (Németország, Ausztria és Svájc), valamint Belgium (Marc Depaepe) felé. A pécsi műhelyre jellemző, Európán túlnyúló kutatási horizont miatt a pécsi doktori iskola ezen felül spanyol, francia, olasz, portugál, chilei, tunéziai és brazil kapcsolatokkal is rendelkezik.

A kötet alapját jelentő, Szegeden, 2013. március 7–8-án *A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő?* címmel megrendezett kétnapos konferencia ezeknek a nemzetközi kapcsolatoknak az intenzívebbé tételét és intézményesítését szolgálta. A tervezett közös kutatási programok, pályázatok, publikációk és a hallgatócsere remélhetőleg serkenti a magyar neveléstörténet-írás bekapcsolódását a nemzetközi tudományos vérkeringésbe.

BEMUTATKOZNAK
AZ ELTE PPK
NEVELÉSTUDOMÁNYI
DOKTORI ISKOLA
PEDAGÓGIATÖRTÉNETI
PROGRAM HALLGATÓI

GARAI IMRE

AZ EÖTVÖS COLLEGIUM MINT A TANÁRI ELITKÉPZÉS MŰHELYE

(EGY DOKTORI KUTATÁS FOLYAMATA)

Az Eötvös József Collegium neve a hazai értelmiség egy részének körében ismerősen hangzik, hiszen egykori tagjai közül számos tudományterületen kerültek ki neves tudósok, kiváló tanáregyeníiségek. Történetéről, a hazai felsőoktatásban játszott szerepéről azonban csak keveset lehet tudni, mivel egy kísérletet leszámítva,¹ átfogó munka nem született ebben a kérdésben. Írásomban az intézet nevelteként e hiátus pótlására vállalkozom.

A magyar középiskolai tanári professzió fejlődésének kérdésével az elmúlt évtizedben számos munka foglalkozott (NÉMETH 2002, 2004; LADÁNYI 2008; KELLER 2010), a szerzők mindegyike megemlítette ugyan az intézetet, de nem tisztázta a professzió fejlődésében játszott szerepét. Meggyőződésem, hogy az Eötvös Collegium kialakulásának és működési elveinek bemutatása révén ez a kérdés is új kontextusba helyezhető. A tanári szakma intézményesülése ugyanis épp az internátus létrehozásának időszakában jutott nyugvópontra: 1899-re alakult ki a tanárképzés új struktúrája a budapesti egyetem bölcsészeti karába beolvasó tanárképző intézet és az Eötvös Collegium létrehozásával. Az egyetemi tanárképző szemináriumok és a tanárképző intézeti tagság mellett a szerencsés kiválasztottak a Collegiumban nyerhettek saját szakterületükön magasabb kvalifikációt. Noha az új internátus független intézetként működött, képzési rendszere mégis inkább kiegészítette az egyetemi stúdiumokat. Az 1924: XXVII. tc. 1–9. § lényegében ezt a rendszert terjesztette ki az ország többi tudományegyetemére is, tehát az 1899-ben kialakult struktúra 1949-ig alapvetően meghatározta a középiskolai tanárképzést (GARAI 2011).

Tanulmányomban bemutatom a Collegium történetét feltáró kutatás módszereit a főbb forráscsoportokkal együtt, a disszertáció szerkezeti felépítését, illetve néhány kutatási eredményt is az olvasó rendelkezésére bocsátok. Reményeim

.....
¹ Kosáry Domokos vállalkozott rá, hogy a Collegium első generációinak történetét összefoglalóan megírja. Munkája számos tekintetben segítette a kutatás befejezését és dolgozatom elkészítését (KOSÁRY 1989: 9–40).

szerint dolgozatommal nem csupán hazai neveléstörténetünk e hiányzó területét pótlom, de a magyar tanárképzés fejlődésének történetét is kiegészíthetem „a magyar *École Normale Supérieure*” bemutatásával. Mindezt olyan módon teszem, hogy a Collegium mai diákságában az intézmény múltjával kapcsolatban felmerülő főbb kérdéseket (főiskolai jellege, 1919-es, 1950-es megszüntetése) is tisztázom a források segítségével.

A KUTATÁS MÓDSZEREI, FŐBB FORRÁSCSOPORTOK, A DOLGOZAT SZERKEZETE

A Collegium történetét részben Kosáry Domokos javaslatának megfelelően, részben a köztörténet és az intézmény belső történetének főbb csomópontjait egybefűzve hét alkorszakra osztottam.² A korszakhatárok kijelölését részben a collegista generációk váltása, részben az intézmény képzési rendszerében tettenérhető paradigmaváltások adták, de természetesen szerepet játszottak benne a politikai változások is, amelyek alól a Collegium nem vonhatta ki magát.

Ezek az alkorszakok a dolgozatban egy-egy fejezetet adnak, valamennyi belső szerkezete egységesen épül fel öt vizsgálati dimenzió mentén. Az első dimenziót a felvett és az intézetből elutasított hallgatók leíró statisztikai elemzése adja. A vizsgált időtartam alatt összesen 1204 hallgató vált a Collegium tagjává,³ míg 1692 hallgató jelentkezését elutasították. Utóbbi csoport tagjai közül 368 főnek csak a neve ismert, semmilyen egyéb adat nem áll rendelkezésre személyükkel kapcsolatban, így az elemzésbe a fennmaradó 1324 főt vontam be, akiknek személyi anyagai hozzáférhetőek.⁴ Kende Gábor és Kovács I. Gábor tanulmánya-ihoz (KENDE–KOVÁCS 2011a: 75–97; KENDE–KOVÁCS 2001b: 99–199) hasonlóan dolgozatomban feltárom mindkét csoport születési helyének területi (régiós, megyei, illetve településtípusonkénti bontásban), felekezeti megoszlását, középiskoláik típusait, hallgatni kívánt szakterületeiket, a törvényes gyám foglalkozásán keresztül társadalmi státuszukat a felvétel, azaz az elutasítás pillanatában, továbbá tanulmányi sikertelenségük, illetve felvételi pályázatuk elutasításának indokait. A társadalmi státusz megállapításához a Nagy Péter Tibor által digitalizált 1930. évi népszámlálási kérdőív foglalkozási és vállalkozási statisztika fő és alkategóriáit használtam fel (NAGY 2010). A kérdőív kiválasztását két tényező indokolja:

.....
² Ezek a következők: 1895–1910, 1911–1918, 1919–1927, 1928–1935, 1936–1944, 1945–1948, 1948–1950.

³ Személyi anyagaik megtalálhatóak az MDKL 1. doboz 1. dosszié 1. csomó – 23. doboz 25. dosszié 70. csomó jelzet alatt.

⁴ Személyi anyagaik az MDKL 24. doboz 26. dosszié 1. csomó – 33. doboz 49. dosszié 58. csomó jelzet alatt találhatók.

kategória-rendszere kifinomultabb, mint a 19. századi vagy 20. század eleji kérdőíveké, illetve 1930 nagyjából egyenlő távolságra fekszik az intézet alapításának és megszüntetésének időpontjától is, így a collegisták, illetve az elutasítottak személyi adatainak felvétele ebben a rendszerben jól összehasonlíthatóvá teszi a 19. század végi, illetve 20. század közepi társadalmi változásokat is. A társadalmi változások, nagyobb korszakokban való vizsgálata (dualizmus, a két világháború közötti, 1945–1950 időszakok) igen nehézkessé tenné kimutatni, hogy a piaci szerkezet módosulására (1924: XI.; 1934: XI.; 1948: XXXIII. tc.), illetve a politikai és társadalmi változásokra hogyan reagáltak az intézmény vezetői. Ezekben a kisebb időszakokban viszont a rekrutáció finom változásai jól nyomon követhetők. Így meggyőződésem szerint szükséges a hét alkorszakra bontott társadalmi vizsgálat használata.

A vizsgálat második és harmadik dimenzióját, amelyek egymással szorosan összefüggenek, valamennyi alfejezet esetében a Collegium vezetésének személyi összetétele, a curátorok, igazgatók,⁵ illetve a tanári kar tagjainak, illetve a képzési célok feltárása adja.⁶ Ezzel összefüggésben vizsgálom, hogy a collegisták közül a seniori státusz elnyerésével mely növendékeket vonták be a tanári kar munkájába.⁷ A képzési paradigma 1927–1928-ban, illetve 1948 júniusában alakult át. Ezek feltárásában a Collegium tanári karának változásai mellett a tanári értekezletek jegyzőkönyvei,⁸ illetve a tanórákról készített tanári jelentések szolgáltatnak forrásokat.⁹

A negyedik dimenziót a Collegium a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal (továbbiakban VKM) mint felettes hatósággal, illetve a budapesti (1920-tól Pázmány Péter) tudományegyetem bölcsészettudományi karával, valamint a Tanárképző Intézettel való kapcsolatainak elemzése adja. Az intézet nem vonhatta ki magát a politikai változások alól, a közélet átrendeződése igen gyakran érintette a Collegium pozícióit is. Az egyetemmel, illetve a Tanárképzővel való kapcsolatai pedig arra világítanak rá, hogy a sajátos, a magyar felsőoktatásban egyedülálló intézmény autonómiáját a tanárképzés korábban létrejött szereplői hogyan próbálták meg rendre korlátozni vagy megszüntetni. Ehhez forrásokat

.....
⁵ MDKL 38. doboz 63. dosszié – 40. doboz 67. dosszié. Bartoniek Géza, Gombocz Zoltán, Szabó Miklós igazgatók személyi anyagai, levelezései.

⁶ Az 1895–1950 közötti rendes, kinevezett tanárok személyi anyagai az MDKL 40. doboz 70/1 – 40. doboz 71/11. dosszié jelzetek alatt találhatóak. Az 1945 utáni tanárok anyagai pedig az MDKL 41. doboz 73/a dosszié alatt található.

⁷ A seniori helyek adományozására vonatkozó anyagok megtalálhatóak az MDKL 47. doboz 85. dosszié alatt.

⁸ MDKL 54. doboz 102/a–d. dosszié. Az Eötvös Collegium tanári karának gyűléseiről készült jegyzőkönyvek, 1897–1950.

⁹ MDKL 52. doboz 101/a. dosszié – 54. doboz 101/10/b. Az Eötvös Collegium tanárainak jelentése a collegiumi órákról, 1895–1950.

részben a Magyar Országos Levéltár K. 636,¹⁰ K592,¹¹ illetve XIX-I-1-h. szekciójának Eötvös Collegium fondjai,¹² illetve az intézet saját levéltárában található források szolgálnak.¹³

A vizsgálat ötödik dimenzióját minden alkorszak esetében a Collegium belső életének változásai adják. Ezekben az alfejezetekben ismertetem a Collegium diákságának szokásait, illetve ezek változásait, a belső önkormányzati rendszert,¹⁴ az intézetben jelenlevő külföldi állampolgárságú hallgatókat, akik színesítették a képzési rendszert és a diákéletet,¹⁵ továbbá a belföldre és külföldre tett tanulmányi kirándulásokat, ösztöndíjakat, amelyek ugyancsak integráns részét képezték a Collegium tanulmányi rendszerének.¹⁶ A levéltári forrásokon kívül Paksa Rudolf érvelését elfogadva, az intézet egykori növendékeinek visszaemlékezéseinek olvasását követően magam is arra a következtetésre jutottam, hogy e munkák felhasználása nélkül nem lehet a Collegium történetét megírni (vö. PAKSA 2004: 129). Így a vizsgálatnak ehhez a szegmenséhez felhasznált szépirodalmi alkotásokat,¹⁷ memoárokat¹⁸ ütköztetem a levéltári forrásokkal abban a reményben, hogy így a történeti valóságról teljesebb kép nyerhető, hiszen ezek a forrástípusok részben ellenőrzik, részben kiegészítik egymást.

¹⁰ MOL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919) – 1024. doboz, 44–1. tétel (1942–1944–1). Az Eötvös Collegium ügyei 1919–1944 között.

¹¹ MOL K592. 143. csomó, 18. tétel (1920) – 193. csomó, 13. tétel (1922). Az Eötvös Collegium ügyei 1920–1922 között. Ebben az időszakban a Collegium az 1919-es megszüntetését követően a Középiskolai ügyosztályhoz tartozott. Csak 1923-at követően került ismét vissza a IV., Egyetemi és főiskolai ügyosztályhoz, ahol alapításától fogva foglalkoztak ügyeivel.

¹² MOL XIX-I-1-h. 112. doboz 90–3. tétel (1946–1947) – 1400–52/1950. (249. doboz). Az Eötvös Collegium ügyei 1946–1951 között.

¹³ MDKL 50. doboz 96/1–6. dosszié. VKM miniszterhez felterjesztések és miniszteri rendeletek, 1895–1945. MDKL 50. doboz 96/a/1–8. VKM miniszterhez felterjesztések és miniszteri rendeletek, 1945–1950.

¹⁴ MDKL 51. doboz 97/1–6. dosszié. A Collegium belső életére vonatkozó iratok, 1895–1949.

MDKL 51. doboz 97/a. dosszié. A Collegium belső életére vonatkozó iratok, 1945–1950.

¹⁵ MDKL 34. doboz 50. dosszié – 35. doboz 52. dosszié Külföldi állampolgárságú vendéghallgatók a Collegiumban, 1895–1948.

¹⁶ MDKL 36. doboz 55–56. dosszié. Belföldi és külföldi tanulmányutak, ösztöndíjak iratanyagai 1895–1948.

¹⁷ A számos szépirodalmi alkotásra egy-két példa: KUNCZ Aladár (1975): *Fekete kolostor. (Feljegyzések a francia internáltságból.)* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. LACZKÓ Géza (1938): *Királyhágó.* Regény. Grill Károly Könyvkiadó Vállalata, Budapest. SZABÓ Dezső (1965): *Életeim.* I–II. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

¹⁸ A számtalan visszaemlékezésre néhány példa: BASSOLA Zoltán (1998): *Ki voltam... Egy kultusz-minisztériumi államtitkár vallomásai.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest; FODOR András (1991): *A kollégium. Napló, 1947–1950.* Magvető Kiadó, Budapest. KUCSMAN Árpád (2006): *Egy kémikus a régi Eötvös Collegiumban.* ELTE Eötvös József Collegium – Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest.

A hét alfejezet, kiegészülve az intézmény előtörténetével (GARAI 2011) bemutatja a magyar középiskolai tanári professzió fejlődése mellett egy tanári elitképző internátus képzési céljait, tanári karának változásait, illetve a fordulatokban bővelkedő 19–20. századi magyar történelem viszonyai közötti működését. Megítélésem szerint ebben az elrendezésben az egyes alkorszakokról átfogóbb kép nyerhető, mintha ezeket a vizsgált dimenziókat egy-egy nagy fejezetben ismerttettem volna. Ez utóbbi megoldást egyébként az óriási mértékű forrásanyag, a Collegium belső történetének egymástól jól elkülöníthető alkorszakai és a visszaemlékezésekből kirajzolódó, ugyancsak elkülönülő időszakok sem tették volna célszerűvé.

A KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

A Collegium tagjait főként a középosztályhoz tartozó társadalmi csoportokból válogatta. Az őstermelés főkategóriájához tartozó gyámok rendszerint az 50 hold alatti földbirtokosok, illetve kisebb részben a kisbérllők vagy napszámosok kategóriájából kerültek ki, de a főkategóriához sorolható gyámok igen alulreprezentáltak voltak nem csupán az egyetemi, de a két világháború közötti professzori kar hasonló arányaihoz képest. Arányuk az 1936–1944 közötti időszakban emelkedett 12%-ra. Az ipar, bányászat, kohászat, közlekedés főkategóriájába tartozó collegisták ugyancsak igen alacsony számban képviseltették magukat az intézetben, 1936-ig arányuk rendre 6–7% között mozog, míg Szabó Miklós igazgatóságának időszakában számuk jelentősen megnőtt, 16%-ra. Az 1945 utáni időszakban pedig a politikai változásoknak megfelelően a collegisták egyötödét, majd egyharmadát adták ki. Számuk emelkedésével összhangban csökkent a közszolgálat főkategóriájába tartozó gyámok aránya: a Collegium megalapításától fogva a közoktatásban, illetve a tudományos intézeteknél szolgálatot teljesítő társadalmi csoportokból válogatta tagjainak nagyobb részét. Ebben az 1936–1944 közötti időszakban némi visszaesés következett be, a középiskolai tanári szakma társadalmi presztízisének drasztikus meggyengülése miatt, de az 1945–1948 közötti időszakban már ismét a felvetteknek valamivel több mint a felét adták, majd az 1948 utáni időszakban csaknem két év leforgása alatt arányuk a harmadára csökkent. A véderő és az értelmiségi szabadpályákon tevékenykedő gyámok hagyományosan igen alacsony számban adták gyermekeiket a tanári pályákra, hiszen ezeknek a szakmáknak magas volt az önrekrutációja, így rendszerint a Collegiumban való jelenlétük is csekély volt. A járulékból élők és árvaházak által eltartottak, foglalkozás nélküliek főkategóriájába rendszerint a felvettek ötöde, illetve az első világháborút követően harmaduk tartozott. Ez a nyitottság

a társadalom alsóbb csoportjai felé azonban csak látszólagos, ugyanis ezeknek a jelentkezőknek túlnyomó többsége korábban középosztályi egzisztenciával bírt, de családi tragédiák, a világháborúk vagy a gazdasági válság nyomán egzisztenciájuk megroppant. Ezek újrateremtését segítette elő a Collegium a felvétellel, illetve a középiskolai tanárság (IX–VI. fizetési osztály) vagy az egyetemi tanárság (V. fizetési osztály) soraiba való emelkedéssel.

A fel nem vettek esetében is megfigyelhető, hogy az agrárnépességből felvételért folyamodók aránya minden alkorszakban igen csekély. Ezzel szemben az ipar, bányászat, kohászat, közlekedés főkategóriájához tartozó pályázók szinte minden alkorszakban meghaladták a felvettekhez tartozó társaik számát 1945-ig. Főleg a kevésbé képzett ipari munkásság, illetve a kisiparosok gyermekei próbáltak meg az intézetbe kerülni, igen kevés eredménnyel. A közszolgálat főkategóriájában a közigazgatási tisztviselők mellett a tanítóság próbálta meg fiait a Collegiumba mint mobilitási csatornába bejuttatni, azonban közülük is igen kevesen váltak az intézet tagjaivá. A véderő és az értelmiségi szabadpályák főkategóriáihoz tartozó jelentkezők még a felvettek közötti arányaikat is rendre alulmúlták minden alkorszak esetében. A járulékból élők, árvaházak által eltartottak, foglalkozás nélküliek főkategóriájához a sikertelenül folyamodók aránya különböző alkorszakokban egytőd, illetve egyharmad között mozgott. Ezekben a csoportokban azonban jellemzően az alsóbb társadalmi csoporthoz tartozó egyének tartoztak, de társadalmi erőforrásuk rendszerint csak a középiskolai tanulmányok befejezéséhez, illetve az egyetemi tanulmányok elkezdéséhez volt elegendő. A jelentkezés pillanatában az is kérdésesnek bizonyult, hogy egyáltalán képesek lesznek-e az egyetemi tanulmányok sikeres befejezéséhez szükséges anyagi eszközöket előteremtteni, a Collegium ingyenes tagságát az első évben ugyanis rendszerint a jelentkezők kevesebb, mint harmada kaphatta meg (1918 előtt a félfizetős státusz 200 korona, a teljes fizető 400 korona volt, az 1930-as években ugyanezek a díjak 300 pengőt, illetve 600 pengőt tettek ki, igaz, ekkor felemelték az ingyenes helyek számát az összes tagsági hely negyedére).¹⁹

A felvettek területi és felekezeti megoszlásáról elmondható, hogy az 1895–1918 közötti időszakban a felvettek jelentős része került ki a felvidéki bányavárosok evangélikus iskolahálózatából. Az első világháború előtti területi kiegyenlítettség 1918 után megváltozott, a felvettek inkább az ország középső részéből (Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegyéből és a fővárosból), illetve a Bécs–Budapest útvonal mentén létrejött gazdasági tengely mentén elhelyezkedő vármegyékből került ki. A Gombocz-érában a felvettek valamivel több mint 40%-a került ki

.....
¹⁹ A collegiumi helyek felét a teljes fizetős helyek adták, a fennmaradó negyed részét pedig a félfizetős helyek. Az 1929. június 14-én tartott évről tanári értekezlet jegyzőkönyve. MDKL 54. doboz 102/b. dosszié.

ezekekről a területekről, a második világháborút követően pedig az elpusztult infrastruktúra és a gazdasági nehézségekből fakadóan lényegében minden harmadik collegista fővárosi illetőséggel bírt. Az 1895–1928 közötti időszakban az evangélikusok országos és egyetemi arányaikhoz képest is kétszeresen, illetve két és félszeresen voltak a Collegium tagjai között felülreprezentálva. A reformátusok csak az 1930-as évek első felében, az evangélikusok térvesztésével kerültek hasonló pozícióba, mint korábban lutheránus társaik, ez a folyamat az 1890 utáni korcsoportban megfigyelhető lassú református középiskolai expanziónak köszönhető (vö. KENDE–KOVÁCS 2011: 92). A római katolikusok valamennyi alkorszakban alulreprezentáltak voltak mind az egyetemi, mind a két világháború közötti professzori kar hasonló adataihoz képest. A görögkeleti felekezet tagjai 1918 után gyakorlatilag eltűntek a Collegiumból, a görög katolikusok pedig erőteljesen visszaszorultak. A kisebb felekezetek közül egy-egy alkorszakban megjelentek a baptisták és az unitáriusok is. Az izraelita felekezethez tartozó egyének a jelentkezők között összességében elérték társadalmi arányaikat 1918-ig, de egyetemi és a bölcsészkarra jelenlétükhöz képest az intézetben alul voltak reprezentálva. Az 1920: XXV. törvény elfogadását követően alig-alig akadt egy-egy, az izraelita felekezethez tartozó tagja a Collegiumnak. 1938–1944 között pedig a zsidósággal szembeni további represszív intézkedések nyomán nem kerülhettek az internátusba. 1945 után azonban ismételten megjelentek a felvettek között, méghozzá társadalmi arányukat jelentősen meghaladva, a felvettek 5%-át adták (vö. KARÁDY 2005: 203–204). Az elutasítottak mint kontrollcsoport lényegében minden alkorszakban megerősítette a fenti megállapításokat.

Az intézet eredetileg azzal a céllal jött létre, hogy kiválasztott tagjai számára az egyetemi tananyagot elmélyítse az egyéni vezetéssel alapuló oktatási forma és a szemináriumi rendszer vegyes alkalmazásával. A kis létszámú csoportok és a Collegium folyamatosan bővülő könyvtára miatt azonban már a korai időszakban is az egyetem hallgatóihoz képest magasabb kvalifikációt szerezhettek az intézet végzett növendékei, ami elősegítette tudományos pályára való lépésüket. Mivel az első generáció tagjai közül számosan az 1920-as évek közepére egyetemi tanárokká váltak, s 1928-ra az intézmény vezetését is átvette ez a generáció, ezért ezt követően Teleki Pál curátor kezdeményezésére a képzési cél megváltozott: a Collegium kifejezetten a tudományos pályára készítette fel tagjait, ehhez átalakították a felvételi eljárást és a collegiumi tanulmányok minősítésének rendszerét is. 1948-ban Lutter Tibor igazgató és követői az átalakuló politikai és társadalmi változásokkal összhangban a Collegiumot marxista tudósképzővé akarták átalakítani. Átalakítási kísérletük azonban a felsőoktatási politika rövid idő alatt történő drasztikus megváltozása (1949–1950-es kettős egyetemi reform) miatt sikertelen maradt, és az intézet 1950 augusztusában *pro forma*, 1951-ben pedig *de jure* is megszűnt. Ez a kortárs visszaemlékezőkben azt a benyomást keltette, hogy

a kommunista frakció tagjai tudatosan törekedtek a Collegium megszüntetésére. A források ezeket a vélekedéseket cáfolják: 1949 májusa és októbere között Lutter több reformtervet dolgozott ki az intézmény megmentése érdekében, de elképzeléseit érdemben egyetlen felsőbb fórum sem mérlegelte.

A Collegium működésének első évtizedében, 1906-ig a VKM kísérleti intézményként tekintett az internátusra. Lukács György VKM miniszter az első tanárok végleges kinevezésével párhuzamosan rögzítette, hogy a Collegiumot tervszerűen fejleszteni kívánja. Ebbe az elképzelésbe illik a Ménesi úti palota felépíttetése, illetve román, valamint bosnyák egyetemi hallgatók delegálása az intézetbe, amellyel tudatosan magyarbarát értelmiség létrehozására törekedett a kultusztárca az első világháború előtt. A kapcsolatokban az 1918-as polgári demokratikus forradalmat, illetve a tanácsköztársaság létrejöttét követően változás ment végbe. 1919. július 14-én a Collegiumot a Közoktatásügyi Népbiztosság beolvasztotta a Középiskolai Tanárképző Főiskolába.²⁰ Az intézkedés keresztülvitelére azonban nem volt mód, így a Collegium szervezete lényegében érintetlen maradt. 1919 áprilisában ráadásul elhunyt a Collegium ügyei fölött őrködő Eötvös Loránd is. Így politikai szempontból az intézet védtelen maradt, ennek, illetve Bartoniek Géza diplomáciai hibáinak következtében 1921 júliusában a VKM kényszernyugdíjazással el akarta távolítani az intézet éléről. De az időközben curátorrá kinevezett Teleki Pálnak sikerült a menesztést felfüggesztenie, személye egyben garanciát jelentett az új hatalom politikai támogatására is. Telekinek sikerült elérnie, hogy a Collegium ügyei 1919 után ismét visszakerüljenek a VKM Középiskolai ügyosztályától az Egyetemi és főiskolai ügyosztályához, ami garanciát jelenthetett volna a főiskolai jelleg elismerésére. Ugyanakkor az 1924: XXVII. törvénnyel kapcsolatos jogvita nyomán a Tanárképző Intézetnek sikerült az internátus tanulmányi autonómiáját korlátoznia, illetve az 1925-ös illetményrendezést követően a Collegium igazgatóságának és tanári karának kedvezőtlen bérrendezése miatt az intézet főiskolai jellege lényegében megszűnt. Ezt követően hosszas küzdelem indult el az intézet részéről a főiskolai jelleg elismertetéséért, amelyet csak 1946. november 11-én Keresztury Dezső VKM miniszter (egyben a Collegium igazgatója is ebben az időszakban) közbenjárására adományozott Tildy Zoltán köztársasági elnök. A Collegium körül kibontakozó úgynevezett szakkollégiumi vita nyomán²¹ 1947 novemberére lényegében megszűnt a VKM támogatása az intézet felé. Keresztury Dezső 1948. július 31-i távozását ez, illetve Révai József nyílt beavatkozása segítette elő, aki az 1948. május 5-i diákelnök-választást követően kirobbant belső konfliktusba beavatkozott (lásd FODOR

²⁰ 159.085 VI. 1. osztály. Lukács György népbiztos helyettes az Eötvös Collegium beolvasztása tárgyában. Budapest, 1919. július 14. MOL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919).

²¹ Ismerteti: PAKSA 2004: 122–127; a vitázó felek írásait szó szerint közli: Szász 1985: 245–357.

1991: 110–114). Bár Lutter Tibort a VKM támogatta, az új igazgatónak mégsem sikerült Keresztury távozásával a Collegiumot elhagyó tanárok egy részét pótolnia, ráadásul az átalakulás jegyében maga is számos tanárt elbocsátott, helyükre politikai szempontból megbízható kommunista párttagokat ültetett. Ez azt eredményezte, hogy a Keresztury-éra heti 82 órájából mindössze heti 35 maradt 1949 novemberére.²² Tehát a Collegium képzési rendszere fokozatosan kiüresedett.

Az 1950-es második egyetemi reform nyomán a VKM erőltetett menetben kezdte el másolni a szovjet felsőoktatást (LADÁNYI 1986). Az I. ötéves terv irányszámainak alárendelt felsőoktatásban nem volt szükség kritikusán gondolkodó tudós tanárookra, ezért az intézményt átvette a Tanfolyamellátó Nemzeti Vállalat, amely egyszerű diákszállóként üzemeltette tovább az internátus épületét.²³

FELHASZNÁLT JOGSZABÁLYOK

1924: XI. tc. *A középiskoláról.*

1924: XXVII. tc. *A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről.*

1934: XI. tc. *A középiskoláról.*

1948: XXXIII. tc. *A nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában.*

LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár (MDKL)

MDKL 1. doboz 1. dosszié 1. csomó – 23. doboz 25. dosszié 70. csomó jelzet alatt. Az Eötvös Collegiumba felvett collegisták személyi anyagai, 1895–1950.

MDKL 24. doboz 26. dosszié 1. csomó – 33. doboz 49. dosszié 58. csomó jelzet alatt találhatóak. Az Eötvös Collegiumból elutasított hallgatók személyi anyagai, 1895–1950.

MDKL 38. doboz 63. dosszié – 40. doboz 67. dosszié. Az Eötvös Collegium igazgatóinak anyagai.

MDKL 34. doboz 50. dosszié – 35. doboz 52. dosszié Külföldi állampolgárságú vendéghallgatók a Collegiumban, 1895–1948.

.....
²² 484/1949. Lutter Tibor jelentése az 1949/1950. tanév II. félévének tanrendjéről. Budapest, 1949. november 25. MOL XIX-I-1-h. 1515/1949–1950 (358. doboz).

²³ 337/1950. Jegyzőkönyv a Collegium épületének átadásáról a Tanfolyamellátó Vállalat részére. Budapest, 1950. augusztus 22. MDL 51. doboz 97/a dosszié.

MOL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919) – 1024. doboz, 44–1. tétel (1942–1944–1). Az Eötvös Collegium ügyei 1919–1944 között.

MOL K592. 143. csomó, 18. tétel (1920) – 193. csomó, 13. tétel (1922). Az Eötvös Collegium ügyei 1920–1922 között.

MOL XIX-I-1-h. 112. doboz 90–3. tétel (1946–1947) – 1400–52/1950. (249. doboz). Az Eötvös Collegium ügyei 1946–1951 között.

BASSOLA Zoltán (1998): *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomása*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

FODOR András (1991): *A kollégium. Napló, 1947–1950*. Budapest: Magvető Kiadó.

GARAI Imre (2011): A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. Az Eötvös Collegium helye a magyar tanárképzésben a századfordulón. In HORVÁTH László – LACZKÓ Krisztina – TÓTH Károly (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Solemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati*. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös Collegium, 176–202.

KARÁDY Viktor (2005): *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum.

KELLER Márkus (2010): *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban*. Budapest: L'Harmattan – 1956-os Intézet.

- KENDE Gábor – KOVÁCS I. Gábor (2011a): A tudáselit középiskolái. A két világháború közötti tudáselit középszintű iskoláztatása 1860 és 1920 között. In KOVÁCS I. Gábor (szerk.): *Elitek és iskolák, felekezetek és etnikumok. Társadalom- és kultúrtörténeti tanulmányok*. Budapest: L' Harmattan, 75–97.
- KENDE Gábor – KOVÁCS I. Gábor (2011b): A két világháború közötti egyetemi tanárok rekrutációja és a középrétegek hierarchiája a társadalmi rangcímrendszer szerint a dualizmus kori Magyarországon. In KOVÁCS I. Gábor (szerk.): *Elitek és iskolák, felekezetek és etnikumok. Társadalom- és kultúrtörténeti tanulmányok*. Budapest: L' Harmattan, 99–199.
- KOSÁRY Domokos (1989): Az Eötvös Collegium történetéből. Az első évtizedek 1895–1927. In NAGY József Zsigmond – SZIJÁRTÓ István (szerk.): *Tanulmányok az Eötvös Kollégium történetéből*. (Eötvös Füzetek 10.) Budapest: Eötvös József Kollégium, 9–40.
- KUCSMAN Árpád (2006): *Egy kémikus a régi Eötvös Collegiumban*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium – Petőfi Irodalmi Múzeum.
- KUNCZ Aladár (1975): *Fekete kolostor. (Feljegyzések a francia internáltságból.)* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- LACZKÓ Géza (1938): *Királyhágó. Regény*. Budapest: Grill Károly Könyvkiadó Vállalata.
- LADÁNYI Andor (1986): *Felsőoktatási politika 1949–1958*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- LADÁNYI Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- NAGY Péter Tibor (2010): *Az 1930. évi népszámlálás*. Digitális kiadás. Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola. (Online: <http://npt2000.homeip.net/nepszamlalas1930/census19301.htm> [2012. 10. 19.])
- NÉMETH András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- NÉMETH András (2004): A modern európai iskola kialakulása és fejlődése. In NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó, 427–456.
- PAKSA Rudolf (2004): A báró Eötvös József Collegium története Keresztury Dezső igazgatósága idején (1945–1948). In PAKSA Rudolf (szerk.): *Keresztury Dezső, az Eötvös Collegium igazgatója (1945–1948)*. Budapest: Argumentum Kiadó – Eötvös József Collegium, 67–134.
- SZABÓ Dezső (1965): *Életeim*. I–II. kötet. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS

AZ 1924. ÉVI KÖZÉPISKOLAI TÖRVÉNY PARLAMENTI VITÁJÁNAK DISKURZUSELEMZÉSE – KUTATÁSI RÉSZEREDMÉNYEK

Jelen tanulmány egy 2010-ben indult doktori kutatás részét képezi, amely a magyarországi háromosztatú (trifurkáló) fiúközépiskola-rendszer megszűlésének dokumentált előzményeit kívánja feltárni. Az ehhez kapcsolódó szűk hároméves oktatáspolitikai diskurzus linearitásának köszönhetően több, önállóan is elemezhető periódusra bontható. Írásom a törvényjavaslat miniszteri benyújtásától (1924. február 26.) a nemzetgyűlési vita negyedik napjáig (1924. március 29.)¹ mutatja be az 1924. évi XI. törvénycikk létrejöttének legfontosabb momentumait. Mivel a vizsgálat a parlamenti vitára fókuszál, a törvényjavaslat és a bizottsági véleményezés leíró, rövid összegzése a történeti bevezetőben (kvázi előzményként) kapott helyet. A most közölt írás tehát egyfajta állapotjelentés, amely a kutatás részeredményeit tartalmazza.

ELŐZMÉNYEK

Magyarországon – egészen a 19. század második feléig – egyetlen középiskola-típus,² a gimnázium létezett. A bővülés első jelét az 1849. szeptember 15-én jóváhagyott, közkeletűen *Organisationsentwurf*nak rövidített *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* címet viselő rendelet Magyarországra való kiterjesztése hozta, ami – a centralizációs törekvések jegyében – életre

.....
¹ A tíz naptári napot felölelő vita negyedik napján nem tárgyalták a középiskolai reform kérdéskörét. Így a parlament március 29-i ülése a törvényjavaslatról szóló diskurzusban éles cezúrát, egyben az elemzés ideális határvonalát jelenti.

² Az írásomban használt *középiskola* kifejezés – a korabeli szóhasználatnak megfelelően – a fiúközépiskolák körét foglalja magába, s ebben az értelmében használom jelen írásban is.

hívta a magyar reáliskolát (ZIBOLEN 1984a, 1984b, 1990).³ Hangsúlyozandó, hogy születése pillanatában a reáliskola nem minősíthető egyértelműen középiskolának, hiszen sem képzési idejében, sem tananyagában, sem presztízsében nem volt vetélytársa a gimnáziumnak. Nagy (1996) a modern polgárság és a merkantil erők jelentős győzelmeként értékelte a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetőjének 12383: 1875 számú rendeletét, amely nyolcosztályos, érettségivel záruló iskolatípussá tette a reáliskolát. A kérdés magasabb rendű jogszabályban való kodifikálása (egyben a reáliskola helyzetének stabilizálódása) azonban közel egy évtizedet váratott magára.

Az 1883. évi XXX. tc. Trefort ötödik, végül sikeres kísérlete volt a kérdés rendezésére (SZABOLCS–MANN 1997; KELEMEN 1994). A 19. század utolsó harmadában megszülető középiskolai törvény az egységesség és a differenciálás vitájában az utóbbi mellett foglalt állást, amivel lényegében utólag erősítette meg a már létező középiskola-típusok, a humán gimnázium és a reáliskola létjogosultságát. Az 1890. évi XXX. törvénycikk a gyakran „görögpótló” jelzővel illetett tantárgyak (ógörög irodalom és művelődéstörténet magyar nyelven, valamint mértani és szabadkézi rajz) bevezetésével még inkább diverzifikálta a középiskola-struktúrát.

A századfordulós törekvések között újra megjelenő egységes alsóközépfokú tagozat, majd a felsőközépfokú differenciált képzés gondolata az első világháborút követő politikai környezetben már nem jelentett alternatívát; az 1919 utáni hatalmi elit ugyanis hármaskényszernek kellett, hogy megfeleljen (lásd bővebben NAGY 1996). A formálódó koncepció is e hármaskényszer mentén jutott el a háromosztatú fiú-középiskolai rendszer gondolatához.

A trifurkáló struktúrára tett első javaslatot 1921 őszén Vass József fogalmazta meg az Országos Közoktatási Tanácshoz intézett levelében, amelynek nyomán országos vita bontakozott ki a középiskola fejlesztési lehetőségeiről (T. KRIS 1998). A kérdés súlyosságát, valamint a munka alaposságát jól jellemzi, hogy az egyes szakbizottságok 1922 és 1924 között 78 alkalommal üléseztek (SZABOLCS–MANN 1997). A Klebelsberg Kunó által benyújtott 1924. évi középiskolai törvényjavaslat végül a humanisztikus műveltséget adó gimnázium és az elsősorban természettudományos, valamint modern nyelvi orientációjú reáliskola mellé a két intézménytípus jellegzetességeit ötvöző, de egyben a középiskola új válfaját jelentő reálgimnáziumot helyezte. Az így elkészült javaslat klebelsbergi indoklása az 1883-as középiskolai törvény óta eltelt időt a folyamatos viták korszakaként láttatta. A miniszter a benyújtott dokumentumot az 1890. évi XXX. törvénycikkkel

.....
³ Bár az *Oktoberdiplom* kiadásával (1861) a thuni reform is érvényét veszítette, a reáliskola mint intézménytípus a továbbiakban is megmaradt.

meginduló, majd az 1906-os⁴, illetve 1915-ös⁵ javaslatlétélekkel kiegészülő folyamat egy újabb állomásaként aposztrofálta (NI 1924). Ezzel a gondolatmenettel Klebelsberg a törvényjavaslat *ad hoc* jellegére utaló támadásokat igyekezett megelőzni, és a jogszabálytervezetet egy fejlődési ív újabb elemeként tüntette fel. A javaslatban két reformelemet állított előtérbe: a középiskola-típusok differenciálását, valamint az egyenlő jogosítványok létrehozását a felsőoktatásba való belépés szempontjából. Mindkét esetben a nyugat-európai régió jelentette a fő hivatkozási alapot (NI 1924).

A Klebelsberg által beterjesztett törvényjavaslatot 1924. március 11-én vitatta meg a közoktatásügyi bizottság (NI 1924). Tekintve, hogy a törvényjavaslatok bizottsági véleményezését erőteljesen meghatározta azok személyi összetétele, szükségesnek véltem a közoktatásügyi bizottság főbb jellemzőinek bemutatását. A bizottságban az Egységes Párt – mint kormányzó erő – meghatározó többséget tudhatott magáénak; 57%-os arányuk azonban így sem jelentett felülreprezentáltságot, hiszen az százalékra pontosan megegyezett nemzetgyűlési részvételük mértékével. Azonban ha ide számítjuk kormányt támogatókat – kivétel nélkül a Keresztény Nemzeti Egység Pártjának tagjai –, illetve a párton kívüli programmal induló, de Bethlen támogatását élvező Teleki Pált, az arány 66%-ra nő, tehát lényegében kétharmados többséggel rendelkeztek a kormányt támogató képviselők a közoktatásügyi bizottságban (vö. BAJÁN 1922).

Összefoglalóan elmondható, hogy a közoktatásügyi bizottság jelentése üdvözölte a javaslatot – az ellenzéki vélemények már nem jelentek meg a végső dokumentumban. A jelentés érvrendszere a klebelsbergi indoklásokon alapszik (s nem is egészíti ki azokat), és a miniszterhez hasonlóan a bizottság is nyugat-európai példákkal igyekezett alátámasztani a reform szükségességét. A testület hangsúlyozta, hogy a nemzetközi tendenciák érvényesülése mellett a születendő törvénynek meg kell őriznie a magyar pedagógiai hagyományokat is (NI 1924).

Az 1924. március 11-én Budapesten kelt dokumentum arra kérte a nemzetgyűlést, hogy a tárgyalás sürgősségét mondja ki, és azt általánosságban és részleteiben is fogadja el (NI 1924). A bizottság mindezt azzal a szándékkal tette, hogy a következő (1924–25-ös) tanév már a fentebb vázolt rendszerben kezdődhessen (NI 1924).

.....
⁴ Vélhetően Alvinczy Sándor *Középiskolai reformjavaslatok* című munkájára (ALVINCZY 1906) utalt Klebelsberg.

⁵ Valószínűleg a *Törvénytervezet a középiskolákról és tanáraik képzéséről* szóló 1883: XXX. tc. és 1890: XXX. tc. módosítása tárgyában című dokumentumra (sz. n. 1915) hivatkozik a miniszter.

OKTATÁSÜGYI JOGALKOTÁS AZ 1920-AS ÉVEK MAGYARORSZÁGÁN

A kutatás célkitűzéséből adódóan – a történeti előzmények áttekintését követően – a korabeli parlamenti kultúra és a jogalkotás általános jellemzőinek bemutatása is helyet kell, hogy kapjon a dolgozatban. Bethlen István miniszterelnöksége idején két alkalommal (1924 és 1928) szigorították a házszabályt, mindkét módosítás a vizsgált parlamenti vitát követően született meg. Ennek ellenére a hozzászólások korlátozására irányuló törekvések egyértelműen jelen voltak a nemzetgyűlésben, ha még nem is „érték meg” a házszabályokban való rögzítésre. A fék szerepét – mind időbeli, mind tartalmi értelemben – a parlamenti ülést vezető személyek (a házelnök és az alelnökök) töltötték be.

A parlamenti vitáknak azonban ritkán volt érdemi hatása a megszülető törvény szövegére. A kormánypárt jelentős többséggel rendelkezett a nemzetgyűlésben, ami biztosította a kormánytagok által beterjesztett javaslatok elfogadását. Az intenzív jogalkotás gyakorlatilag kényszerrel jelentett a parlament számára, hiszen a trianoni békeszerződés, valamint a forradalmak következményeként a társadalomban számottevően nőtt a jogbiztonság igénye; a törvénykezés terén pedig a magyar társadalom modernizációjához elsősorban az oktatáspolitikára jártul hozzá (KOLLEGA 1996–2000). Nem véletlen tehát, hogy a két világháború közötti időszak – összevetve a dualizmus, valamint a második világháború utáni négy és fél évtized periódusával – az 1867 és 1990 közötti magyar oktatásügyi törvényalkotás (időarányosan) legintenzívebb szakasza.

HIPOTÉZISEK

1. A nemzetgyűlési diskurzusok fentebb vázolt jellemzőiből adódóan hipotézisek *első csoportja* a felszólalások korlátozására irányul.

1/a: A házelnök és az alelnökök nagyobb arányban korlátozzák a javaslatot ellenzők hozzászólásainak terjedelmét, mint a támogató hozzászólásokét.

1/b: A házelnök és az alelnökök nagyobb arányban korlátozzák a javaslatot ellenzők hozzászólásainak tartalmát, mint a támogató hozzászólásokét.

2. A második hipotézis a képviselők és a miniszter vélt hivatkozási preferenciáin és izolációs technikáin alapul.

2: A javaslatot támogató hozzászólók nagyobb arányban hivatkozzák a kormánypárti, illetve a kormányt támogató képviselők (és a miniszter) hozzászólásait, mint a javaslatot ellenzők.

3. A magyar oktatásügy történetének sajátosságai, a pártállás és a hozzászólók által előnyben részesített külföldi minták jellegzetes kapcsolata, valamint a nemzetközi példák retorikai fogásként való alkalmazása miatt a hipotézisek *harmadik csoportja* a következőket feltételezi:

- 3/a: A hivatkozott külföldi minták a kontinentális Európára korlátozódnak.
- 3/b: A törvényjavaslatot támogatók nagyobb arányban hivatkoznak mintaként Ausztriára vagy Németországra, mint a javaslatot ellenzők.
- 3/c: A külföldi minták alkalmazásának mértéke pozitívan korrelál az adott hozzászólás hivatkozottságával.

FORRÁSOK

Vizsgálataim forrását az Országgyűlési Könyvtár által működtetett, *Országgyűlési dokumentumok* címet viselő online adatbázis képezi. Az adatbázis a Magyar Országgyűlés 1861 és 1990 között keletkezett digitalizált dokumentumait tartalmazza; a korpuszt úgynevezett kétrétegű *pdf* technológiával hozták létre, így a felső rétegben az eredeti dokumentumok jól olvasható fekete-fehér képe, az alsóban pedig ugyanennek az oldalnak az optikai karakterfelismerő (OCR) programmal feldolgozott szövege olvasható. Az adatbázis e tulajdonsága rendkívüli fontossággal bír a kutatás szempontjából, mivel jelentősen könnyíti a számítógépes feldolgozás lépéseit.

MÓDSZEREK

A korpusz aktuálisan feldolgozott nagysága 316.775 karakter, releváns adatait két adatbázis tömöríti. A kutatás egyik mérföldkövét egy olyan regiszter jelenti, amely a parlamenti vita hozzászólásainak, illetve egyéb megnyilvánulásainak számszerűsíthető adatait tartalmazza. Az így megszülető adatállomány elsősorban a későbbi kombinatorikai modellek (főként irányított körmentes gráfok) felépítésének előfeltételét jelenti. Az adatbázis jelenleg mintegy félszáz ($N = 44$) szabályos⁶ hozzászólást, valamint az ezekre való hivatkozásokat és reakciókat tartalmazza. A második, nemzetközi példákat tartalmazó adatbázis ($N = 112$) a hozzászólásokban fellelhető külföldi mintákat összegzi.

.....
⁶ A szabályos hozzászólások 25%-át alkotják a miniszter és a képviselők felszólalásai, ezenkívül a házelnök, az alelnökök és a jegyzők megnyilvánulásait rögzítettem az adatbázisban.

A vita (később vázolt) gráfelméleti megközelítését Sanda (2008) és Varga (2008) számítógéppel támogatott diskurzus- és tartalomelemzést bemutató tanulmányai ihlették. Az irányított körmentes (egyetlen csúcsához sincs ugyanonnan induló és ugyanott végződő irányított út) gráfok segítségével a parlamenti viták is modellezhetővé válnak. A hozzászólás-alapú gráfok csúcsait az egyes hozzászólások, irányított éleit pedig az egyes reflexiók képezik. A kronológiai sorrendből adódó linearitás okán ezek a gráfok csak körmentesek lehetnek (amennyiben egy képviselő saját hozzászólásának egy korábbi szakaszára való reagálását nem számítjuk – ebben az esetben hurokél jönne létre).

Mind a gráfok felépítéséhez, mind az elemzéshez a *yEd* diagramszerkesztő szoftver 3.10.1-es verzióját használtam fel. A program segítségével a rendelkezésre álló nagymennyiségű adat rendezésére, csoportosítására, valamint vizualizációjára is lehetőség nyílt. Az elemzés során az egyes hozzászólások (sorszámukat #-tel jelöltem) hálózatban betöltött helyzete volt az egyik kulcskérdés. Irányított gráfok esetében a *befok* (az adott csúcsba beérkező élek száma, vagyis a hivatkozottság mértéke), illetve a *kifok* (csúcsból kiinduló élek száma, vagyis a hivatkozások mértéke) alapján is súlyozhatjuk a hálózatot. Az elemzést kiegészítő statisztikai próbákhoz a Microsoft Excel 14.0-s verzióját használtam fel.

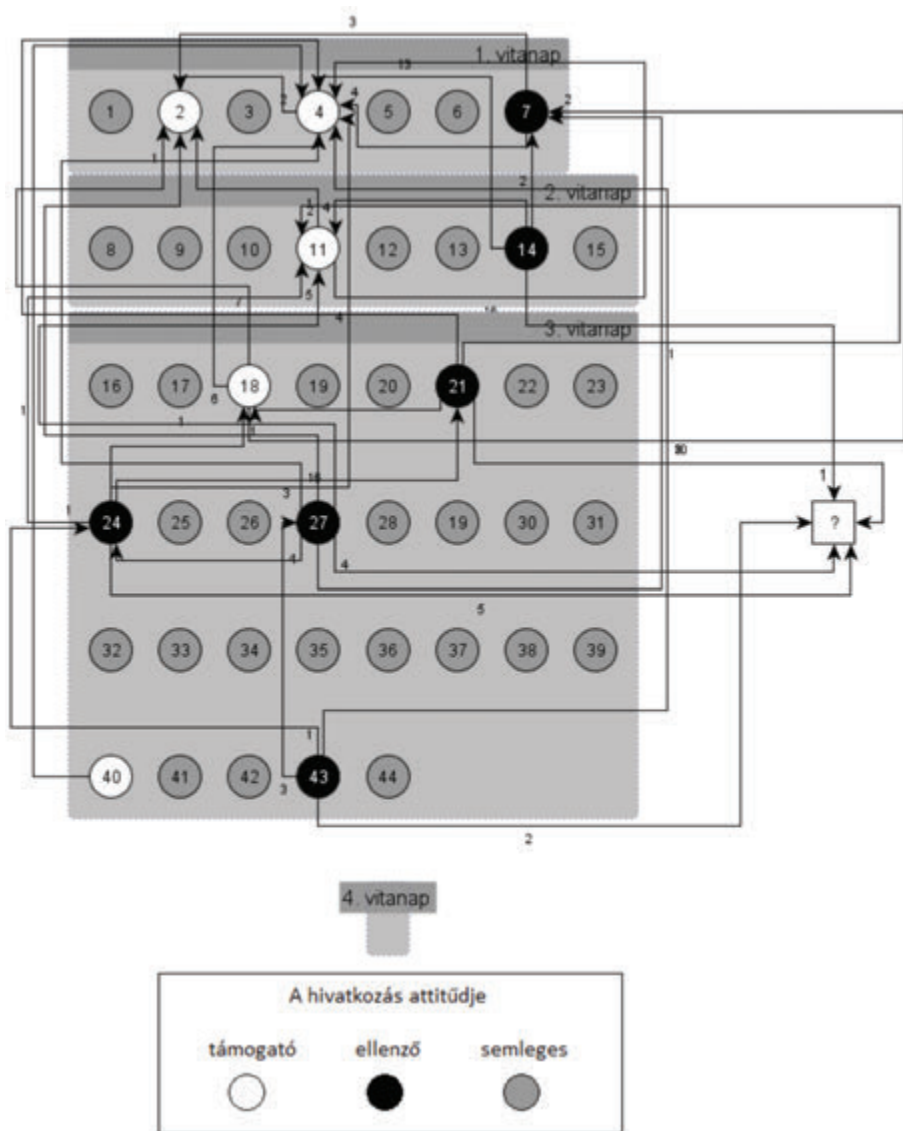
EREDMÉNYEK

A vizsgálat eredményeit nem a felvetett hipotézisek sorrendjében mutatom be, így a kapcsolódó feltételezések sorszámát minden esetben feltüntettem.

Attitűdtérkép

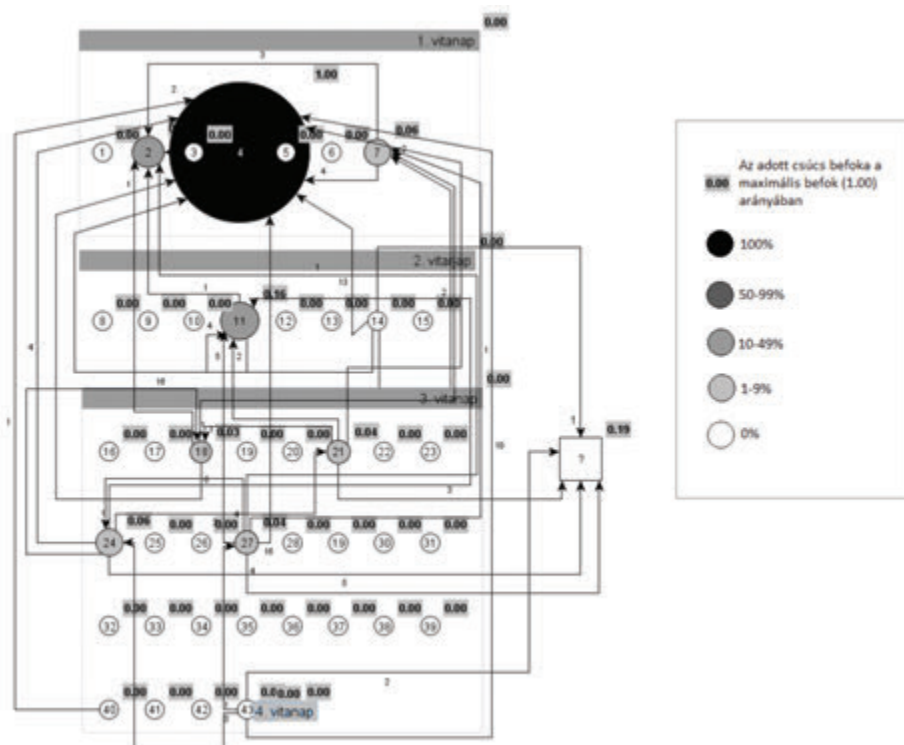
Az 1. ábra a parlamenti vita hozzászólásainak (a törvényjavaslathoz való viszony alapján színezett) térképét, valamint különböző hivatkozások hálózatát mutatja be. Az egyes hozzászólások vitanap szerinti bontásban jelennek meg. A hivatkozásokat irányított élek reprezentálják, a nyilak a hivatkozás irányát, az élek súlyai a hivatkozások összevont számát jelölik. A nem azonosítható hivatkozásokat a kép jobb oldalán elhelyezkedő, kérdőjeles csoport foglalja magába.

Az 1. ábra a hivatkozások mindkét irányát szemlélteti, de nem emeli ki azok arányait. A hivatkozási térkép súlyozott változatát a következő (2. és 3.) ábrák szemléltetik.



1. ábra: A vita attitűdtérképe és a hivatkozások hálózata

Hivatkozottsági mintázatok



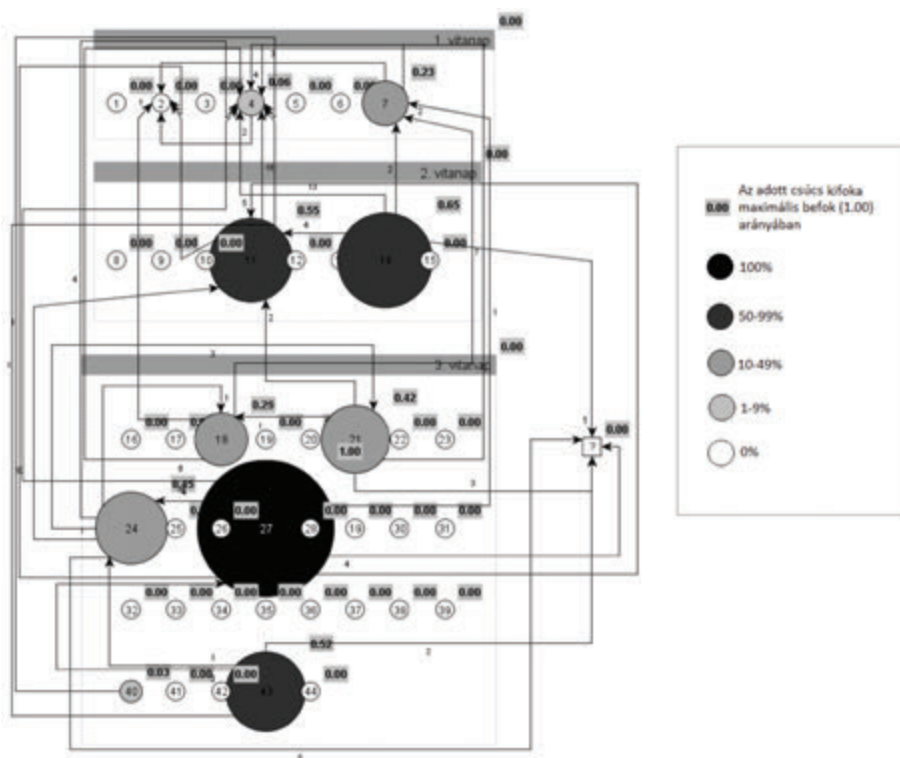
2. ábra: A vita befok alapján súlyozott hálózata

A 2. ábra a vita egyes hozzászólásainak hivatkozottsága (az adott csúcsainak befoka) alapján súlyozott hálózatát mutatja. A színezéseket és a százalékos alapú bontást kizárólag a jobb átláthatóság kedvéért alkalmaztam. A gráf „fejnehézsége” (a korábbi hozzászólások felé való „billenése”) egyszerű oknak köszönhető: a korábban felszólaló személyeknek nyilvánvalóan nagyobb esélyük van arra, hogy többen hivatkozzák őket. De – amint az ábrán is mutatja – ez a kronológiai előny nem magyaráz mindent. A hivatkozottságok sajátos mintázatának formálásában más faktorok (mint a presztízs, hozzászólás hossza stb.) is jelentős szerepet játszhattak.

Vasadi-Balogh Györgyre (#2) a törvényjavaslat előadójaként fontos szerep hárult, ennek ellenére viszonylagosan kevés hivatkozást tudhatott magáénak a vita során. Klebelsberg Kunó (#4) időbeli közelsége, illetve a két hozzászólás tartalmi hasonlósága is okozhatta mindezt. A miniszteri expozé ugyanis markánsan

elválik a többi hozzászólástól: a hivatkozások több mint felét birtokolja. Kéthly Anna (#7) hivatkozottsága az attitűdök és a referenciák összevetésével kap új értelmezést (lásd később az 1. táblázatot). Lukács György (#11) hozzászólása még viszonylagosan magas hivatkozottságot ért el, de az utána felszólaló képviselők: Östör József (#18), Rothenstein Mór (#21), Petrovác Gyula (#24) és Hegymegi-Kiss Pál (#27) alacsony hivatkozottságában jelentősen közrejátzott, hogy őket követően mindössze két képviselő szolt hozzá a vitához, a többi megnyilvánulás az elnöklő személyhez és a jegyzőkhöz köthető.

Hivatkozási mintázatok



3. ábra: A vita kifok alapján súlyozott hálózata

„Farnehezése” okán a 3. *ábra* első pillantásra a 2. *ábra* inverzének tűnhet, de ebben az esetben merőben más faktor jelenti a súlyozás alapját. Ennek ellenére – a vita korábban már említett linearitásából adódóan – itt nyilván a később elhangzó felszólalások élveznek előnyt. A 2. *ábra* kapcsán megemlített négyes csoportosulásban (#18; #21; #24; #27) a liberális ellenzéki Hegymegi-Kis Pál (#27) rendelkezik a legmagasabb értékkel, aki a vita középső harmadában helyezkedik el. Fontos kiegészítés, hogy az ezt követő semleges attitűdű megnyilvánulások (#28–#39) homogén tömbje a vitarész középső harmada felé „szorítja” Hegymegi-Kiss hozzászólását. Az 50–99%-os csoportba Lukács György (#11) révén egy támogató, Eöri-Szabó Dezső (#14) és Zsirkay János (#43) révén pedig két ellenző hozzászólás sorolható. A 10–49%-os csoportban Östör József (#18) személyében egy támogató, valamint Kéthly Anna (#7), Rothenstein Mór (#21) és Petrovác Gyula (#24) által három ellenző felszólalás jelenik meg, vagyis – a hivatkozások tekintetében – aktívabbnak mondhatóak az ellenzéki képviselők.

A hivatkozások megoszlása a pártállás mentén

Kérdéses, hogy a pártállás mennyiben befolyásolta a hivatkozási mátrixot. Ennek összesített változatát az 1. *táblázat*⁷ szemlélteti:

		A hivatkozott hozzászólás attitűdje	
		Támogató	Ellenző
A hivatkozás attitűdje	Támogató	27	2
	Ellenző	72	14

1. táblázat: A hivatkozások attitűd szerinti megfigyelt eloszlása

Az 1. táblázat legszembevetőbb pontja a támogató attitűdű hivatkozó és az ellenző attitűdű hivatkozott páros kategóriája, amely összesen két elemet tartalmaz. A vizsgált napokon Östör József (#18) volt az egyetlen képviselő, aki a javaslat támogatójaként két alkalommal hivatkozott egy ellenzéki képviselőre, Kéthly Annára (#7). Egy újabb filter alkalmazásával (a kormányt támogatók kiszűrésével) világossá válik, hogy a kormánypárt teljes mértékben izolálta a javaslatot ellenzők hozzászólásait (N = 0). Ez a viszony azonban nem volt kölcsönös: az ellenző attitűdű hozzászólások 72 alkalommal hivatkoznak a javaslatot támogató

⁷ Minden hivatkozást egymástól független eseményként kezeltem.

beszédre. Az alábbi (2. táblázat) a várt eloszlást, a 3. táblázat pedig a megfigyelt és a várt adatok különbségének mértékét szemlélteti.

		A hivatkozott hozzászólás attitűdje	
		Támogató	Ellenző
A hivatkozás attitűdje	Támogató	24,96	74,03
	Ellenző	4,03	11,96

2. táblázat: A hivatkozások attitűd szerinti megoszlásának elvárt értékei

Szabadságfok (df)	1
Szignifikanciaszint (α)	0,05
$\chi^2_{\text{elméleti}}$	3,84
$\chi^2_{\text{megfigyelt}}$	1,59

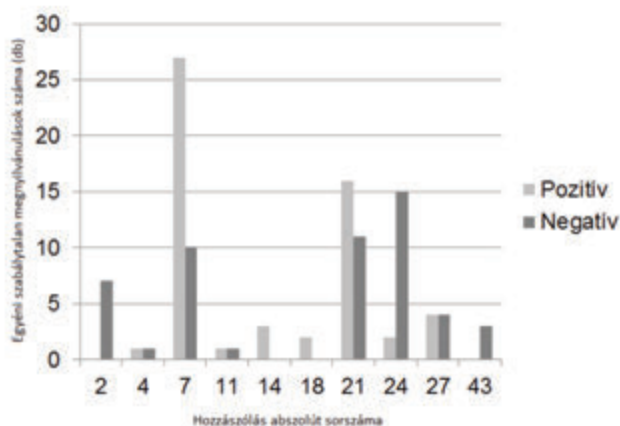
3. táblázat: A hivatkozások és az attitűdök összefüggését vizsgáló khi-négyzet-próba eredménye

Az 2. hipotézishez kapcsolódó khi-négyzet-próba eredménye ($\chi^2_{\text{megfigyelt}} = 1,59$) 5%-os szignifikanciaszint ($= 0,05$) mellett a küszöbérték ($\chi^2_{\text{elméleti}} = 3,84$) alatti. Így a nullhipotézis nem vethető el, a táblázat nem mutat szignifikáns összefüggést (a khi-négyzet-próba egyik előfeltétele, hogy az összcellszám maximum 20%-a tartalmazzon 5-nél kisebb értéket, így az egyik határérték alatt lévő cella miatt az eredmény fenntartásokkal kezelendő).

A házszabályi kereteken túl – közbekiáltások

A szabályos hozzászólások mellett jelentős csoportot alkotnak a diskurzus irreguláris megnyilvánulásai (például közbekiáltások, hözöngések, taps). Podráczky (2007) a 19. századi magyar óvodaügyet taglaló disszertációjában ezeket a megnyilvánulásokat nem tartja érdemi hozzászólásnak. Bár volumenük tekintetében egyetértek a fenti megállapítással, a parlamenti vita feldolgozása során meggyőződésemmé vált, hogy ezek a szabálytalan véleménynyilvánítások jelentős információtartalommal bírhatnak, rejtett feszültségekre mutathatnak rá. Így – bár egy hipotézishez sem köthető közvetlen módon – a későbbi eredmények kiegészítéseként szükségesnek véltem egy rövid kitérőt. A szabálytalan megnyilvánulásoknak (amelyeket összefoglalóan „zaj”-ként aposztrofáltam) alapvetően

két csoportját különböztethetjük meg: az *egyéni* (egy felszólalóhoz köthető), valamint a *kollektív* (egy politikai csoportosulástól vagy akár a teljes nemzetgyűléstől származó). Írásom az előbbi (névhez kapcsolható) közbeszólások néhány példáját mutatja be.



4. ábra: A képviselők hozzászólásai alatt elhangzott egyéni megnyilvánulások

A 4. ábra jól mutatja, hogy Klebelsberg Kunó (#4) esetében az egyéni megnyilvánulások mindkét kategóriája rendkívül alacsony elemszámú. Ez vélhetően a miniszter magas presztízsének, valamint a felszólalás típusának (expozé) tudható be. Kéthly Anna (#7) első ellenzéki felszólalóként a parlamenti vita vizsgált szakaszának legtöbb egyéni megnyilvánulását tudhatta magáénak. Pártállása és pótlistas mandátuma mellett nem elhanyagolható szempont, hogy egyedüli nőként volt jelent a parlamentben. Számottevő mértékű közbeszólás Vasadi-Balogh György (#2), Rothenstein Mór (#21) és Petrováczy Gyula (#24) esetében volt tapasztalható. A negatív megnyilvánulások fogadói elsősorban az ellenzék soraiból kikerülő felszólalók voltak, de a pozitív véleménynyilvánítások is megakaszthatták a felszólalások ütemét (lásd például Kéthly Anna később vázolt esetét).

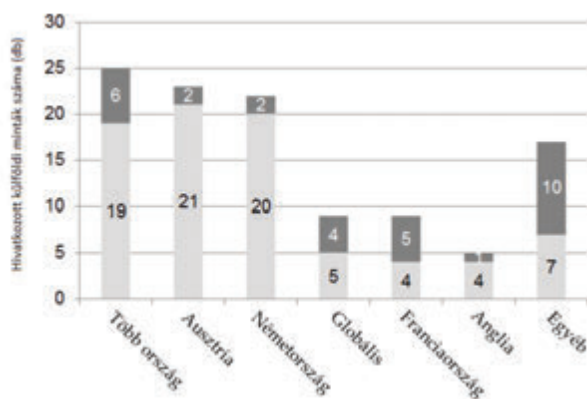
A hozzászólások korlátozása az ülésvezető részéről

A vita elemzett periódusában az elnöklő személy (a házelnök, illetve a két alelnök) összesen négy alkalommal korlátozta a felszólalókat; a hozzászólások (ülésvezető általi) korlátozása kizárólag az ellenzék esetében valósult meg. Kéthly

Annát (#7)⁸ – az idő lejártára hivatkozva – két alkalommal figyelmeztette Zsitvay Tibor, míg Zsirkay János (#43) hozzászólása esetében szintén az elnök tagadta meg a képviselő hosszabb hozzászólás iránti igényét, egy ízben pedig az idő lejártára figyelmeztette. Fontos hangsúlyozni, hogy valamennyi korlátozás a hatályos házszabályok szerint történt.

Az 1/a és 1/b hipotézisek keretében megfogalmazott korlátozások mennyiségi összevetéséhez szintén a khi-négyzet-próbát választottam. Az alacsony összelemszám miatt ($N = 4$)⁹ azonban a próba alkalmazásának egyik alapfeltétele nem teljesül, mivel a segédkontingencia-táblázat celláinak értékei nem érik el az alsó küszöböt (jelen esetben a várható gyakoriságnak minden esetben 4-nél nagyobb-nak kellene lennie). A négy vitanap során a házelnök tartalmi szempontból nem korlátozta a hozzászólókat ($N = 0$).

Külföldi minták



5. ábra: A vita során hivatkozott külföldi minták

Az 5. ábra a vita során hivatkozott nemzetközi mintákat, valamint azok támogató-ellenző attitűd szerinti megoszlását szemlélteti.¹⁰ A hivatkozások egyik csoportját a kormánypárt, valamint a kormányt támogató felszólalások, a másikat

⁸ Kéthly Anna hozzászólása (a jegyzőkönyv alapján) nagyságrendileg hasonló terjedelmű volt, mint a többi felszólalás. Ennek ellenére az elnök két ízben is felszólította az idő lejártára. A legvalószínűbb (főként, hogy Kéthly legendásan sokat készült beszédeire), hogy a mintegy félszáz egyéni vagy kollektív közbekiabálás miatt kellett sokszor szünetet tartania, és ez szétértedelte, lassította felszólalását.

⁹ Minden korlátozást egymástól független eseményként kezeltem.

¹⁰ A nemzetközi minták válogatásakor nehézséget jelentett a nem oktatáspolitikai témák kiszűrése. Egyértelmű feltétel híján az ábrán szereplő adatok az adatbázis közel összes elemét ($N = 2$) figyelembe veszik.

pedig az ellenzéki hozzászólások képezik. Szembeötlő, hogy Ausztria, valamint Németország (Poroszország) gyakorlatilag tabut jelentett az ellenzékiek számára. Másrészt a javaslat támadói Franciaország és Anglia esetében felülreprezentált csoportot alkottak. Ez az arány a pártállás és a „mintaadó országok” sajátos kapcsolatával magyarázható. Számottevő csoportot alkotnak a több országot érintő régiók (például délszláv területek, nyugati államok stb.), valamint a „globális” hivatkozások (például az egész világ). Az egyéb kategóriába olyan országok, régiók kerültek, melyek 1–3 hivatkozást kaptak, köztük dél- (például Olaszország, Vatikán) és észak-európai (például Finnország, Dánia), illetve tengerentúli (például Amerikai Egyesült Államok) területek is megjelentek (l. 3/a hipotézis).

Az egyes országok és a hivatkozások attitűdje közötti összefüggések feltárására az alacsony elemszám miatt nem nyílt lehetőség, így Ausztria és Németország (20, illetve 21 említés), valamint a hivatkozásokban megjelenő egyéb országok, régiók (1–20 említés) alkották az elemzés két csoportját.¹¹

Az eredményeket a 4., az 5. és a 6. táblázat szemlélteti.

		Régió	
		Ausztria és Németország (20+)	Egyéb (20-)
Hivatkozás attitűdje	Támogató	38	41
	Ellenző	27	4

4. táblázat: A hivatkozások attitűd és régió szerinti megfigyelt megoszlása

		Régió	
		Ausztria vagy Németország (20+)	Egyéb (20-)
Hivatkozás attitűdje	Támogató	46,68	32,31
	Ellenző	18,31	12,68

5. táblázat: A hivatkozások attitűd és régió szerinti elvárt megoszlása

¹¹ Minden hivatkozást egymástól független eseményként kezeltem.

Szabadságfok (df)	1
Szignifikanciaszint (α)	0,05
$\chi^2_{\text{elméleti}}$	3,84
$\chi^2_{\text{megfigyelt}}$	14,00

6. táblázat: Az attitűdök és a hivatkozott régiók összefüggését vizsgáló khi-négyzet-próba eredménye

A 3/b hipotézishez kapcsolódó khi-négyzet-próba eredménye ($\chi^2_{\text{megfigyelt}} = 14,00$) 5%-os szignifikanciaszint ($= 0,05$) mellett a küszöbérték ($\chi^2_{\text{elméleti}} = 3,84$) feletti. Így a nullhipotézis elvethető, a táblázat szignifikáns összefüggést mutat.

A 3/c hipotézis szerint a külföldi minták alkalmazásának mértéke pozitívan korrelál az adott hozzászólás hivatkozottságával (befokával).¹² A vizsgálat összegzését a 8. táblázat tartalmazza.

	Külföldi minták hivatkozása	Befok
Pearson-féle korrelációs együttható	0,99	
Szignifikancia (kétvéges)	0,00	
Elemzés (N)	10	10

8. táblázat: A külföldi minták hivatkozásának és az adott hozzászólás befokának korrelációja

Mint látható, a külföldi minták hivatkozása és az adott hozzászólás befoka között szoros pozitív összefüggés mutatkozik ($r = 0,99$; $p < 0,05$).

ÖSSZEGZÉS

A hipotézisek *első csoportját*, miszerint a törvényjavaslat vitája során az elnöklő személy nagyobb arányban korlátozza a javaslatot ellenzők hozzászólásainak terjedelmét és tartalmát, mint a támogató hozzászólások esetében, nem tudtam bizonyítani. Bár terjedelmi tekintetben kizárólagosan az ellenzék tagjait korlátozta a házelnök, az alacsony elemszám ($N = 4$) nem tette lehetővé érdemi

¹² Minden hivatkozást egymástól független eseményként kezeltem.

következtetések levonását. Tartalmi tekintetben az elnöklő személy nem korlátozta a hozzászólókat, így sem az 1/a, sem az 1/b hipotézis nem erősíthető meg.

A *második hipotézis*, miszerint a kormánypárti és a kormányt támogató képviselők (valamint a miniszter) nagyobb arányban hivatkozzák a javaslat támogatóinak hozzászólásait, mint az ellenzékiek, elvethető. A hivatkozási mintázat (többségében a javaslatot támogatókat említik meg) pártállástól független.

A hipotézisek *harmadik csoportjában* azt a feltételezést, miszerint a hivatkozott külföldi minták kizárólag a kontinentális Európán belülről származnak (1/a), Anglia és az Amerikai Egyesült Államok hivatkozása miatt elvethetjük. A kormánypárti és a kormányt támogató hozzászólók esetében igazolható volt a németajkú országok (Németország és Ausztria) iránti preferencia (3/b). Szignifikáns együttjárás mutatkozott továbbá a külföldi minták hivatkozása és az adott hozzászólás befoka között (3/c).

KORLÁTOK ÉS KRITIKÁK

A parlamenti viták fentebb vázolt elemzésének több korlátja van. Talán az egyik leggyakoribb kritika a kvantitatív megközelítés erőteljes túlsúlya, ami figyelmen kívül hagyja a vita minőségi kérdéseit, és egyfajta „rideg váz” benyomását keltheti az olvasóban. Ezen – részben a gráfelméleten nyugvó – makrostruktúra kiegészítéseként (a parlamenti vita teljes feldolgozását követően) a jövőben egy hierarchikus tartalomelemzési kódrendszer felállítását tervezem, ami (egy többdimenziós vektortér modell segítségével) az egyes vitanapok egymással való összehasonlíthatóságát is lehetővé teszi.

Fontos továbbá, hogy a képviselők vitáját nem lehet izolált diskurzusként szemlélni. A parlamentben jelen lévő kormánytagok, képviselők, újságírók, valamint a karzaton helyet foglaló többi résztvevő jelentős hatással lehetett a vita lefolyására. Hasonló módon nem lehet szétválasztani a vitát az ülésnapok párhuzamos témáitól: a földreform, a választójog, a korona értéke, a felekezeti kérdések vagy akár a villamosjegy aktuális ára mind-mind befolyásolták a nemzetgyűlés azon atmoszféráját, amelyben végül a középiskolai törvény megszületett.

IRODALOM

- ALVINCZY Sándor (1906): *Középiskolai reformjavaslatok*. Budapest: Nagel.
- BAJÁN Gyula (1922) szerk.: *Parlamenti almanach az 1922–1927. évi Nemzetgyűlésre*. Budapest.
- KELEMEN Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. In KELEMEN Elemér – SETÉNYI János (szerk.): *Az oktatási törvénykezés változásai*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet, 11–64.
- KOLLEGA TARSOLY István (1996–2000) szerk.: *Magyarország a XX. században*. V. kötet. Szekszárd: Babits. (Online: <http://mek.niif.hu/02100/02185/html/1362.html> [2011. 02. 01.])
- NAGY Péter Tibor (1996): Szerkezetpolitika Magyarországon 1867–1948. *Educatio* 5/2: 290–302.
- NI 1924 = *Az 1922. évi Nemzetgyűlés irományai*. IX. kötet.
- PODRÁ CZKY Judit (2007): *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. Doktori disszertáció, kézirat. Budapest.
- SANDA István Dániel (2008): Számítógépes diskurzus- és tartalomelemzés. Új lehetőségek a pedagógiatörténeti kutatások területén. In PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest: Gondolat, 214–219.
- sz. n. (1915): *Törvénytervezet a középiskolákról és tanáraik képzéséről szóló 1883: XXX. tc. és 1890: XXX. tc. módosítása tárgyában*. Budapest: Franklin Társulat nyomdája.
- SZABOLCS Éva – MANN Miklós (1997): *Közükatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944*. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.
- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitiká az 1920-as években*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó.
- VARGA Kornél (2008): Egy új számítógépes diskurzuselemző technológia. In PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Budapest: Gondolat, 220–226.
- ZIBOLEN Endre (1984a): Az Entwurf. *Magyar Pedagógia* 92/2: 149–159.
- ZIBOLEN Endre (1984b): Az Entwurf kiterjesztése Magyarországra. *Magyar Pedagógia* 92/4: 423–411.
- ZIBOLEN Endre (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In HORÁNSZKY Nándor (s. a. r.): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. Ford.: SCHAFFHAUSER Ferenc. Budapest, 9–25.

PÉNZES DÁVID

A TUDOMÁNYOS FOKOZATSZERZÉS ÁTALAKULÁSA 1948–1953 KÖZÖTT MAGYARORSZÁGON

1948 után hazánkban is megkezdődött az ország szovjetizálása, vagyis a Szovjet-unió mintájára történő átalakítása. Ez magában foglalta az összes alrendszer (például gazdaság, tudomány, oktatás, művelődés) tervutasításos átszervezését. A szovjetizálást a tudományos (köz)élet sem kerülhette el, radikálisan átalakították a tudományos intézmények és minősítések rendszerét is.

Tanulmányom fő kérdése, hogyan alakult át 1948-tól 1953-ig a tudományos minősítések rendszere, miként került az egyetemektől az akadémiára a tudományos minősítések odaítélése, hogyan befolyásolta ez azt a folyamatot, amelyben az egyetemek autonómiájuk jelentős részét elveszítették. A minősítés témája azért is fontos, mert a fokozatok „odaítélése” az oktatókról, a leendő professzorokról szól, akik később a tudományos élet főszereplői lesznek, az egyetemeken és főiskolákon tanítanak, vagy a tudományos intézetekben kutatnak, tehát jelentős a szerepe a tudományos utánpótlásban.

Az új doktori képzés (amit aspirantúrának neveztek) bevezetésével a mai doktori programokhoz hasonló képzés kezdődött meg Magyarországon. Ám míg ma ez – általában – szabadon választott nézőpontok mentén történik, addig az 1940-es évek végén, az 1950-es évek elején egy meghatározott (és főleg a kezdetekkor komolyan megkövetelt) ideológia mentén folyt.

A tudományos minősítések tekintetében is látványos átalakulásra került sor. Az aspirantúra és vele együtt a kandidatúra (a fogalmak magyarázatát lásd lejjebb) megjelenése és elfogadása, a doktori címek és fokozatok kiadásának rendszere – ha nem is gond nélkül, de – hosszú távon stabilan megmaradt Magyarországon.¹

.....
¹ A kandidatúra 1994-ig megmaradt, az 1993-ban bevezetett PhD-fokozat pedig nagyban épített a korábbi rendszerre.

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA ÁTALAKÍTÁSA – A MAGYAR TUDOMÁNYOS TANÁCS

Aligha lenne érthető az új minősítési rendszer bevezetése az Akadémia² átalakulásának megértése nélkül. Ez a folyamat már 1945-ben elkezdődött, és az 1950-ben elfogadott új akadémiai szabályzattal teljessé lett (ROMSICS 2001). Ennek az átalakulási folyamatnak volt része a Magyar Tudományos Tanács (MTT) is.

A Magyar Tudományos Tanács létrehozásáról szóló törvény³ értelmében az új szervezet legfőbb feladata „a tudományos élet tervszerű irányítása”, valamint az országos tudományos terv⁴ megalkotása lett volna. Ezenkívül feladatául szabták a kiadók tudományos kiadványai tervének felülvizsgálatát és összeegyeztetését az országos tudományos tervvel. Mindezekkel együtt még a kormány részéről felmerülő tudományos kérdésekkel kapcsolatos álláspont kialakítását is el kellett volna látniuk (véleményezés). Az egyetemi autonómia szempontjából különösen fontos az a tény, hogy az egyetemi és főiskolai tanári kinevezések tekintetében véleménynyilvánítási, a tudományos intézetek esetében pedig javaslattevési és véleménynyilvánítási joga volt (2. paragrafus e. pontja). Ez tulajdonképpen már előrevetítette az egyetemek kinevezési és fokozatszerzési autonómiájának végét, valamint a tudományos élet leendő centralizációját.

A tanács vezetését a háromtagú elnökség látta el, vezetője az elnök (első elnöke Gerő Ernő, társelnöke Ortutay Gyula, titkára Alexits György) volt.⁵ A tanács 27 tagból állt, amelyben egyharmad arányban (egyenlően) osztoztak a társadalom-, természet- és műszaki tudományok. Ez három szakosztályt jelentett: társadalomtudományi és nemzetgazdasági (1), természettudományi (2) és műszaki (3), amelyek élén a szakosztályok tagjai által választott vezetők álltak. A tanács tagjait – beleértve az elnökséget is – a kormány javaslatára⁶ a köztársasági elnök

² Az *Akadémia* szó alatt mindvégig a Magyar Tudományos Akadémiát (MTA) értem; ahol nem, ott ezt külön jelzem.

³ 1948. évi XXXVIII. törvény a Magyar Tudományos Tanács létesítése tárgyában (1948. szeptember 8-án lépett életbe). A törvény a Magyar Dolgozók Pártjának (MDP) Értelmisségi Osztályán készült, majd változtatás nélkül – a Politikai Bizottság nem foglalkozott vele – terjesztették a parlament elé, ahol érdemi vitában (kritikák megfogalmazása mellett) minimális változtatással végül elfogadják (HUSZÁR 1995: 27–28). A törvényhez végrehajtási utasítás nem készült (HUSZÁR 1995: 50).

⁴ Az országos tudományos tervet az országos érdekű tudományos kutatások munkatervként definiálta a törvény, amely figyelembe veszi a bel- és külföldi intézetek tudományos eredményeit – olvasható a 2. paragrafus c. pontjában.

⁵ Gerő – a fennmaradt dokumentumok tanúsága szerint – nem kívánta az MTT vezetését. Egyrésről nem volt tudós, másrésről pedig túlterhelve érezte magát. Ennek ellenére Révai szerint „Gerőnek maradnia kell”, és maradt is (HUSZÁR 1995: 28, 49. lábjegyzet).

⁶ Ez napjaink gyakorlatában azt jelenté, hogy az Akadémia vezetéségét és a tudományos osztályait vezető személyeket a mindenkor kormány javaslatára a mindenkor köztársasági elnök nevezné ki.

nevezte ki három évre, ami korlátlanul meghosszabbítható volt. Az intézményt a miniszterelnök felügyelte.

A Magyar Dolgozók Pártja (MDP) térnyerését – vagyis befolyásának növekedését – jól mutatja, hogy az MTT ügyrendjét (ami egy állami testület) a tanács pártkollégiuma (párttestület) fogadta el, az MTT vezetősége csak ezután hagyhatta jóvá (HUSZÁR 1995). Vagyis mielőtt egy állami testület elfogadja a maga ügyrendjét, előtte egy párttestület dönti el azt, s a párttestület változata kerül tovább a vezetőség felé. Eredetileg a pártkollégiumra az állami (értsd MDP) befolyás és irányítás miatt volt szükség,⁷ amely az állami szervezet vezetőségével párhuzamosan irányító – befolyásoló – funkciót látott el. Az MTT esetében azonban nem pusztán az MDP Tudományos Bizottsága ajánlásainak közvetítéséről volt szó, hanem az MTT-n belül működő párttestületek állásfoglalásának érvényesítéséről is.⁸

Az önállósághoz (autonómiához) szokott felsőoktatási intézmények nehezen viselték az új, túlságosan bürokratikus eljárásokat. Azonban Huszár szerint nem elsősorban politikai indíttatásúak voltak a megjelenhető kritikák, hanem sokkal inkább a túlközpontosítás, a túlszervezés ellen léptek fel, és persze az újjal szembeni megszokott bizalmatlanság is jelen volt (HUSZÁR 1995).

Tehát a Magyar Tudományos Akadémia helyére – Romsics Ignác szavaival élve „ellenakadémia”-ként (ROMSICS 2005: 328) – a Magyar Tudományos Tanácsot próbálták beilleszteni. A Magyar Tudományos Tanács ugyanakkor „beilleszthetetlen” volt a tudományos közösség keretei közé, így alig egyéves működés után felszámolták (miután – tulajdonképpen elvégezve feladatát – államosította az Akadémiát, tevékenyen részt vett az elitcserében és a marxista szemléletmód hegemoniájának megvalósításában).⁹

A Magyar Tudományos Tanácsot hivatalosan végül az 1949. évi XXVII. törvény (a Magyar Tudományos Akadémiáról) 5. paragrafusa szünteti meg.

.....
⁷ 1949 tavaszán még kevés a befolyásos párttag (HUSZÁR 1995).

⁸ Az MTT Pártkollégiuma 1949 augusztusáig formálisan jogalap nélkül működött (HUSZÁR 1995), ugyanakkor feladata a magyar tudományos élet irányítása az MTT-n, az Elnökségen és a Titkárságon keresztül (GOLNHOFER 2006).

⁹ Többek között a pedagógia jeles tudósát – és egyben utolsó akadémikusát –, Prohászka Lajost is ekkor kényszernyugdíjazták.

AZ ASPIRANTÚRA BEVEZETÉSE

Kutatásom során a Magyar Tudományos Akadémia II. Filozófiai- és Történettudományi Osztályának Iratai (a későbbiekben: MTA Archív) között eddig ismeretlen iratokra bukkantam.¹⁰ Az iratok érdekessége, hogy alig néhány hónappal előzik csak meg a végleges törvényerejű rendeleteket. Ennek megfelelően elsősorban tervezetek, amelyek – ha nem is eredeti formájukban, de koncepciójukban – magukban hordozták a törvénnyé válás lehetőségét. Ugyanakkor egyfajta olvasatát is adják – egy-egy magyarázattal – a törvényalkotó lehetséges szándékának.

Az aspirantúra és a doktori fokozatok, valamint a tudományos minősítések átalakításával kapcsolatos három olyan dokumentumról van szó, amelyek előre vetítették a néhány hónappal később kiépült rendszert.¹¹ A fellelt forrásokból részben az aspirantúra szovjet modelljéről, részben annak magyarországi bevezetéséről, valamint az egyetemi tudományos fokozatok jövőbeni „megszerzésének és adásának” tervezetéről kapunk információkat. A továbbiakban e három kérdéskörrel foglalkozom.

Az aspirantúrával kapcsolatos feljegyzések között nem maradt fenn a készítő neve, a doktorátussal kapcsolatos feljegyzéseket Pécsi Márton, a Vallás- és Köznevelési Minisztérium bölcsészkarai csoportvezetője írta alá.

Az aspirantúra szovjet modellje

Az Akadémia levéltárában található – ismeretlen szerző által készített – irat, az aspirantúra szovjet modelljét négy pontban és két oldalon, mellékletként ismerteti, majd rátér a magyarországi alkalmazhatóságra, bevezethetőségre.¹² A rövid összegzés összevetése az eredeti orosz forrással nyelvi inkompetenciám okán nehézségekbe ütközik. Mindazonáltal abban sem lehet biztos a kutató, hogy nem túlbuzgóságról¹³ (RAINER 2011) van-e szó, vagy éppen érdekezérelt, tudatos befolyásolásról, amikor a szovjet modellt ismerteti a melléklet. Ahogyan abban sem lehetünk biztosak, hogy a melléklet szerzője nem egyezik-e meg a tervezetet készítő személyével.¹⁴ Ha megegyezik, adódik a kérdés, hogy vajon

¹⁰ MTA Archív 72. doboz 1. dosszié.

¹¹ MTA Archív 72. doboz 1. dosszié.

¹² „Feljegyzés az aszpírantúra intézményének magyarországi bevezetésével kapcsolatban”. MTA Archív 72. doboz 1. dosszié.

¹³ Rainer kiemeli – Borhi Lászlóra hivatkozva –, hogy 1945–47-ben a magyar vezetés aktívabbnak tűnt Moszkvánál.

¹⁴ Az 5. dossziében, Pécsi Mártont jelölik meg – a VKM bölcsészkarai csoportjának vezetőjét – kapcsolattartó személynek (akivel együtt kell működni) a tudományos címek és doktori fokozatok felülvizsgálatánál.

miért nem írta alá. A lehetséges válaszok között van az iratok leadáskor előforduló „hanyagosság” (szétestek az iratok stb.), ugyanakkor felmerülhet a szándékosság is, még hozzá kétféleképpen: 1. nem akarták, hogy a szerző személye – függetlenül attól, hogy jelentős tudósról vagy egyszerű hivatalnokról van-e szó – befolyásolja az MTT-t, 2. vagy utólag nem kívánta vállalni munkáját a szerző.

Ennek megfelelően a dokumentumot nem a szovjet rendszer hiteles – például fordításon alapuló – ismertetésének kell tekinteni, hanem olyan leírásnak, amelylyel a szerző szemüvegén át láthatjuk (láttatja) a szovjet tudományos minősítések rendszerét. Ezt erősíti a szöveg „következetlensége” is – mint például az, hogy szinte csak főiskolákról ír, egyetemekről nem, az intézetek igazgatóit megemlíti, de a tanszékvezetőkről már nem ejt szót stb. –, ebből sokkal inkább egy *ad hoc* és görcsös munka képe rajzolódik ki, semmint ellenőrzött, hiteles információkon és forrásokon alapuló elemzés. A források megjelölésének hiánya is azt jelzi, hogy személyes tapasztalatok és elbeszélések alapján rajzolt képet a szerző. Az MTT dolgozói pedig ennek alapján alakíthatták ki saját álláspontjukat a szovjet rendszerről, és ennek szellemében cselekedtek (szavaztak) az utánpótlás kérdéseinél.¹⁵ Mindezek tudatában kell a dokumentumot kezelni és forrásként felhasználni.

Az első pont szerint – függetlenül a végzés idejétől (a dokumentum csak „*főiskolai képzés megszerezése után*”-ról beszél, az egyetemekeket meg sem említi) – az aspirantúrára jelentkezőknek felvételi vizsgát kell tenniük három tárgyból. Ezek: 1. marxizmus–leninizmus, 2. szaktárgy és 3. idegen nyelv. Arról, hogy a felvételin egy vagy több idegen nyelvet követelnek meg, nincs információ a szövegben, ugyanakkor a későbbiekben – a dokumentum harmadik pontjánál – ismét szóba kerül a nyelvi vizsgatárgy, de ott már két idegen nyelvről olvashatunk, ugyanakkor a szövegben a „szaktárgy” kifejtése is elmarad. A szöveg tehát nem koherens.

A második pontban az aspirantúra idején elvárt feladatokról esik szó. Ennek megfelelően a jelölt vagy egy főiskolai tanszék mellett (egyetemről itt sem esik szó), vagy tudományos intézetben dolgozik, ott a munkájáért fizetést kap. Az intézet vezetője, igazgatója folyamatos munkatervet dolgoz ki a jelölt számára, ezek végrehajtását ellenőrzi. A szöveg szerint: „*a legjobb professzorok*” speciális, módszertani jellegű előadásokat tartanak az aspiránsok számára, akik a második évtől bekapcsolódnak a tanszék oktatói munkájába.

A harmadik pont több részletben letehető aspiráns vizsgákról ír. A felvételihez hasonlóan, a vizsgatárgyak itt is: a marxizmus–leninizmus, egy szaktárgy és két (!) idegen nyelv. Aligha életszerű, hogy egy, másfél év után a legtöbben komoly felkészültséget tudtak volna felmutatni például két idegen nyelven történő szakirodalom olvasásából, fordításából. A vizsgák letétele után (itt a szöveg

.....
¹⁵ Minden bizonnyal többen is tudtak oroszul az MTT-n belül, ám aligha lehet kétséges, hogy a legtöbben nem tanultak, és ennek megfelelően nem is beszéltek oroszul.

„rendszerint másfél év után” időtartamot határoz meg), a jelölt jogosult (!) lesz megírni a disszertációját. A vizsgák sehol sem kerülnek részletezésre, sem azok módját (írásban, szóban), sem időtartamát, sem részletesebb tematikáját tekintve. Ezen felül nem szól a szöveg arról sem, hogy mennyi idő áll rendelkezésre a disszertáció megírására. A fokozat – amely a „tudományok jelöltje” (kandidátus) cím viselésére jogosít, például a matematikatudományok jelöltje, történelemtudományok jelöltje stb. – elnyerésének kérdését sem bontja ki. Mindössze annyit ír, hogy a vizsga két részből áll, amelynek az egyik fele a disszertáció nyilvános vitája, „két kijelölt bíráló véleménye mellett és az intézet vagy az egyetem tudós tanácsa előtt való megvédése”. A vizsga másik felének mibenlétéről nem szól a szöveg. Egy mondatban szó esik a jogosultságokról is, a tudományok jelöltje egyetemen a magántanári cím viselésére, tudományos intézetekben pedig főmunkatársi beosztásra jogosult.

Az utolsó, negyedik pontban a továbblépésről esik szó. A tudományok jelöltje a doktori fokozatát csakis egy „nagyértékű, tudományos disszertáció megírása és megvédése esetén” kaphatja meg. A szöveg szerint a legfelsőbb képesítő bizottságnak van joga a doktori fokozat kiadására. Természetesen részletekbe ezúttal sem bocsátkozik a szerző, nem tudjuk meg, hogy a legfelsőbb képesítő bizottság kiket takar (akadémikusokat, doktori fokozattal rendelkezőket, vannak-e köztük párttagok stb.). A fokozat megszerzése – állítja a szöveg – általában előfeltétele a professzori címnek.

A szöveg utolsó pontja leszögezi, hogy „az egész képzés állandóan ellenőrzött munkatervek alapján, felügyelet mellett, tervszerűen folyik”, vagyis a tervgazdasághoz hasonlóan a tudományos képesítés megszerzése és a tudományos előmenetel is tervszerű, rendezett. Kétségtelen, hogy amennyiben ilyen tisztán – és objektíven – valósul meg a rendszer, egyedülállóan kiszámítható, „tudós életpályamodell” keletkezhet. Úgy vélem azonban, hogy a szerző bár következtelen, de ideáltipikus képet kívánt festeni a Szovjetunióban működő tudományos fokozatszerzési rendszerről.

Mindössze a most tárgyalt kétoldalas – gépelt – szöveg volt „mellékletként csatolva” a magyarországi aspirantúra bevezetésével foglalkozó irathoz. Felmerül a kérdés, vajon ennek alapján (mennyire befolyásolva?) dolgozták-e ki az aspirantúrára vonatkozó tervet. Esetleg létezett egy részletesebb – hivatalos – leírás is?

A fenti kérdésekre aligha kaphatunk válaszokat. A melléklet vélhetően „zanzásított” formában arra szolgált, hogy alátámassza a magyarországi változásokat, és meggyőzze az MTT-t arról, hogy a magyar tudományos minősítések átalakítása a szovjet mintát követi.

Az aspirantúra magyarországi bevezetésének tervezete

A már korábban hivatkozott (MTA Archív 72. doboz 1.) dossziében található meg egy feljegyzés, amelyet az MTT-nek nyújtottak be a magyarországi aspirantúra intézményének bevezetésével kapcsolatban. A dokumentumon 1949. július 27. szerepel dátumként.¹⁶

A feljegyzés egy rendkívül strukturált szöveg, ennek megfelelően könnyen áttekinthető. Főbb pontjait arab számokkal, alpontjait az ábécé betűivel jelölte a szerző. Tulajdonképpen az 1953-as törvényerejű rendelet¹⁷ „magjával” találjuk szemben magunkat, ilyen értelemben egy nem teljesen kimunkált „tervezetről” beszélhetünk.

Az első pontban az aspirantúra céljáról olvasható feljegyzés. Ennek értelmében a cél olyan tudományos káderek kinevelése, akik a marxista–leninista módszereknek megfelelően, magas színvonalon, önálló tudományos kutatói és előadói tevékenységet folytathatnak a hazai felsőoktatásban. Ez gyakorlatilag az 1950. évi 44. számú tvr. első paragrafusának felel meg, igaz, ott bővítve, a jogi szaknyelvnek megfelelően jelenik meg.

Az aspiránsok rekrutálásának (toborzásának) is meghatározott kategóriák szerint kellett történnie a tervezet szerint. Ennek megfelelően olyan, 40 évnél nem idősebb (ez a kitétel a tvr.-ből kimaradt), tudományos vagy termelésben szerzett megfelelő előképzettséggel rendelkező jelölteket favorizált, akiknek „a népi demokráciához való hűsége kétségtelen és akinél alkalmasságuk a tudományos pályára kétségtelennek tekinthető”¹⁸. Ennek szellemében olyan, egyetemi vagy főiskolai diplomával – a főiskolai diploma elfogadása minden bizonnyal a káderhiánynak tudható be – rendelkező személyeket vártak, akik tanújelét adták a kutatói készségüknek, és kitűnően megfelelték az aspiránsvizsgán. Csak-hogy a feljegyzés továbbmegy, és megengedhetőnek tartja, hogy egyetemi vagy főiskolai diplomával nem rendelkező, de szakosított tanfolyamot (esti műszaki főiskola, szakosított pártiskola) végeztek is bekerüljenek, abban az esetben, ha megfelelnek a felvételi vizsgán.

A felvételi eljárás érdekessége, hogy bár a felvevő tudományos intézményhez adja be az aspiráns a jelentkezését, az továbbküldi – felterjeszti – az MTT Titkárságához, amely a VKM-mel (Vallás- és Közoktatási Minisztérium) közösen

.....
¹⁶ Végül majdnem másfél évvel később, az 1950. évi 44. számú törvényerejű rendelettel (tvr.) vezették be a kandidátusi fokozatot. A rendelet az „újrendszerű tudományos fokozat bevezetése és elnyerésének szabályozása tárgyában” címmel jelent meg 1950. november 26-án.

¹⁷ Az 1953. évi 20. számú törvényerejű rendelet. Az aspiránsképzés. Kihirdetésének napja: 1953. szeptember 23.

¹⁸ Uo.

bírálja el, hogy kit bocsájt felvételi vizsgára. A felvételizőknek csatolniuk kellett a hivatalos papírokhoz a publikációs listájukat is.

A feljegyzés leírja, hogy az MTT-nek milyen bizottságot kell összeállítania annak érdekében, hogy elbírálja a jelölteket. A szöveg részletesen felsorolja, hogy kiknek kell részt venniük a bizottságban.¹⁹ Az MTT titkára (vagy megbízottja), az MTT megfelelő szakosztályának egyik állandó tanácstagja, a szakosztályhoz tartozó tudományág tanácsának képviselője, a szakosztály titkára, az MTT személyzeti osztályának vezetője (vagy megbízottja), valamint az adott tudományágban működő tudományos munkatárs. Vagyis – titulusok szerint – a bizottság állandó és változó tagokból áll. Az MTT elnökének, a személyzeti osztály vezetőjének (vagy megbízottjuknak) minden esetben jelen kell lennie.

Ezek után az előző bekezdésben felsorolt bizottsági tagok felállítanak egy öttagú felvételi zsűrit (bizottságot), amely elbírálja a jelentkezőt. A marxizmus-leninizmushoz és a nyelvismeretek elbírálásához szintén zsűri jelölését javasolja.

A tervezet negyedik pontja előre vetíti az 1953. évi 20. tvr. 5. paragrafusának 2. bekezdését. Ennek értelmében két éven belül kötelesek a kandidátusi vizsgát letenni az aspiránsok, de lehetőséget kell biztosítani arra, hogy akár másfél éven belül vizsgázhassanak. A tervezetnél megemlítik, hogy erre a sürgős káderhiány pótlása miatt van szükség, s azoknál alkalmazható, akik egyetemi diplomával rendelkeznek. A munkáskáderek részére három év biztosítható. Az utóbbi két kitétel végül a tvr.-ből kimaradt.

Amennyiben – a bürokrácia útvesztőin keresztül – a jelentkező bejut az aspiránsképzésre, a tudományos intézet vagy tanszék vezetőjének jóváhagyása mellett részletes tervet kell kidolgozni, amelyet az MTT-nek kell megküldeni.²⁰ A kandidátusi vizsgákat követő évben a jelöltnek meg kell írnia és védenie a kandidátusi disszertációt.

A levéltárban megmaradt feljegyzés meghagyta volna a hagyományos doktori fokozatokat, az újak kiadását nem engedélyezte volna, miközben arra készítette volna az egyetemen oktatókat, hogy mielőbb teljesítsék az új követelményeket, hasonlóan a később tvr.-ben deklarált elvekhez.

¹⁹ A bizottságot összeállító bizottságról van szó.

²⁰ Ilyen beszámolók olvashatóak az MTA Archív 72. dobozában is. A Marx és Lenin által jegyzett szövegek olvasására és feldolgozására (a fennmaradt tervek tanúsága szerint) kiemelt hangsúlyt fektettek.

Tervezet a régi és új tudományos címek adásáról

Az MTA iratai²¹ közt fellelt harmadik dokumentum egy, Pécsi Márton nevével fémjelzett, 1951. március 29-i dátummal jelzett irat. A szintén jól strukturált, ám itt-ott csapongó, különösen a habilitáció fogalmának használata esetén nem mindig koherens szöveg egy későbbi – itt már azonban alig néhány hónapról van szó – törvényerejű rendelet alapja.²²

Természetesen felmerült a kandidátúra bevezetésével annak a kérdése is, hogy mi legyen azokkal a személyekkel, akik korábban szerzett tudományos fokozatokkal rendelkeznek. Egyáltalán mit jelentett 1948 előtt doktorálni? Az 1948 előtti helyzetet Vincze Tamás több szempontból, szemléletesen, memoárok segítségével festi le (VINCZE 2011). Elemzése szerint a doktori disszertációk témájukban és tartalmukban is rendkívül eltérőek voltak. A 20. század elejére gyakorlatilag könnyebb volt doktorálni, mint tanári oklevélért vizsgázni (előbbi mindössze egy szigorlatból állt, utóbbi pedig alapvizsgálatból, szakvizsgából és pedagógiai vizsgából). A bölcsészdoktori végzettség megszerzése inkább a tanulmányok alternatív zárásaként fogható fel (VINCZE 2011). Természetesen azoknak, akik az egyetemen kívántak maradni, szükséges volt habilitálni, publikálni, de többen, akik doktoráltak, nem köteleződtek el a tudományosság mellett, s disszertációjuk általában az egyetlen, nyomtatásban megjelent tudományos munkájuk volt. Ugyan a doktoráláshoz hasonlóan a habilitáció sem volt mentes a kötelező tiszteletköröktől, az 1948 után bevezetett új rendszerben nemcsak a témavezető professzorra illetett hivatkozni, hanem a politika által éppen preferált szerzőkre is – kiemelten Marxra, Leninre, Engelsre és Sztálinra –, ami kihívást jelentett a témavezetőknek és az aspiránsoknak egyaránt.

A tervezet felvezető sorai szerint 1948 óta szüneteltek a BTK-n és TTK-n a doktori szigorlatok, csakis különleges esetben engedélyezték őket. A jogi és orvosi karokon továbbra is automatikusan megadták a doktori címet, de ez – állapítja meg a szerző – nem járt magasabb képesítés megszerzésével és mélyebb tudományos munkával. A magántanári habilitációk szintén szüneteltek, alkalmasszerűen – kivételes esetekben – járultak hozzá egy-egy magántanári képesítés kiadásához.²³

Pécsi Márton a kádereképzés hiányosságaként írja le az egyetemi oktatók képzését. „Hiányzik az út, a gyakornoktól az egyetemi nyilvános rendes tanárig

.....
²¹ MTA archív 72. doboz 5. dosszié. Tervezet az egyetemi fokozatok és címek megszerzésére, illetve adására.

²² 1951. évi 26. számú törvényerejű rendelet „a tudományok doktora tudományos fokozat bevezetése és az egyetemi oktatói, valamint kutatóintézeti kutatói állások, illetőleg fokozatok szabályozása tárgyában”. Kihirdetve: 1951. szeptember 11.

²³ A szöveg még megemlíti, hogy az egyetemek sok magántanár működését nem veszik igénybe.

vezető út biztosítása...” – olvasható. A politikailag – értsd az MDP politikájával egybevágó – és szakmailag megfelelő tudású egyetemi oktatókat a szükségleteknek megfelelően időnként áthelyezik, így előfordul, hogy a káderhiányból fakadóan egy-egy tanszék vezető nélkül marad.²⁴ Ebben az esetben kívülről visznek be embert, aki ellátja a tanszékvezetői teendőket – anélkül, hogy tudományos cím lenne a birtokában. A leírásból úgy érzékelhető, hogy a tudományos fokozatszerzés új rendszerének bevezetésére – ennek okán is – minél hamarabb szükség van.

A szovjetunióbeli tapasztalatokra támaszkodva – a korábbi feljegyzés mellékletéhez hasonlóan – kétféle tudományos cím megadását javasolja a tervezet: 1. a *tudomány jelöltje* fokozat (alsó fok), 2. a *tudomány doktora* fokozat (felső fok). Előbbi gyakorlatilag a kandidátusi fokozat. A tervezet szerint a kandidátusi fokozat főiskolán magántanári címre, kutatóintézetben tudományos főmunkatárs címre jogosít. A tudomány doktora fokozat pedig egyetemen-főiskolán és kutatóintézetben egyaránt professzori címre jogosít.

A tervezet merített a korábbi egyetemi hierarchia hagyományaiból, szóhasználatában és struktúrájában egyaránt. A *tudományok jelöltje* (kandidátusi) fokozattal kapcsolatban kifejti, hogy a „*habilitáció egy formája*”, azaz a fokozat megszerzésével magántanári, tudományos kutatóintézetben pedig „főmunkatárs” címet kap a jelölt. A meghagyott magántanári címmel az adományozáshoz az egyetem tanácsának ajánlását is figyelembe vette. Sőt, kivételes esetben engedélyezte volna olyan személyeknek is a magántanári cím megadását, akik nem rendelkeznek kandidátusi fokozattal.²⁵ Igaz, az ő esetükben egyéves oktatói tevékenységet és a technika, a tudományok vagy a művészetek terén nyújtott kiváló teljesítményt és eredményt várt el. Mindemellett ösztönözni kellett volna őket is a kandidátusi fokozat megszerzésére. A magántanári cím esetében megemlíti, hogy a „Szovjetunióban a »magántanári« címet a felsőoktatási minisztérium mellett működő Legfelsőbb Képesítő Bizottság adományozhatja”.

Részletesen szól a doktori fokozatokról (*tudományok doktora*), amelyhez előbb a kandidátusi fokozatot kell elérni. Egy zárójelbe tett bővített mondatban ekképp foglalja össze a szerző: „Az aspiráns megszerzi a tudományok jelöltje (kandidátusi) fokozatot, ezzel megkapja a magántanári címet, magántanári állásukban megírják a doktori disszertációjukat, [amivel] megszerzik a tudományok doktora fokozatot, ennek következtében a professzori címet”. Ugyanakkor a tervezet sem számol az egyetemi autonómiával: „Az egyetem tanácsa nem adja meg a tudományok doktora fokozatot, hanem csupán elismeri, hogy a disszertáció megfelel

²⁴ A valósághoz hozzátartozik, hogy az MTT hozzájárult az oktatók leváltásához – jobb esetben nyugdíjazásához, így könnyen kialakulhattak olyan „szigetek”, ahol nem volt a tanszék vezetésére alkalmas személy (vö. GOLNHOFER 2006).

²⁵ Ezt az 1951. évi 26. tv. is meghagyta (1. § 3 bekezdés).

a doktori disszertáció követelményeinek, s felterjeszti azt a Legfelsőbb Képesítő Bizottsághoz a doktori fokozat megadása céljából”, azaz az egyetemeknek megszűnik a címadoományozási joguk, s mindössze egyetértési jogot kapnak.

A tvr. 7. paragrafusában a Tudományos Minősítő Bizottsághoz (TMB) utalta a régi (nyilvános rendes, nyilvános rendkívüli stb.) címekkel rendelkező oktatók minősítését. A kérelmet a címmel rendelkező kutatónak, oktatónak kellett benyújtania, amelyet a TMB bírált el 1952. szeptember 20-áig. Amennyiben a jelölt tudományos munkássága megfelel az új kihívásoknak (kandidátusi, doktori fokozat), megtarthatja a címét új disszertáció benyújtása nélkül is. Amennyiben nem felel meg, úgy vagy elutasítja a TMB, vagy megállapítja a fokozat megszerzésének feltételeit. Ezzel szemben a tervezet automatikusan megadta (meghagyta) volna az aktív professzorok, nyilvános rendes és nyilvános rendkívüli tanároknak a professzori címet és egyéni elbírálás alapján néhány idősebb intézet- és tanszékvezető oktatónak, a törvényerejű rendelet tehát egy szigorított változatot vezetett be a tervezethez képest.

A tervezet és a tvr. (8. paragrafus első bekezdés) is úgy „rendelkezett”, hogy az orvosoktól és a jogászoktól elveszi az oklevéllel együtt járó doktori címet. Helyette az okleveles orvos, okleveles jogász megjelölést kell használni.

A tervezetben megjelennek, de nem kerülnek részletezésre az „adjunktus”, „docens” titulusok. A tvr. 10. paragrafusa bevezeti az új egyetemi címeket (gyakornok, tanársegéd, adjunktus, docens), amellyel egyszerűsítik és átláthatóvá teszik az egyetemi hierarchiát, ezzel párhuzamosan a régi elnevezéseket megszüntetik.

ÖSSZEGZÉS

Magyarországon az 1948-ban elkezdődött államosítások kapcsán, bürokratikus úton kívánták megoldani a tudomány államosítását is. Az aspirantúra bevezetése és szabályozása – a korábbi állapotokhoz képest – javítani kívánt a tudományos fokozatok megítélésén. Ezzel együtt – szintén a korábbi rendszerhez képest – áttekinthetőbbé és egyértelműbbé tette az új tudományos fokozatok megszerzésének feltételeit, amely egyben egy biztonságos, kiszámítható – mai szóval élve – „tudósi életpályamodell” megteremtését segíthette elő. De bármennyire is előremutatónak tűnhet strukturális értelemben az 1950-ben bevezetett rendszer, alapvetően a szovjet tudománypolitika átvételét szolgálta, a tudomány átpolitizálását és a kommunista párt által uralt tudományos élet személyi és szervezeti szintű kialakítását, ezzel párhuzamosan a nem marxista tudósok kivetését a tudományos életből.

Az egyoldalú, kötelezően követendő vulgármarxizmus és -leninizmus, illetve sztálinizmus, majd az 1950-től marxizmus–leninizmus tanszékek és intézetek folyamatosan megalakulása (vö. ROMSICS 2005: 362–363; GYARMATI 2011: 145), amelyeknek sugározniuk kellett az új eszmét, szükségszerűen a tudományos gondolkodás pluralizmusának beszűküléséhez vezetett.

Az MTT-nek és később az Akadémiának benyújtott – most megvizsgált – iratok sokkal inkább a vázlatos, még megvalósulás előtti állapotokat, a régi és az új rendszer kusza, még le nem tisztult képét mutatják. Előrevetítik a marxista ideológia hegemoniáját, valamint a képzés bevezetésével egyben szakképzés-szerűvé alakított aspirantúrát. A törvényerejű rendeletek ezzel szemben már a rendezett, végleges formába öntött új struktúra lenyomatai.

IRODALOM

- GOLNHOFFER Erzsébet (2006): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország, 1945–1949. In SZABOLCS Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 9–28.
- GYARMATI György (2011): *A Rákosi-korszak*. Budapest: ÁBTL–Rubicon.
- HUSZÁR Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- RAINER M. János (2011): *Bevezetés a kádárizmusba*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- ROMSICS Ignác (2001): Gazdaság és gazdálkodás. In *A Dunánál. Magyarok a 20. században (1918–2000)*. Encyclopaedia Humana Hungarica. (Online: <http://mek.oszk.hu/01900/01906/> [2013. 04. 27.])
- ROMSICS Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- VINCZE Tamás (2011): *Karrierutak és iskolateremtés a XX. század első felének magyar neveléstudományában (Mitrovics Gyula pályájának és szakmai műhelyének kvalifikációtörténeti nézőpontú bemutatása)*. Doktori disszertáció, kézirat. (Online: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=7516> [2013. 04. 27.])

BEMUTATKOZNAK
A PTE
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI
KAR
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM”
NEVELÉSTUDOMÁNYI
DOKTORI ISKOLA
HALLGATÓI

MÉREG MARTIN

MIRE JÓ AZ ÖNÉLETÍRÁS?

EGY 19. SZÁZADI TANÁRI AUTOBIOGRÁFIA ÉRTELMEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A neveléstörténet napjainkra már számos kiemelkedő pedagógus életművét feldolgozta. Általában az életpálya, a közéleti-oktatásszervezési tevékenység, a pedagógiai gyakorlat és az elméleti munkásság áll e kutatások középpontjában. De vajon miről árulkodnak a neveléstörténet mai kánonján kívül álló, rég elfeledett pedagógusok által hátrahagyott szövegek? Schultz Imre, a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanára 1901-ben, 30 éves jubileuma alkalmából terjedelmes, több mint negyvenoldalas autobiográfiát közölt saját lapjában, a *Nevelő Oktatás* című pedagógiai szaklap 9. számában. A címe: *Visszapillantás tanügyi s irodalmi működésemmre 30-évi tanítóképzői jubileumom alkalmából (authobiographiai vázlat).*

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, milyen lehetséges módjai vannak a tanári autobiográfia neveléstörténeti forrásként való értelmezésének. Ez a forrástípus lehetőséget ad arra, hogy a tanítói szakma kialakulását ne csak a külső tényezőkön keresztül vizsgáljuk, mint az oktatási rendszer kiépülése vagy a pedagógia tudományának kialakulása, hanem egy belső nézőponton keresztül, a tanító személyiségének oldaláról közelítsük meg a kérdést. A szöveg ilyen szempontú vizsgálatával a pedagógusszerep, a tanítói identitás és az önreprezentáció területeit fogom vizsgálni.

ELŐFELTEVÉSEK ÉS AZ ELEMZÉS ELMÉLETI HÁTTERE

A szöveg első olvasásai során az alábbi előfeltevéseket fogalmaztam meg:

- A történetírás és a neveléstörténet korabeli funkciói, valamint az autobiográfia létrehozásának motivációi megegyeznek.
- Ezen szövegtípusok hasonló narratív stratégiák szerint épülnek fel.
- A szerző élettörténetének megírásán keresztül neveléstörténetet írt.

A történelemtanítás és a tanítóképző intézeti neveléstörténet célja az volt, hogy példaképeket állítson, követendő mintát nyújtson a leendő tanítók számára, ezért elsősorban az érték közvetítés pedagógiai elve érvényesült e tárgyak tanítása során. Feltehető, hogy ugyanezen elvek, motivációk működnek akkor is, mikor egy pedagógus a saját életének történetét az írott szöveg közegébe transzformálja, az általa megélt valóságot történetté alakítja (SZABOLCS 2001). Az autobiográfia szerzője ily módon a személyes példáján keresztül kíván értéket közvetíteni. A neveléstörténet a pedagógusok hivatásának elismertsége érdekében nagy hatású pedagógusok életútját mutatja be – ebbe a sorba kíván illeszkedni (a maga szerény módján) Schultz Imre is. Ezeket az összefüggéseket a szöveg hermeneutikai elemzésével próbálom feltárni.

A humán tudományokban az 1960-as évektől kibontakozó nyelvi fordulattal válik egyre inkább elfogadott kutatói gyakorlattá az a fajta megközelítés, amely a nyelvet nem mint semleges közvetítő közeget tételezi fel, hanem szöveggént kezeli a forrásokat (KISANTAL–SZEBERÉNYI 2003). A vizsgálat elméleti keretét az autobiográfiával, a narratív pszichológiával és a tanári professzióval foglalkozó szakirodalom adja, amelyek eredményeit alapul véve a tanulmány a tanári identitás elemeit a szöveg megalkotásának sajátosságain keresztül igyekszik megragadni (BRUNER 2001; BROCKMEIER 2002; LEJEUNE 2003; BASKA 2011; NÉMETH 2012). A narráció elemeinek vizsgálatához kísérletet teszek egy olyan kategóriarendszer kidolgozására, amely lehetővé teszi a szöveg tartalmi és strukturális elemeinek elkülönítését és a közöttük levő viszonyrendszer vizsgálatát, ebből kiindulva pedig rá lehetne mutatni az önkép konstruálásának egyedi és általános vonásaira.

Beszédaktus-elméletében Austin először hívta fel a figyelmet a nyelv illokúciós kifejezőerejére. Ezt az elméletet használta később Collingwood a történeti források elemzése során, aki szerint a forrás megértéséhez először azt a kérdést kell feltenni, mit akart vele elérni a szerző (HORKAY HÖRCHER 1997). Schultz Imre az autobiográfia megírásának célját a bevezetésben az alábbi módon fogalmazza meg: „közszolgálatom befejezésekor, irodalmi téren beszámolok a tanügy terén szerzett tapasztalataimról, de közkívánatra összekötöm e beszámolást életem, működésem ecsetelésével. [...] Rajta leszek, hogy hű és tanulságos képét fessek a népiskolai és tanítóképzési, valamint a tanirodalmi ügynek a XIX. század 2-ik felében” (SCHULTZ 1901: 193–194).

A szerző kinyilvánított célja az volt, hogy jubileuma alkalmából beszámoljon életéről és a népoktatás általa tapasztalt történetéről. A szöveg rejtett tartalmainak vizsgálata során azonban ki fog derülni, hogy ennél jóval többet tett...

KI VOLT SCHULTZ IMRE?

Bár jelen esetben nem annyira a konkrét személy, mint az önéletírás jelenségei foglalkoztatnak bennünket, ahhoz, hogy az autobiográfia értelmezéséhez hozzáfoghassunk, először vázlatosan meg kell ismerkednünk Schultz Imre életrajzával.

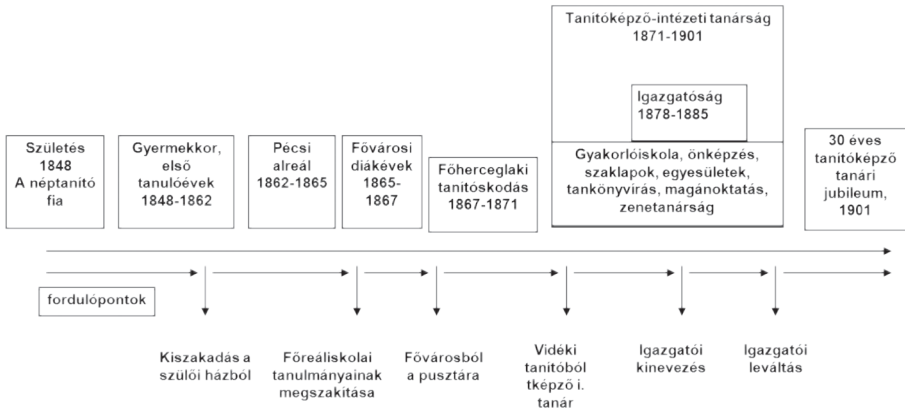
1848-ban a Baranya megyei Főherceglakon született, apja uradalmi tanító volt. Az elemi iskola elvégzése után a pécsi alreáliskolába, majd a budai főreáliskolába került, tanulmányait azonban anyagi okok miatt meg kellett szakítania. Ezután beiratkozott a Pesti Királyi Katolikus Tanítóképző Intézetbe, képesítése után pedig Főherceglakon lett tanító. 1871-ben elnyerte a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet első rendes tanári tanszékét. Harminc éven keresztül tanára, hét éven keresztül pedig igazgatója volt az intézetnek. Tanított tárgyai közé tartozott a mennyiségtan, a módszertan, a természetrajz, a földrajz és a német irodalom. Tanári működése alatt több mint 70 népiskolai tankönyvet írt, cikkeit folyamatosan publikálta a pedagógiai sajtóban (SZINNYEI 1914).

A tanulmány következő részében arra a kérdésre keresem a választ, hogy az objektív eseményekhez képest hogyan konstruálja, hogyan mutatja be saját élettörténetét a szerző.

NYELVI ELEMZÉS

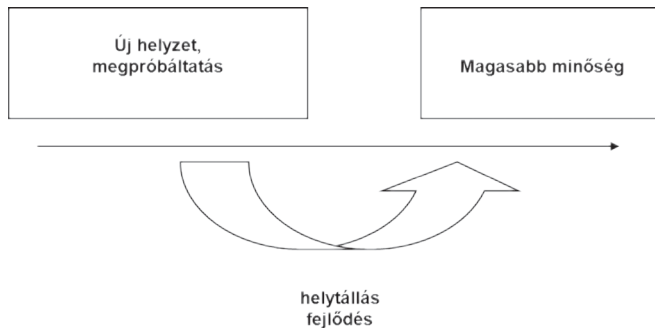
A szöveg struktúrája

Az élettörténet az 1. ábrán bemutatott séma szerint épül fel. A szöveg legfontosabb strukturális szervező eleme az időrend, a linearitás elve. Ez az elbeszélő nézőpontjából következik, aki a visszaemlékezés során azt veszi sorra, hogy a kiinduló helyzetből életútja során hogyan jutott el jelenlegi (az elbeszélés jelen idejének) állapotába. Ha csupán a két végpontot vesszük, a történet azt meséli el, hogyan lett az uradalmi tanító fiából tanítóképző-intézeti igazgató és országosan elismert tankönyvszerző. A történéseknek tehát van egy konkrét iránya, amely a múltból tart a jelen felé, az egyes eseményeket pedig a közöttük lévő ok-okozati viszonyok szervezik lineáris rendbe. Az emlékezés által konstruált életút, noha az egymásra következő életszakaszok az elbeszélő mind magasabb szakmai minőségét valósítják meg, nem mentes a törésektől, fordulópontoktól. Az életút fordulópontjainak sorozata az 1. ábra idővonala alatt látható. Ide tartozik az elbeszélő kiszakadása a szülői házból, a reáliskolai tanulmányainak megszakítása, vidéki tanítóvá válása, tanítóképezdei kinevezése, igazgatói kinevezése és leváltása.



1. ábra: A szöveg struktúrája

A szöveg makroszerkezetén belül az egyes életszakaszokat tárgyaló szövegrészeknek a sajátos mikroszerkezetét is megfigyelhetjük. A fordulópontok minden esetben új élethelyzet kezdetét jelentik, amelyben az elbeszélő hirtelen kedvezőtlen feltételek között találja magát, és számos megpróbáltatással kell szembenéznie. A kedvezőtlen kiinduló helyzetekben az elbeszélő azonban feltalálja magát, kemény munkával, helytállással megoldja a problémákat, és ezáltal egy magasabb szakmai és emberi minőséget valósít meg. A szövegben az erre vonatkozó kifejezések a fejlődés fogalmában összegezhetők, amely általános értelemben a modernség kulcsfogalma (2. ábra).



2. ábra: Az életszakaszok fejlődési sémája

	kedvezőtlen kiinduló helyzet, megoldandó feladat	szakismeret megalkotása, önképzés	a szakismeret didaktizálása, gyakorlati alkalmazása,	próbatétel	eredmény
Népiskolai tanulmányok	Mohácsra kerülve, először távol a szülői háztól: „magyarul nagyon keveset tudtam, holott ott magyar volt a tannyelv”	„Könyvtárát oly buzgón használtam, hogy csak úgy nyeltem kötetinek tartalmát.”			„az év végén mégis 39 tanulótársam közt első lettem”
kezdő tanítóképző intézeti tanárként	„Az én munkám még különösen azért is volt terhes, mert én magam még kezdő tanár voltam, növendékeim pedig valóban teljesen elhanyagolt, magukra hagyott ifjak valának.”	szakirodalom beszerzése, önművelés, „Csakis e munkák gondos tanulmányozása mellett volt lehetséges, hogy a rámbízott szakmákat alaposan kezelhessem.”	kemény felkészülés és lelkiismeretes tanári munka: a tudományok, a tanulás megszeretése a diákokkal – előrehaladásuk tudományos és erkölcsi műveltségben	tanképesítő vizsga	pozitív: sikeres vizsgák; fizetésemelés negatív: „másrészről azonban vérhányást vont maga után, mely közvetlenül a vizsgálatok befejeztével meglepett”
tankönyvírói tevékenysége	igazgatói állásától megfosztva, kevesebb jövedelem; sok szabadidő	szakkönyvek és főleg német nyelvű tankönyvek, beszerzése, tanulmányozása	saját módszereinek kidolgozása, melyek alapján könyveit megírja		nagy anyagi haszon, országos elismertség

1. táblázat: A fejlődés állomásainak sémája

Ebben az értelemben az autobiográfia elbeszélője a fejlődés lehetséges útját kínálja az olvasójának. Ha az egyes életszakaszokra vonatkozó szövegrészeket tovább bontjuk, még kisebb szerkezeti elemeket kapunk, amelyek a szakmai és emberi fejlődés megvalósításának állomásai lesznek. Az 1. táblázat első sorában látható a fejlődés sémája. Nézzük, hogyan működik ez konkrét élethelyzetekben.

Kezdő tanítóképezdei tanárként az elbeszélő kedvezőtlen kiinduló helyzetbe kerül, előtte áll a megoldandó feladat: „Az én munkám még különösen azért is volt terhes, mert én magam még kezdő tanár voltam, növendékeim pedig valóban teljesen elhanyagolt, magukra hagyott ifjak valának” (SCHULTZ 1901: 204). A második lépés a szakirodalom beszerzése és a szakismeret megalapozása az önképzésen keresztül: „Csakis e munkák gondos tanulmányozása mellett volt lehetséges, hogy a rábízott szakmákat alaposan kezelhessem” (SCHULTZ 1901: 204). Ezután következik a szakismeret didaktizálása és gyakorlati alkalmazása, amelyet az előadásokra való kemény felkészülés előz meg, és amely a lelkiismeretes tanári munkán keresztül valósul meg: „a tudományok, a tanulás megszerettetése a diákokkal – előrehaladásuk tudományos és erkölcsi műveltségben” (SCHULTZ 1901: 204). A próbatételt ez esetben a tanképesítő vizsga jelenti. Végül pedig következik az eredmény, a tanítójelöltek sikeres vizsgái és a tanár fizetés-emelése, de emellett a túlhajszolt munka miatti betegség formájában megjelenik a pedagógus önfeláldozásának motívuma is.

A SZINTAGMÁK SZINTJE

Már az autobiográfia első olvasásai során feltűnő volt a szöveg két sajátos vonása, a személyek és a tanítás különböző módjainak szembeállítás az idő- és értékszembesítés technikája révén, amelyek különböző nyelvi alakulatokon, metaforákon, jelzős szerkezeteken keresztül nyertek kifejezést. A pedagógusokra vonatkozó kifejezéseket a 2. táblázatban csoportosítottam. Eszerint a „jó pedagógus” képzett, szakmájában jártas, szereti a tudományokat, gondot fordít az önművelésre, komoly hivatástudattal rendelkezik és önfeláldozásra is képes. A „rossz pedagógus” ezzel szemben műveletlen, lelkiismeretlen, nem ért a tanításhoz, nem elhivatott, és nem járát pedagógiai szaklapokat.

A visszatérő elemeket csoportosítva megkaphatjuk azokat a kulcsfogalmakat, amelyek a pedagóguskép kialakításában szerepet játszanak. A szerző a saját identitását a másokkal való összehasonlítás eszközével teremti meg, amely igazolja saját maga és a külvilág számára cselekedeteinek, szakmai törekvéseinek érvényességét, és egykori erőfeszítéseit értelemmel ruházza fel. Ha a szembeállítás három kulcsfogalmát, a szakmai tudást, a gyakorlati alkalmazást és az emberi

„Jó pedagógus”	„Rossz pedagógus”
képzett, ügybuzgó, jellemes férfi; fegyelmezése katonás, magyarázatai tömörek, világosak és gyakorlatiak; komolyan fogván föl hivatásomat; a népiskolai oktatás terén való jártasság, irodalmi téren szakképzettség, általános műveltség; előkészülésre tengersok időt kelle fordítanom; szakműveket szereztem be; jó tanító, lelkiismeretes tanár nem lehet rendszeres és cél tudatos továbbképzés nélkül; Önfeláldozólag elköttem mindent, hogy áldásosabb viszonyokat teremtek; elvem volt a lelkesült, szakadatlan munka; idealizmus, tanítói hivatásszeretet; lankadatlan önművelés, lelkiismeretes kötelességteljesítés, ideális gondolkodás, lélekemelő lelkesültség; a tudományok és az irodalom művelésében leli legfőbb örömét	az elmaradottság kézzelfogható jelét adta; a paedagogia tanára mit sem tud az újabb paedagogiai irodalom termékeiről; oly németnyelvi tanárunk, ki a német nyelvet jól nem bírta; szívem mélyéből megvettem a tanügyi bérenczeket; így csak a napszámos beszél; oly ember, aki egyáltalán nem ért a tanítás művészetéhez; lelkiismeretlen tanárok, kik az előírt tankönyv tartalmát sem sajátították el tökéletesen; fogyatékos képzettségök; tanférfiúi szolgalelkek; a tanítás művészetéhez nem konyítók; aki paedagogiai szaklapokat nem járát; a legtöbb művelt ember mennyire áll rossz lábón az igazsággal, mily arczátlanul tud hazudni, másokat mily ravaszul képes megcsalni; ki könyvekkel előszeretettel nem szokott foglalkozni, nem tarthat igényt arra, hogy a művelt egyének közé sorolják

2. táblázat: A pedagógusokat minősítő kifejezések

minőséget még tovább általánosítjuk, a szakmásodás fogalmában²⁶ összegezzük őket (3. táblázat). A minősítések kritériuma ebben az értelemben az lesz, hol tartanak a pedagógusok ebben a folyamatban.

²⁶ A szakmásodás fogalma alatt Németh András nyomán az alacsonyabb társadalmi presztízsű, szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmákat értjük, mint például a tanítói szakma. A professzionizáció fogalma ezzel szemben az egyetemi végzettséget követelő, magas társadalmi presztízsű elithivatások intézményesülési folyamatait jelöli, ide sorolhatók például a középiskolai tanárok (vö. NÉMETH 2008).

Szakmásodás		
I. Szakmai tudás	II. Szakmai tudás alkalmazása	III. A szakma gyakorlásához szükséges emberi minőség
képzettség, önművelés, a tudomány szeretete	a tanításban való jártasság, a tanítás szeretete, pozitív emberi viszonyok	hivatástudat, tettvágy, önfeláldozás

3. táblázat: A pedagógusok értékelésének kulcsfogalmai

A szöveg két szintjén elvégzett elemzések eredményei kölcsönösen kiegészítik egymást. A nagyobb szerkezeti egységek vizsgálata rámutatott, hogy a szöveg a szakmai és emberi fejlődés sémáján keresztül implicit módon megbirkózási stratégiákat kínál az olvasónak, míg a szintagmák szintjén vizsgált pedagóguskép a szakmailag felkészült, elhivatott, önművelő tanár, tanító eszményképét állítja a befogadó elé. A szöveg strukturális és tartalmi szintjei ezen a ponton egymás hatását erősítve találkoznak, ahol azt mutatják meg, hogyan tud az egyén a nehéz körülmények közepette felülemelkedni saját helyzetén.²⁷

TÖRTÉNETÍRÁS ÉS AUTOBIOGRÁFIA

Az autobiográfia mint a neveléstörténet-írás lehetséges módja

A szöveg makroszerkezete, a linearitás, az ok-okozati viszonyok cselekményformáló funkciója, valamint a fejlődéselv következetes érvényesítése párhuzamba állíthatók a keresztény történetírás teleologikus szemléletével. A múlt idealizálásának a 19. század történetírásától sem idegen igényét fedezhetjük fel a szöveg tartalmi szintjén, amelyet az idő- és értékszembesítéseket tartalmazó szintagmák juttatnak kifejezésre. A szerző az autobiográfia műfajában szokatlan módon alkalmazza az intertextualitást, amikor személyes dokumentumokat emel be szó szerint a szövegbe: a bizonyítványok, magánlevelek, kinevezési okmányok, tanítványok és kollégák névsora, újságcikkek, pedagógiai szakirodalom felsorolása mind szerves részét képezik az életrajznak.

²⁷ A korszak Baranya megyei népoktatási viszonyait, amelyekre reflektálva az autobiográfia született, részletesen mutatja be: AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI Katalin (1992): *A történeti Baranya megye római katolikus iskolái 1868–1918 között: Különös tekintettel a római katolikus elemi iskolák és tanítók helyzetére*. Doktori értekezés.

A szerző az előszóban reflektál az autobiográfia megírásának elveire: „Rajta leszek, hogy hű és tanulságos képét fesse a népiskolai és tanítóképzési, valamint a tanirodalmi ügynek a XIX. század 2-ik felében. Ahol személyemnek szükségképpen előtérbe kell lépnie, ott lehetőleg okmányokra és mások által írt művekből vett idézetekre fogok támaszkodni, hogy mindenben részlelhajlás nélkül, elfogulatlanul s az igazságnak megfelelőleg legyen kénytelen eljárni” (SCHULTZ 1901: 194). A szöveg szerkezete, intertextualitása, valamint a fent idézett tartalmi elemek is arra utalnak, hogy a szerző a korszak történetírói gyakorlatát alkalmazta az autobiográfia megírása során. A szövegben érvényesített forráskritika és a szerző által deklarált objektivitásra törekvés a korszak tudományos történetírásának, a historizmusnak legfontosabb elemeit képezik (ROMSICS 2011). Ebben az esetben tehát kimutathatóvá vált, hogy a neveléstörténet-írás és az autobiográfia létrehozásának motivációi és narratív stratégiái megegyeznek.

Jellemző az egyén és a történelem viszonyának modern kori felfogására, hogy Schultz Imre saját élettörténetét megörökítésre érdemesnek tartotta. A kutató egészen különösen érzi magát e sorokat olvasva: „A mennyiségtant lelkem egész komolyságával és melegeivel műveltem a közpályán töltött hosszú idő alatt. Nem annyira könyvtáram idevágó műveinek száma, mint inkább azon kézirat-halmaz fog egykor tanúskodni az e téren tett tanulmányaim irányáról, terjedelméről, sikeréről, melyet íróasztalom fiókjai rejtegetnek” (SCHULTZ 1901: 215). Ezek a dokumentumok pedig ma is megtalálhatók a Pécsi Egyetemi Levéltárban...

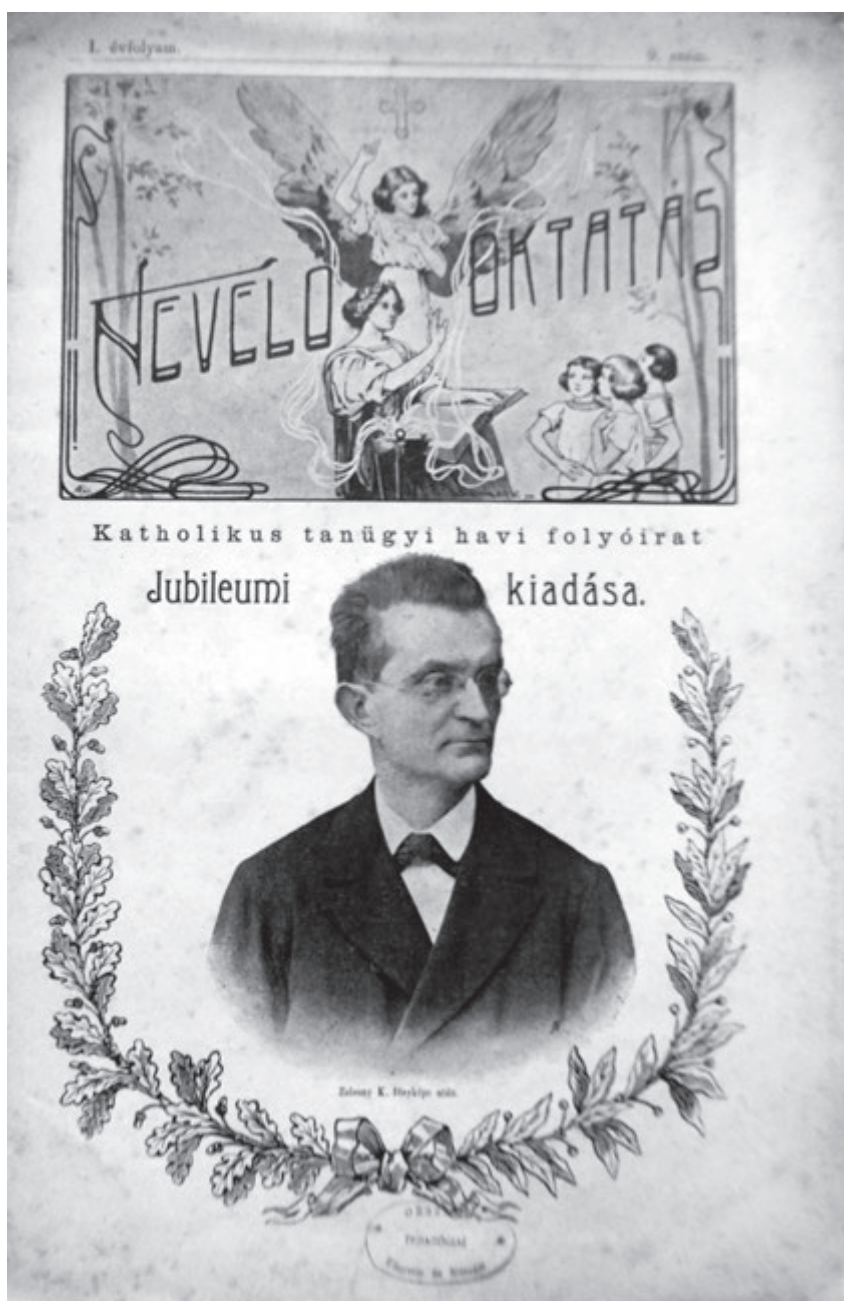
ÖSSZEGZÉS

Az autobiográfia különböző szintjeinek egyidejű elemzése a szöveg rejtett tartalmainak feltárásával nyilvánvalóvá tette a személyes emlékezet szövegbe transzformálásának eljárásait. A szöveg kialakítására hatással voltak a neveléstörténeti és történeti szövegek műfaji kódjai, valamint a pedagógus szakma korabeli elvárásai. A szöveg szerkezete a nehéz helyzetek megoldásának forгатókönyve alapján épül fel, a jó pedagógus ideálja pedig az érdemtelen kolléga képével szembeállítva rajzolódik ki, ami a szerző egykori személyes konfliktusaiból táplálkozik.

Schultz Imre szövegének strukturális és tartalmi elemzése azt a sajátos esetet mutatta be, amikor egy autobiográfiai szöveg a 19. század végi tudományos történetírás kritériumainak megfelelő neveléstörténeti funkciót tölt be a szerző személyes példamutatásán keresztül. Az autobiográfiai emlékezés ezen a módon a korszak pedagógiai kultúrájának keretei között a generációk közötti emlékezetátadás eszközévé válik.

IRODALOM

- AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI Katalin (1992): *A történeti Baranya megye római katolikus iskoláügye 1868–1918 között: Különös tekintettel a római katolikus elemi iskolák és tanítóik helyzetére*. Doktori értekezés. (Online: <http://mek.oszk.hu/01800/01861/01861.htm> [2013. 03. 28.])
- BASKA Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- BROCKMEIER, Jens (1999): Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß. *Journal für Psychologie* 7: 22–42.
- BROCKMEIER, Jens (2002): Autobiographical remembering as cultural practice: Understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology* 8: 45–64.
- BRUNER, Jerome – LUCARIELLO, Joan (2001): A világ narratív újateremtése a monológban. In LÁSZLÓ János – THOMKA Beáta (szerk.): *Narratívák* 5. Budapest: Kijarat Kiadó, 131–156.
- HORKAY HÖRCHER Ferenc (1997) szerk.: *A koramodern politikai eszmetörténet cambridge-i látképe: John Dunn, John G. A. Pocock, Quentin Skinner és Richard Tuck tanulmányai*. Pécs: Tanulmány Kiadó.
- KISANTAL Tamás – SZEBERÉNYI Gábor (2003): A történetírás „nyelvi fordulata”. In BÓDY Zsombor – Ö. KOVÁCS József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Budapest: Osiris Kiadó, 413–442.
- LEJEUNE, Philippe (2003): Definiálható-e az önéletírás? In Z. VARGA Zoltán (szerk.): *Önéletírás, élettörténet, napló: Válogatás Philippe Lejeune írásaiból*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 17–46.
- NÉMETH András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra* 18/5–6: 86–103.
- NÉMETH András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatásai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- ROMSICS Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Budapest: Osiris Kiadó.
- SCHULTZ Imre (1901): Visszapillantás tanügyi s irodalmi működésekre 30-évi tanítói képzői jubileumom alkalmából. (Autobiographiai vázlat). *Nevelő Oktatás* 1/9: 193–241.
- SZABOLCS Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- SZINNYEI József (1914): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest: Hornyánszky Viktor császári és királyi udvari Könyvnyomda. (Online: <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/s/s23460.htm> [2013. 03. 26.])



A Nevelő Oktatás jubileumi kiadásának címlapja

VÖRÖS KATALIN

A SZAKOKTATÁS-POLITIKA ÉS MODERNIZÁCIÓ A 19. SZÁZAD VÉGI MAGYARORSZÁGON

A polgárosodást, az iparosodást és a tőkés-bérmunka viszonyok szélesebb elterjedését a 19. század hozta magával, amikor az európai gazdaság háttérben már egy globális méretű modern világgazdaság állt. A század második felében, az új tudományos és technikai vívmányoknak is köszönhetően, az egyes nemzetek közötti verseny mind élesebben jelentkezett, amely a központi hatalom részéről a felülről jövő modernizációs törekvésekben öltött testet. A kiépülő, mind szélesebb néprétegeket megszólító oktatást ennek a rivalizálásnak a részeként értelmezhetjük, amelynek keretei a szakoktatás speciális státusa révén még jobban láthatóvá válnak. A periféria országainak, így Magyarországnak is, természetes törekvésük a modernizáció, versenyképességük fokozása a centrum országaihoz képest. Ennek érdekében a fejlettebb, nyugati országok gyakran szolgáltak mintaként a felzárkózóknak, magát a modernizációt is gyakran a veszternizáció fogalmával azonosítják (KULCSÁR 2009). A dualizmus korszakában kialakuló szakképzés kapcsán egyértelmű a külföldi minták átvétele és alkalmazása. Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy a modernizációt zászlajára tűző dualizmus kori magyar szakoktatási rendszer modellkövetési stratégiáit és internacionális kapcsolatainak sajátosságait feltárjam.¹

.....
¹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergenciaprogram” című kiemelt projekt keretei között valósult meg. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban elsősorban az alap- és a középszintű ipari képzés kapcsán kerül tárgyalásra a modernizáció és a külföldi minták követésének kérdése.

MODERN ÉS MODERNIZÁCIÓ

Mit is jelentenek a modern és a modernizáció kifejezések? A szótári magyarázat szerint: korszerűt, korszerűsödést és korszerűsítést. Mi számít azonban korszerűnek, modernnek az adott korban? A „modern” fogalma a hétköznapi és az elméleti diskurzusban is elválaszthatatlanul összekapcsolódott az „ipari”, az „ipari társadalom” és az „iparosodás” (gyakran a nehézipar) fogalmával. A 20. század közepéig a modernizáció elmélete az industrializáció valóságára épült, a modernizáció az iparosodásként értelmezett gazdasági fejlődés függvénye volt. A modernitást úgy írták le, mint a „társadalmi létezés egyedi állapotát” (TAYLOR 2008: 25). A 19–20. század modernizációs ideológiái, a liberalizmus és a pozitívizmus, hitet tettek az ember folyamatosan megvalósuló és töretlen fejlődése mellett, amely sok esetben összekapcsolódott az industrializációval, mely egyszerre volt legfontosabb célja és eszköze is a fejlődésnek. A modernizáció nem csupán a gazdaság területén bontakozott ki, hanem a kultúra, a társadalom és a politika intézményrendszereinek szintjén is.

Az ekkor megszülető elméletek sajátossága, minden különbözőségük ellenére is, hogy az ipart a modern, míg a mezőgazdaságot a hagyományos jelzővel párosította. Hagyományos és modern gyakran pozitív, illetve negatív konnotációt hordoztak. Magyarország – minden, iparban történt fejlesztéssel együtt – alapvetően agrárország volt és maradt is a korszakban, a modernizáció iparosodáshoz kötött fogalmát ebből következően sajátos módon akceptálta. A politikai szereplőket gazdasági irányultságuk szerint két nagy csoportba oszthatjuk: az „agrárius” és a „merkantil” érdekkörök képviselőire. A kétféle érdekkör egyetértett ugyan az ország modernizálásában, csupán az állami támogatások elosztásában és a modernizálandó gazdasági területek primátusában nem. Az agráriusok szemében a modernizáció a mezőgazdaság pártolását, fejlesztését, korszerű technikai eszközökkel való ellátását jelentette, míg a merkantilisták az ipar és a kereskedelem területének felemelésében látták a modern Magyarország születését.² A modern társadalom egyes csoportjai, rétegei, osztályai, mint látható, eltérő intenzitással vesznek részt a modernizáció folyamatában, különböző elképzeléssel bírnak a modernitást illetően, és különböző viszonyokat alakítanak ki a modern társadalmi renddel kapcsolatban.

Hogyan látjuk ma a modernizációt? „A modern világ az eurázsiai kontinens északnyugati peremén, az iparosodás, az urbanizáció folyamatában és politikai válságokon keresztül jött létre. E döntően európai és észak-amerikai folyamatok világszerte társadalmi átalakulásokat idéztek elő, szinte teljesen eltüntetve látókörünkől a politikai és kulturális rend egy sor korábbi formáját. [...] Az európai

.....
² Erről lásd részletesebben KATUS 2010.

modernitás kialakulását ábrázolhatjuk úgy, mint egy sor alapvetően megszakítás nélküli és egymást kölcsönösen megerősítő, illetve alakító politikai, gazdasági és szellemi átalakulás következményét” (WITTROCK 2008: 142–143). A 18–19. század fordulóján végbement egy mély, episztemikus átalakulás, amely során a modern kulcsfogalmai kikristályosodtak (WITTROCK 2008). Az ekkor kialakuló „modern” eszménye lesz az, ami célként lebeg majd nemcsak a későn indulók, hanem a centrum rivalizáló államai előtt is.

A 21. század elején a posztkolonializmus és a késő modernitás úttörőinek köszönhetően már egyértelműnek tűnik, hogy a világ különböző pontjain nem ugyanazt jelenti a modern és modernizáció fogalma, eltérő időben és eltérő helyeken különböző tartalmakkal telítődnek. A Nyugatról, illetve az „európai centrumból” szemlélt modernizáció, a monocivilizatorikus narratíva hanyatlóban van. A globalizáció a tudomány számára azzal járt, hogy felismertük és láttuk a kulturális konnektivitás horderejét, nemcsak a mai világban, hanem a történeti múltban is. Ebből következően a kulturális transzferre, az interkulturalitásra, a kultúrák közötti cserére egyre nagyobb figyelmet fordítanak a kutatók (NIEDERMÜLLER 2008).

Már a 19. század embere is tisztában voltak azzal, hogy a modernizáció és ezzel együtt a modern szakoktatás kiépítése nem jelenheti csupán külföldi minták következetes vagy „szolgai” átvételét, hiszen a hazai körülmények eltérőek a modell országokétól. Jól mutatja a korabeli uralkodó mentalitást Trefort Ágoston megállapítása: „erkölcsünkben és szokásainkban kell átalakulnunk, ha közgazdaságilag akarunk átalakulni” (TREFORT é. n.). Ugyanis a tőkés vállalkozóréteg, a gazdasági és műszaki felső- és középfokú szakemberek utánpótlását sok tekintetben nehezítette a magyar társadalom hagyományos értékrendszere. A magyar középosztály továbbra is a humán műveltséget nyújtó gimnáziumokat és a jogi képzést részesítette előnyben.³ „A divatos felfogások szerint a tisztességes mesterember nem úr, de úr az éhező hivatalnok, a kolduló literátor vagy a per és munka nélküli ügyvéd” (TREFORT 1882: 332).

Nemcsak az egyes régiók vagy társadalmi csoportok, hanem a társadalmi élet egyes területeinek „modernizációs sebessége” is eltérő, vagyis a modernizáció az európai társadalmakon belül sem egyszerre és nem egyetlen aktusként ment végbe. A társadalmi élet különböző területei (például a politika, a gazdaság, a társadalmi struktúra vagy éppen a mindennapi élet) eltérő intenzitással és sebességgel modernizálódtak, aminek köszönhetően különböző jegyeket mutató

³ A magyar középosztály a gimnáziumokat részesítette előnyben a reáliskolákkal és a középfokú szakiskolákkal szemben, amelyek látogatottsága messze alatta maradt a hasonló típusú német vagy ausztriai iskoláknak. 1913–14-ben a középiskolai tanulóknak csak 16%-a járt reáliskolába. Ausztriában és Olaszországban 30% feletti, Németországban 40–50% volt a reáliskolát választók aránya (KATUS 2010: 415–416).

modernitások jöttek létre. Hiszen az ipari, technikai, technológiai modernizáció Európán belül sem járt együtt mindenhol kulturális modernizációval. Ebben a tekintetben a Magyarországon lezajló modernizációs folyamatokról is árnyaltabb képet kaphatunk (NIEDERMÜLLER 2008).

A SZAKOKTATÁS SZEREPE A MODERN GAZDASÁGBAN

A 19. században minden tudományos eredmény és fejlesztés, amelynek feladata a modernizációt vagy a szakoktatást volt hivatott szolgálni, ugyanazon érem két oldalát jelenti. A 19–20. század fordulóján széles körben elterjedt az a nézet, miszerint a társadalom jóléte az ipar fejlettségétől és fejlődésétől függ. Az ipar prosperitásának mértéke és a rendelkezésre álló szakképzési formák (tanfolyamok, szakiskolák) számának nagysága között pozitív összefüggést láttak a legtöbb országban (FOX–GUAGNINI 1993).

A nemzetállamok számára az oktatási rendszer volt az a „modern eszköz”, amely révén növelni tudták polgáraik műveltségét, illetve a munkavégzéssel kapcsolatos képességeiket és tudásukat. A 18. és a 19. században két szakoktatási modell versengett egymással: az egyik a céhes keretek között zajló, jellemzően gyakorlati tapasztalatokra és a mester utánzására építő képzésforma. Míg a másik az új típusú intézményesült, formális oktatást jelentette. A kétfajta szakképzési modell versenye egyértelműen reflektál a modernizációs folyamatokra, a szakismeretek átadásában különböző országok különböző sablonokat követtek a régi és az új képzési formák kapcsolatát tekintve (amely jelenthette a régi modell átalakítását, beolvasztását az új rendszerbe vagy teljes negligálását)⁴ (HANF 2004). Magyarország a patriarchális alapokon nyugvó céhes oktatási formáktól az 1890-es évekre egyértelműen eljutott az intézményesült, differenciált szakképzéshez, köszönhetően az eddig végbement modernizációnak.

.....
⁴ A magyar szakképzési rendszerben a céhes képzési hagyományok részben tovább éltek a tanoncok oktatásában, kiegészítve azt a kötelező tanonciskolai látogatással (1872: 8. tc. és 1884: 17. tc.).

A MAGYAR SZAKOKTATÁS ÚTTÖRŐI

A magyar iskolarendszerre már kezdetektől az európai kultúra részeként kell tekintenünk. Több mint ezer éven át a magyar iskolák nem csupán passzív befogadói voltak az európai műveltségnek, hanem maguk is sajátos színekkel és értékekkel gazdagították azt (DOMBI 1999). De az „európaiság” fogalmát érdemes pontosítani a hazai oktatás egyediségein keresztül, árnyalni annak mibenlétét. Az európai szakoktatásnak ugyanis nincs univerzális modellje, csak partikuláris modellekről beszélhetünk, illetve tendenciákról.

Magyarország geopolitikai helyzetéből következően az osztrák, illetve német kultúra mindig is meghatározó jelentőségű volt. A török kiűzését követően ez a meghatározottság az egész ország területére kiterjedő államhatalmi tényezővé is vált. A német kultúra pozíciói hol erősülni, hol gyengülni látszanak, de az élő kulturális kapcsolatok létét nem kérdőjelezhetjük meg. A magyar és osztrák iskolarendszerre nagy hatással volt az úgynevezett „porosz iskolatípus”, amely hosszú időkre meghatározta a térség oktatását. A „német modell” azonban nem abszolút uralkodó a magyar szakoktatásban. A magyar szakképzés kialakulása és fejlődése során a különböző szintjeire különböző modellek voltak hatással köszönhetően az egyes szakembereknek és „szakoktatás-politikusoknak”.

A polgáriasodás folyamatában az oktatás mind szélesebb körben történő elterjedésének és jelentős minőségi javulásának meghatározó szerepet tulajdoníthatunk.⁵ A korszak neveléstudományi szakemberei, valamint vallás- és közoktatásügyi miniszterei állhatatos munkát végeztek, melynek köszönhetően a magyarországi iskolázottság mértéke hatalmas fejlődést mutat. A dualizmus kori iskolarendszer alapjait az 1868: 38. tc. jelentette, amely egyben a modern oktatásstruktúra alappilléreit is letette. Az elemi szintű népoktatás kötelezővé vált minden 6. életévét betöltött gyermek számára, 12, illetve 15 éves korukig.

A kiegyezést követő első kultuszminiszter, Eötvös József (1867–1871) már felismerte a szakoktatás fontosságát, számos alapozó lépést tett a modern szakoktatás kiépülése érdekében. 1870-ben számos szakembert küldött külföldi tanulmányútra, hogy ismereteket szerezzen a hazai oktatás megszervezéséhez, például: Szakkay Józsefet, a kassai ipariskola megalapítóját, vagy a szegedi iskolaalapító Horváth Ignácot⁶ (SZTERÉNYI 1896).

⁵ 1869-ben a lakosság egyharmada (a férfiak 41, a nők 25%-a) tudott írni és olvasni, ez az arány 1869 és 1890 között 31,3%-ról 50,6%-ra, majd 1910-ig 66,7%-ra emelkedett. (Az oktatási rendszer statisztikai adatairól lásd bővebben: NAGY 2008: 123–146.)

⁶ Az első, a szakoktatás fejlesztése érdekében tett külföldi tanulmányút Horváth Ignác műegyetemi tanárhoz köthető. Angliában és Bajorországban is járt, feladata elsősorban a külföldi alsóbb szakiskolák feltérképezése, valamint azok szervezésének lehetősége a hazai viszonyokra tekintettel. Külföldi útjának tapasztalatait 1874-ben meg is jelentette könyv formájában: *Az iparos oktatás Bajorhonban*,

A kassai reálgimnáziumi tanárt, Szakkay Józsefet a „gépészeti szakismeretek szervezése végett” küldte Eötvös külföldi tanulmányútra. Feladatául adta, hogy a fejlettebb országok iparát és gyakorlati irányú iparoktatását tanulmányozza. Szakkay útja során meglátogatott több neves német, francia, belga és angol ipariskolát és gyárat. Különösen két iskolát emelt ki visszaemlékezésében Szakkay: a belgiumi tournai-i és francia a chalons-sur-marne-i gépészeti ipariskolákat. Útjának tapasztalatait *Az iparoktatás Nyugat-Európában* című tanulmányában foglalta össze (ANTAL 1996). A kassai ipariskola, amely a későbbi felső ipariskolák prototípusa lett, egyértelműen nem osztrák minta alapján jött létre, hiszen az osztrákoknál ebből a típusú iskolából hiányzik a műhelyoktatás. A képzés időtartalma itt négy év, szemben a magyar hárommal. A belga, illetve francia⁷ szakiskolákban a műhelygyakorlat jóval nagyobb hangsúlyt kapott. A felső ipariskolákra Európa-szerte jellemző volt, hogy olyan végzettséget nyújtottak, amely révén a kiváló eredménnyel végzett hallgatóknak lehetőségük nyílt ipari főiskolák látogatására. Ezzel szemben Magyarországon a felső ipariskolai végzettség nem jogosított továbbtanulásra (FELKAI–ZIBOLEN 1993: 118). A kassai iskola remek példája a nemzetközi kapcsolatok és tendenciák ápolásának. Működése során mindig is fontos volt a külföldi kapcsolatok és tendenciák nyomon követése. Az iskola könyvtára is erről tanúskodik, hiszen számos külföldi (angol, német, francia) szaklapot járatnak.⁸ Gyakran szerveztek különböző tanulmányutakat és kirándulásokat a fejlettebb iparral rendelkező területekre (ANTAL 1996).

Köszönhetően a korszak gazdasági folyamatainak és a terjedő modernizációs eszméknek egyre többen gondolták: „Magyarország nem lehet többé mezőgazdasági állam, [...] csak ha egyúttal áttérünk az iparra, fogunk gazdaságilag is, államilag is, kultúráilag is megállhatni mint nemzet Európában” (GELLÉRI 1892: 432).

Trefort Ágoston (1872–1888) minisztersége alatt egyértelműen megindult a törekvés állami szinten a szakoktatás felkarolásáért. Véleménye szerint a népoktatást praktikusabbá kell tenni, hogy az életre készítsen fel, és az iparoktatásról az államnak kell gondoskodnia, „s ez úton is az ipart fejleszteni, s a mennyiben nincs, teremteni kell!” (idézi: MANN 2001: 280). Az ország modernizációjának eszközét látta a kapitalista szükségletek jegyében megerősített reáliákban és műszaki, gazdasági képzésformákban. A mintát ő is a „fejlett Nyugaton” kereste: „Magyarország ipari fejlődésének előkészítése az ipar fejlődése, folytonossága

tekintettel a hazai viszonyokra címmel. Horváth Ignác tevékenysége nyomán a szegedi ipariskola 1893-ban nyitotta meg a kapuit, amely 1908-ban felső ipariskolává alakult át (SZTERÉNYI 1897: 156).

⁷ A francia felső ipariskolák tanítási ideje is 3 év volt, a heti órák száma 57, melyből 37,5 óra műhelygyakorlat, tehát közel azonos az aránya a magyarral, illetve a belgával. A felvételt felvételi vizsgához kötötték (*Az iparoktatás* 1904: 271).

⁸ Járatott külföldi lapok: *Zeitschrift für gewerblichen Unterricht*, *Étoile Belge*, *Norddeutsche Allgemeine Zeitung*.

biztosítására elengedetlenül szükséges, hogy a nyugat-európai államokban történt intézkedések példája szerint az ipari szakoktatás az ipar fejlesztésének egyik leghathatósabb tényezőjéül tekintsék, s ez által a magyar iparos osztály ismerete gyarapíttatván, annak munkaképessége fokoztassék” (idézi: MANN 2001: 287). E cél érdekében javasolta az ipari szakiskolák és egy központi ipartanoda megszervezését. Az iparoktatás fejlesztéséért tett erőfeszítéseinek is köszönhetően, miniszterségének végére az iparostanulók létszáma 40 ezer fölé emelkedett.

A KIÉPÜLT SZAKOKTATÁSI RENDSZER

Az iparoktatás azon alakja, amely a legtöbb európai államban a 20. század elejére kialakult, Belgiumból származik, ahol először tettek kísérleteket iskolai keretek között – elméleti és gyakorlati oktatást is magába foglaló – az iparos képzés megszervezésére. Ezt a rendszert vették át egymás után Németország különböző államai, majd Ausztria és ennek alapján hol közvetítéssel, hol közvetlenül Magyarországon is ez a minta uralkodik (*Pallas Nagylexikon*).

A felső ipariskolákra, mint láttuk, közvetlenül a francia és belga oktatási struktúra hatott leginkább, míg a szakiskolákra az osztrák és német minták voltak közvetlen hatással. Az inasiskolákat a német minta mellett a francia is befolyásolta. A szaktanfolyamokra, továbbképzésekre – kvázi „felnőttoktatásra” – nagy hatást gyakoroltak az angol, illetve német elődök is.

A magyar ipari szakoktatás rendszere az 1890-es évek elejére szerkezetét tekintve teljesen kiépült (alap-, közép- és felsőfokú képzés is létezett immár). A Monarchia sajátosságaiból kifolyólag a korabeli szakemberek többször összevették a hazai és az ausztriai szakképzést. A magyar felső ipariskolák tanulmányi rendszerében, eltérően a külföldi hasonló intézményektől, nagy jelentőséget kapott a műhelygyakorlat. P. Tetmayer Károly⁹ – felmérve a magyar és az osztrák rendszer előnyeit és hátrányait, valamint a hazai ipar elvárásait – a következő megállapításra jutott: „súlyos hibának tekinteném, ha a felsőfokú ipariskoláinon uralkodó gyakorlati irányról lemondva, szomszédjaink ebbéli intézményeit tekintendők utánzásra méltó mintaképül” (*Kassai Állami Felső Ipariskola 1896/1897. évi értesítője*). P. Tetmayer, Hegedüs Károlyhoz, a budapesti felső ipariskolai igazgatójához hasonlóan, azt a felfogást vallotta, hogy „a felső ipari képzés helyes megoldása a gyakorlatnak az elméleti ismeretekkel kapcsolatban, az iskola körén belül való megszervezésén alapul” (VÍG 1932: 339). A kor másik neves

.....
⁹ P. Tetmayer Károly 1886–1905 között a Kassai Állami Felső Ipariskola igazgatója, okleveles gépészmérnök.

szakoktatás-politikusa is hasonló véleményen volt a gyakorlati képzés és az iskola kapcsolatáról, Sztérényi József – ekkor iparoktatási főigazgató – szerint az ideális iparoktatás az lenne, ha az elméleti képzést az iskola, a gyakorlatit a mesterek műhelyei vagy gyárak nyújtánák, de ez csak olyan országokban lehetséges, amelyek fejlett iparral rendelkeznek. Mivel Magyarországon az ipar még nem éri el az ehhez szükséges szintet, ezért az iskolai képzésnek kell biztosítani a gyakorlati képzést is (*Győri Hírlap*, 1899. december 28.).

A 19. század végére az iparos érdekkörök és egyes honatyák is mind határozottabban képviselték azt az álláspontot, hogy a szakoktatásnak jelentős szerepe van az ország, a város vagy az adott régió iparának fejlődése szempontjából. A *Győri Hírlap* vezércikkében olvashatjuk: „Győr város jövő fejlődésére tervezett intézmények közt a legfontosabb egyike, mert gyáripar jövőjének képezi alapját, a fa- és fémipari szakiskola felállítása” (*Győri Hírlap*, 1899. január 17.).

A SZAKOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA (NEMZETKÖZI KÖRKÉPBN)

Az iparoktatás irányítása, koordinálása, szabályozása az egyes országokban meglehetősen különböző. Az alapvetően centralizált magyar oktatásirányítás egyértelműen a kontinentális (francia, német) modell hatalomgyakorlási struktúráit követi. A szakoktatás irányításának egyértelmű mintát a Monarchia másik fele jelentette.

Ausztriában az összes, oktatással kapcsolatos kérdés, így az iparoktatás is, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium ügykörébe tartozott. Az egész oktatást szigorú centralizáció jellemezte, törekedtek rá, hogy az azonos iskolatípusok szervezete és tanrendje ténylegesen azonos legyen. Az iskolák túlnyomó része állami kézben volt (akárcsak Magyarországon). Az osztrák szakoktatásban már 1873-ban, de 1883-ban alapvető reformprogramot hajtottak végre¹⁰. A központi irányításban kulcsfontosságú volt a központi iparoktatási tanács, a *Zentralkommission für Angelegenheiten des gewerblichen Unterrichts*, amely példát jelentett a magyar szakoktatás-irányítás megszervezéséhez, funkciójában ugyanis megfelel az 1892-ben felállított Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácsnak. A tanácsok deklarált feladatai közé tartozott a külföldi iparoktatás tanulmányozása és a változások, tendenciák nyomon követése is (*Az iparoktatás* 1904: 8–13). Az OIKOT havonta megjelenő kiadványa, a *Magyar Iparoktatás* is rendszeresen

.....
¹⁰ A tanidő a szakiskolákban itt is négy év volt, a diákokat csak 14 éves koruk után vették fel, míg a magyar szakiskolákat már 12 éves koruk után látogathatták a tanulók (*Az iparoktatás* 1904: 126).

foglalkozott a külföld (nem csak nyugat-európai országok) iparoktatási intézményeivel, szakképzési rendszerével, és beszámolt a különböző külföldi tanulmányutakról.

REFORMOK, ÚJÍTÁSOK, FEJLESZTÉSEK: CÉL A VERSENYKÉPESSÉG

Az 1890-es évektől köszönhetően a magyar iparoktatási aktorok tudatosodásának, a közelgő millenniumi ünnepsorozatnak, a nemzetközi szinten is jelentkező szakoktatási reformoknak¹¹, a magyar szakképzés is újabb lendületet kapott. Számos iskolát alapítottak, illetve a meglévők működését felülbírálták, gyakran államosították vagy állami támogatásban részesítették őket. A létrejövő központi tanács munkájának köszönhetően kormányzati szinten próbálták szabályzatok és rendeletek útján meghatározni, egységesíteni a középszintű intézmények működését, tananyagát, fegyelmi szabályzatát és a használandó tankönyvek sorát (SZTERÉNYI 1897). Az egyes intézmények szintjén is nyomon követhetjük, hogy szinte évről évre hogyan igyekeztek modernizálni az ipari szakiskolák tanterveit az újabb igényeknek megfelelően a századforduló éveiben.¹² A magyar iparoktatás példáit a Nyugatról vette, de ezek nem jelentettek szolgai utánzást. Víg Albert, aki maga is aktívan részt vett a századfordulós magyar iparoktatás alakításában, 1932-es monográfiájában több helyen is kiemeli, hogy a hazai szakemberek az oktatási rendszerünk alakítása során minden esetben igyekeztek a helyi körülményekhez alkalmazkodni. Az ipari szakiskolák földrajzi elhelyezkedését vizsgálva is egyértelműen kirajzolódik egy tudatos politika, hogy mely régiókat részesítették előnyben az iskolaalapításokkor.¹³ Természetesen a minisztériumok szakoktatás területén végzett munkáját is számos kritika érte. A hazai szakképzés modernizációját érintő viták egyik visszatérő kérdése a műhelygyakorlati óraszámok növelése, illetve lehetőség szerint gyárosok, iparosok bevonása a képzésbe. (Utóbbira ugyan látunk példákat, de az egész szakképzésen belül elfoglalt szerepét illetően

.....
¹¹ Más európai országok reformjairól lásd részletesebben: *Az iparoktatás 1904*, EVANS 2007, illetve HANF 2004.

¹² Az ipari szakiskolák tanterveinek módosulásáról és annak bizonytalanságáról lásd részletesebben Vörös Katalin (2011): *A Magyar Királyi Állami Fa- és Fémipari Szakiskola, avagy Győr első szakiskolája*. In SZAPPANYOS Melinda (szerk.): 9. *Országos Interdiszciplináris Grastyán Konferencia előadásai*, 550–563, illetve ANTAL Ákos (1996): *A Kassai Ipariskola története*. Budapest: OPKM.

¹³ Az ipariskola adott településen történő megtelepítésének alapvetően két fő oka lehetett: 1. az adott város és régió iparának felzárkóztatása, fejlesztése, az ipari vállalkozások létesüléséhez szükséges kedvező körülmények kialakítása, vagy 2. az adott régió meglévő (fejlett) iparának, munkaerőigényének kiszolgálása és további fejlődés előidézése.

további vizsgálatokat kellene végezni.) Az 1904–1905-ös magyar szakoktatási reform is alapvetően a gyakorlati óraszámok növelését célozta az ipari szakiskolákban és felső ipariskolákban. A miniszteri jelentés, amely erről napvilágot látott 1904-ben, különösen fontosnak látta és több száz oldalon keresztül részletezte, hogy a reformot követően a magyar szakoktatáson belüli gyakorlati képzés aránya messzemenően túlszárnyalja a többi európai országot. A szövegben konnotatív módon jelen van, hogy a gyakorlati képzés a modern szakképzés egyik legfőbb ismérve; arányának nagymértékű megnövelésével pedig a magyar szakképzés az élre törhet és ezzel együtt a magyar ipar és gazdaság is.¹⁴

A reformok szükségességének igénye nemcsak felülről, minisztériumi vagy állami szintről érkezett, hanem az ipartestületek részéről is: „Igen figyelmet érdemlő az iparosok azon óhaja, hogy a szakoktatás terén az iparostanoncziskolák és a tulajdonképpeni szakiskolák között kapcsolat létesítség s lehetővé váljék minden iparosnak a szakképzés magasabb fokának elérése, az alsó fokú tanítás pedig gyakorlatiasabb legyen” (*Győri Hírlap*, Jelentés az Iparosok Kongresszusáról, 1898. november 30.).

A Második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus külön ipari szakosztállyal rendelkezett, amely számos reformjavaslatot fogalmazott meg a szakképzés problémáival kapcsolatban. Ezen javaslatokból kiolvashatjuk az iparoktatási szakemberek és tanárok egyértelmű igényét az oktatási rendszer mobilitására, a modern ismeretek és tudományok előtérbe helyezésére és szakmák és tudományok szintjén is jelentkező szakosodás leképezését az oktatás színterére (FELKAI 1971: 132–133). A Tanügyi Kongresszus és Iparoktatási Tanács működését segítő gazdasági szakemberek bevonása is mutatja a fokozódó társadalmi érdeklődését a szakoktatás iránt.

ÖSSZEGZÉS

Az 1880-as évekig a magyar oktatási rendszer képtelen volt kitermelni az ipar számára szükséges képzett munkaerőt. Az általános műveltségi szint növekedésével és a szakoktatási hálózat kiépülésével azonban sikerült elérni a szakképzett munkások között a külföldi születésűek arányának fokozatos csökkenését¹⁵ (PÁLDI-KOVÁCS 2007: 169–170). A szakoktatás hiányosságait orvosolni kívánó és az ország modernizációját előmozdító politikusok munkáját nem tekinthetjük

.....
¹⁴ Az óraszámok és képzésformák változásáról lásd bővebben: *Az iparoktatás 1904*.

¹⁵ Az 1870-es években Budapest gyári munkásainak 25%-a külföldi, míg az 1880-as évek végére ez az arány már csak 15% körüli, 1900 után pedig 5% alatti (PÁLDI-KOVÁCS 2007: 169–171).

„spontán” eseménysorozatoknak, miként Kelemen Elemér a középszintű szakoktatás kapcsán megjegyezte, különösen nem az 1890-es évektől¹⁶ (vö. KELEMEN 2002). A szakoktatás modern eszméinek és metódusainak hazánkba áramlása nem egy-két emberöltő alatt ment végbe, köszönhetően az egyes vezető szakembereknek (Szakkay József, P. Tetmayer Károly), politikusoknak (Szterényi József) és minisztereknek (Eötvös József, Trefort Ágoston, Hegedüs Sándor). Az állami szakoktatás-politika szervesen illeszkedik a nemzetközi trendekbe, amely egyre tudatosabban kívánta modernizálni az országot a szakképzés irányítása és fejlesztése révén.

IRODALOM

- ANTAL Ákos (1996): *A Kassai Ipariskola története*. Budapest: OPKM.
- DOMBIE Alice (1999): Gondolatok a szakoktatás XIX. századi történetéhez. In Kiss Vendel – LÁSZLÓ János (szerk.): *A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig*. Tatabánya: Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, 54-63.
- EVANS, Dick (2007): *The history of Technical Education. A Short Introduction*. Cambridge: T Magazine.
- FOX, Robert – GUAGNINI, Anna (1993): *Education, technology, and industrial performance in Europe, 1850–1939*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FELKAI László (1971): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948 I.* Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
- FELKAI László – ZIBOLEN Endre (1993): *A magyar nevelés története*. II. kötet. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- GELLÉRI Mór (1892): *Ötven év a magyar ipar történetéből, 1842–1892*. Budapest
- GYÖRIVÁNYI Sándor (1994): *A magyar szakképzés ezer éve*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- FERICSÁN Kálmán (1999): *Ősi fának ága-boga. A középszintű iparoktatás és fejlődése Magyarországon*. Pécs: Carbocomp.
- HANE, Georg (2004): Introduction. In *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: Proceedings of the first international conference October 2002, Florence. Volume I. The rise of national VET systems in a comparative perspective*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 11–17.
- KATUS László (2010): *A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711–1914*. 2. javított kiadás. Pécs: Pécsi Történettudományért Kulturális Egyesület.
- KELEMEN Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest: Új Mandátum.

.....

¹⁶ Kelemen Elemérnek abban igaza van, hogy a középszintű szakoktatást törvényi szinten nem szabályozták az egész korszakban, de különböző miniszteri rendelvek útján igen (erről bővebben lásd Víg 1932).

- KULCSÁR Kálmán (2009): A modernizáció, a rendszerváltozás és a magyar valóság. *Társadalomkutatás* 27/4: 373–400.
- MANN Miklós (2001): Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában. In HORÁNSZKY Nándor – KISS Árpád (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest: Országos Köznevelési Szolgálat Intézmény, 271–317.
- NAGY Mariann (2008): Magyarország oktatásügye. In BELUSZKY Pál (szerk.): *Magyarország történeti földrajza II*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus, 123–146.
- NAGY Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáspontok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Budapest: Új Mandátum.
- NIEDERMÜLLER Péter (2008): Perspektívák, modellek, értelmezések. In NIEDERMÜLLER Péter – HORVÁTH Kata – OBLATH Márton – ZOMBORY Máté (szerk.): *Sokféle modernitás. A modernizáció stratégiai és modelljei a globális világban*. Budapest: L'Harmattan, 7–18.
- Pallas Nagylexikon*. Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt (Online: <http://www.kislexikon.hu/iparoktatasi.html> [2012. 04. 10.]
- PÁLDI-KOVÁCS Attila (2007): *Ipari táj. Gyárak, bányák, műhelyek népe a 19-20. században*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- SZTERÉNYI József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon*. Budapest: Pesti Könyvnyomda.
- sz. n. (1904): *Az iparoktatás Magyarországon és külföldön*. Budapest: Kereskedelemügyi M. Kir. Miniszter.
- TAYLOR, Alan John Percivale (2008): Modern, modernitás, modernizmus, modernizáció. In NIEDERMÜLLER Péter – HORVÁTH Kata – OBLATH Márton – ZOMBORY Máté (szerk.): *Sokféle modernitás. A modernizáció stratégiai és modelljei a globális világban*. Budapest: L'Harmattan, 19–33.
- TREFORT Ágoston (1882): *Kiseb dolgozatok az irodalom, közgazdaság és politika köréből*. Budapest.
- VÍG Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta*. Budapest: Pátria.
- WITTROCK, Björn (2008): Egy vagy sok? Az európai modernitás mint globális jelenség. In NIEDERMÜLLER Péter – HORVÁTH Kata – OBLATH Márton – ZOMBORY Máté (szerk.): *Sokféle modernitás. A modernizáció stratégiai és modelljei a globális világban*. Budapest: L'Harmattan, 135–159.

BEMUTATKOZIK AZ SZTE
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI
KAR NEVELÉSTUDOMÁNYI
DOKTORI ISKOLA
TÖRTÉNETI PEDAGÓGIA,
NEVELÉSTÖRTÉNET
PROGRAMJÁNAK
HALLGATÓJA

FIZEL NATASA

AZ ÁLLAMI POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA ÉS A FERENC JÓZSEF TUDOMÁNYEGYETEM EGYÜTTMŰKÖDÉSE A FŐISKOLAI HALLGATÓK ÁTHALLGATÁSÁNAK TÜKRÉBEN (1928–1932)

Tanulmányomban két szegedi felsőoktatási intézmény, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködését vizsgálom, különös tekintettel azon kurzusokra, amelyeket a tanárképzőbe járó hallgatók az egyetemen vettek fel.

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, Karády Viktor megfogalmazása szerint „országos vonzáskörű főiskola” volt, és saját korában az egyetlen, amely a férfiak számára képzést biztosított a polgári iskolai tanári állások betöltésére. Ugyanakkor ez volt az egyetlen felsőoktatási intézmény (a katolikus partnerintézet, az Angolkisasszonyok mellett), amely a helyi egyetemi bölcsész- és természettudományi karral való együttműködése révén (jogi önállóságának fenntartásával) egyesítette a magas szintű tudományos oktatás és az alkalmazott pedagógiai szakképzés előnyeit (KARÁDY–VALTER 1990).

Az egyetem és a főiskola kooperációjáról a tanárképzés tekintetében az 1928–29-es tanévtől kezdődően beszélhetünk, bár az új rendszerű polgári iskolai tanárképzés szervezeti szabályzatát csak 1933-ban dolgozták ki, és 1935-ben jelentették meg.

Kutatásom célja az első öt évben – 1928 és 1932 között – a főiskolára beiratkozott hallgatók társadalmi összetételének elemzése történeti szociológiai szemléletmód felhasználásával. Az új szempontú vizsgálat egyrészt a korábbi kutatások kiegészítésére szolgál, másrészt a hallgatók kurzusfelvételeit megvizsgálva új adatokat nyerhetünk az 1920-as, 1930-as évek főiskolai hallgatói között népszerűnek számító egyetemi kurzusairól, előadóiról.

A SZEGEDI FERENC JÓZSEF TUDOMÁNYEGYETEM

A kolozsvári-szegedi egyetem történetének szakirodalma igen szerteágazó. Több tanulmány foglalkozik azokkal, a Szeged város vezetőitől és lakosságától kiinduló törekvésekkel, amelyek már a 19. században megindultak, és céljuk egy szegedi egyetem alapítása volt (RUSZOLY 1999; PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996; DEVICH 1986; DEVICH 1984; MÁRKI 1922). Az első világháború elementáris erejű változásokat hozott egyrészt a társadalom, a gazdaság, a politikai berendezkedés egésze, másrészt a felsőoktatás helyzete szempontjából. A trianoni döntést követően mindössze két egyeteme maradt a csonka országnak, a budapesti és a debreceni.

A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem fejlődése töretlen volt az első világháború kitöréséig. Történetében sorsdöntő fordulatot hozott, hogy a román hadsereg 1918. december 24-én bevonult Kolozsvárra (BENDA 1986). 1919. május 12-én a román katonaság elfoglalta az egyetemet is, majd a rektori hivatal élére a román tanszék professzorát nevezték ki (MAKK–MARJANUCZ 2011). Az egyetemi tanárok a város megszállása után nem tették le a román állampolgárság elnyeréséhez szükséges esküt, így kiutasították őket a városból. A menekülni kényszerülő tanárok Budapesten (jellemzően a Paedagogiumban) folytatták az egyetemi oktatást. A száműzött magyar egyetemen 1921. október 9-én nyitották meg az első tanévet, ezzel megkezdődött Szegeden a tényleges egyetemi oktatás. Ez jogilag a kolozsvári egyetem keretein belül történt, mivel nem új egyetemalapításról volt szó. Az egyetem szervezeti fölépítésében nem következett be változás, négy karral működött tovább: bölcsészettudomány, jogtudomány, természettudomány és orvostudomány (MAKK–MARJANUCZ 2011).

A két világháború között Magyarországon tehát négy tudományegyetem működött: a budapesti, a debreceni, a pécsi és a szegedi.

A POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA

A szegedi tanárképző főiskola hosszú életű előzményekre vezethető vissza. Már 1873-tól fennállt Budapesten két hasonló funkciójú intézet külön férfiak és nők számára. Ezek 1918-ban elnyerték a főiskolai rangot, míg diplomásaik a régóta áhított tanári cím birtokába jutottak (NÓBIK 2010).

1928-ban egyesítették, és Szegedre helyezték az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát (a Paedagogiumot) és az Állami Polgári Iskolai Tanárnőképző Főiskolát (Erzsébet Nőiskolát), és így egy új intézmény, az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola jött létre. A képzés időtartamát háromról négy évre emelték (APRÓNÉ–PITRIK 1998; T. MOLNÁR 2010; VAJDA 2010).

Az egyetem és a főiskola együttműködése a tanárképzés területén már az első – az 1928–29-es – tanévben elkezdődött. „A főiskola hallgatói a tanárképző tanulmányi rendjében kiszabott előadásokon kívül választott szakcsoportjuk egyik szakköréből, illetve annak szaktárgyából a m. kir. Ferenc József Tudományegyetem bölcsész-, nyelv- és történettudományi, illetőleg mennyiségtan-természettudományi karán is kötelesek előadást hallgatni, és e célból az egyetemre rendkívüli hallgatókul beiratkozni. Az egyetemen választható szaktárgyak a következők: magyar nyelv, magyar irodalom, történelem, német nyelv és irodalom, földrajz, állattan, növénytan, ásványtan, vegytan, mennyiségtan, természettan. Az igazgató-tanács külön engedélyével választható ezek egyike helyett a filozófia, vagy pedagógia is” (Az állami... 1935: 9–10).

Egyértelmű tehát, hogy az egyetemre való áthallgatás elsődleges célja nem a pedagógiai tudás szélesítése volt, hanem a választott tudományágban való elmélyülés. Ahogy Huszti professzor, a főiskola igazgatótanácsának elnöke is fogalmaz: „Az egyetem csak azt adhatja, ami a lényege. Az egyetem a tudomány fellelője, mást tehát, mint tudományt nem adhat, s az egyetem ezt a tradíciót féltékenyen őrzi is, célkitűzései tehát mások, mint ami a tanárképzéshez szükséges” (APRÓNÉ–PITRIK 1998: 130–131).

A KUTATÁS FORRÁSAI ÉS MÓDSZEREI

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola korabeli történetét, hallgatóságának összetételét részletesen feldolgozza Karády Viktor és Valter Csilla *Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola* című könyve (KARÁDY–VALTER 1990). Reprezentatív mintán vizsgálta a polgári iskolai tanárképző főiskolára beiratkozott hallgatók anyakönyvekből kinyerhető adatait, különös tekintettel a születési helyre, az apa foglalkozására és az igénybe vett szociális juttatásokra vonatkozóan.

A hasonló vizsgálati időszak és forrásbázis ellenére a jelen kutatás számos, az alábbiakban részletezett módon eltér Karády és Valter kutatásától, így azt kiegészítve új adatokkal szolgál a főiskola történetére vonatkozóan.

A kutatás forrásai levéltári források, hallgatói anyakönyvek¹ és a szegedi tanárképző főiskolára beiratkozott hallgatók tanrendjei (1928–1936). Karády és Valter az 1928–35 közötti időszakot egy egységként vizsgálta, ezzel szemben fél évekre

¹ *Rendes hallgatók anyakönyve – Földrajz-természettan-vegytani szakcsoport 1928–1942.* SZTE Egyetemi Levéltár 125. kötet; *Rendes hallgatók anyakönyve – Magyar–német nyelvi szakcsoport 1928–1942.* SZTE Egyetemi Levéltár 124. kötet; *Rendes hallgatók anyakönyve – Magyar nyelvi–történelmi szakcsoport 1928–1942.* SZTE Egyetemi Levéltár 122. kötet; *Rendes hallgatók anyakönyve – Mennyiségtan-természettan-vegytani szakcsoport 1928–1942.* SZTE Egyetemi Levéltár 123. kötet.

bontva vizsgálom az ebben az időszakban beiratkozó hallgatókat. Rögzítettem minden – az anyakönyvekben szereplő – adatot, amelyek háttérváltozókként fontosak lehetnek, ahogy ezt ugyan kisebb mintán, de Karády is megtette – ellenben kutatását kiegészítem az áthallgatások vizsgálatával, ami eddig nem került feldolgozásra.

Kutatásomban a mintavételi hiba minimálisra csökkentése céljából az ebben az időszakban a főiskolára beiratkozók egésze a vizsgálat tárgyát képezi. Az 1928–29-es, azaz az első szegedi tanévtől kezdődően készítettem adatbázist a főiskolai hallgatók anyakönyvei alapján, amelyben a demográfiai és előképzettségi adatok mellett félévhez rendelten szerepelnek a hallgatók által az egyetemen felvett előadások, illetve gyakorlatok címei, oktatói és a megszerzett érdemjegyek. Az adatbázis 138 változóból áll, az elemszám tanévenként 70–90 fő között mozog.

Rögzítésre került továbbá a főiskolai hallgatók által az egyetemen felvett kurzusok címei mellett azok eredménye és oktatója is. Ez utóbbira az anyakönyvek és az adott félévre kiadott tanrendek adatainak összevetésével nyílt lehetőség. A 138 változóból álló adatbázis összesen közel 55 ezer adatot tartalmaz. Az adatbázist SPSS programmal elemeztem.

Karády 1990-es kutatását alapul véve az adatok újabb szempontból történő kódolása – a korábbi szempontok megtartása mellett – további információkkal szolgálhat a főiskolai hallgatók társadalmi elhelyezkedését illetően. Például míg Karády csak a társadalmi státusz alapján vizsgálta a hallgatókat (amit az apa foglalkozása alapján állapított meg), addig én fontosnak tartom a foglalkozási ágak alapján is csoportosítani a szülőket (szintén az apa foglalkozása alapján).

A POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA HALLGATÓINAK VIZSGÁLATA (1928–1932)

A vizsgált időszakban a főiskolára 397 hallgató iratkozott be. A hallgatókat társadalmi helyzetük szerint vizsgálva megállapítható, hogy az elemzett öt évben a „Közzszolga és szabadfoglalkozású” csoportba sorolt apák gyermekei a további foglalkozási ágba tartozók gyermekeihez képest kimagasló számban vettek részt a polgári iskolai tanárképzésben (1. táblázat). Ebbe a csoportba kerültek besorolásra a tanár/tanító apák gyermekei, így ebben az adatban az önrekrutáció is tetten érhető.

vizsgálva már jóval egyszerűbb képet kapunk. Az adatok alapján a családok nagy része átköltözött az 1919 után az elszakított területekről a csonka Magyarországra, és jellemző a falvakból a városokba irányuló mobilitás is. Az 1928-ban beiratkozók 20%-a a trianoni határokon kívül született, de mindössze 9,2%-uk élt a beiratkozás idején a határon kívül. A gólyák 20%-a élt Budapesten, míg a fővárosban élők aránya országosan 1930-ban 16,6% volt (GYÁNI–KÖVÉR 2001: 207), pedig mindössze 15,9%-uk született Pest megyében. Ez az adat is alátámasztja a két világháború közötti időszakban a városok felé irányuló földrajzi mobilitást.

Hasonló a helyzet, ha Szegedet vizsgáljuk: az elsős hallgatók 7,2%-a született Csongrád megyében, és 9,2%-uk élt Szegeden (Szeged lakossága ebben az időben az ország lakosságának alig több mint 1%-át adta). Ez a szám a vizsgált öt évben drasztikusan emelkedett: 1929-ben a beiratkozók (édesapjának) 10,3%-a, 1930-ban 10,7%-a, 1931-ben 14,7%-a, 1932-ben már 17,4%-a élt Szegeden. Ezek a számok többféleképpen magyarázhatóak: oka lehet a főiskola meggyökeresedése, jó híre a városban, valamint hogy a trianoni Magyarországra áttelepülők számára Szeged a gyermekeik taníttatása szempontjából és a város polgárosodása miatt vonzó célponttá vált. Érdekes kérdés, hogy vajon a klebelsbergi igyekezet – az iskolák Szegedre helyezésén keresztül – hatott-e a város polgárosodására, vagy a fejlődés vonzotta Szegedre a tanulni vágyó fiatalokat.

1920 után a tanulmányok a csonka Magyarországon a határokon kívül rekedt családok bevándorlását is megkönnyítették. A hallgatók viszonylag nagy arányú lemorzsolódásának oka is lehet – részben – az alábbiakban vázolt folyamat.

1918 és 1924 között becslések szerint 426 ezer fő hagyta el az elcsatolt területet. 1920 novemberében kormányrendelet született a bevándorlás korlátozásáról. A rendelkezés kimondta, a továbbiakban csak azok repatriálását engedélyezi a magyar hatóság, akiket az utódállamokból formálisan kiutasítottak, vagy akik családegyesítési szándékkal kívánnak áttelepülni; rajtuk kívül az itt tanuló diákok reménykedhettek még az engedély megszerzésében. Az utóbbiak száma 86 ezret tett ki, a számon tartott 100 000 kereső foglalkozású menekültnek pedig 43%-a volt közalkalmazott, egytizede volt a földbirtokos, közel a tizede járadékos (GYÁNI–KÖVÉR 2001).

Viszonylag nagy számban érkeztek ebben a korban hallgatók Miskolcra is, az első öt évben a 4,4%-uk érkezett innen, ez Szeged (12,4%) és Budapest (6,9%) után a harmadik legnagyobb arány. Ugyanez a szám a közelben fekvő Gyula és Hódmezővásárhely tekintetében egyaránt 1,4%.

A beiratkozott hallgatók négy különböző szakcsoport keretében tanulhattak. A 2. táblázatból látható, hogy az egyes szakcsoportokba járó diákok aránya folyamatosan változott, nem jelölhető ki olyan szakcsoport, amely tartósan a legnépszerűbb lett volna a hallgatók között.

AZ INTÉZMÉNYEK KÖZÖTTI ÁTHALLGATÁS

A főiskola tanulmányi szabályzata alapján a hallgatóknak minden félévben átlagosan két kurzust kellett az egyetemen felvenniük, hallgatniuk. A főiskolai hallgatók számára igen széles paletta állt rendelkezésre a vizsgált öt évben az egyetemen választható előadásokból. Jellemző, hogy minden őszi félévben más-más kurzusokat hirdettek meg az egyetemen, így a beiratkozás évében a hallgatók más-más előadások közül választhattak (5. táblázat). Csak a természettudományi karon jellemző adott kurzusok minden őszi félévben való meghirdetése, ilyen az Általános állattan előadás, amelyet dr. Gelei József ny. r. tanár tartott, illetve a dr. Fröhlich Pál ny. r. tanár vezette Kísérleti természettan előadás.

1928 és 1932 között a beiratkozást követő első egyetemi félév adatai alapján a legtöbb tanárképző főiskolai hallgató a Történelmi népmondáink kurzust tartó dr. Solymossy Sándor ny. r. tanár, a Kísérleti természettant oktató dr. Fröhlich Pál ny. r. tanár és A magyar irodalmi megújulás kora című kurzust tartó dr. Dézsi Lajos ny. r. tanár előadásain fordult meg.

	1928	1929	1930	1931	1932	Összesen
A 16. század magyar irodalma	3					3
A magyar irodalmi megújulás kora		25				25
A magyar igeképzők	10					10
Bevezetés a magyar nyelv- tudományba		10				10
A magyar magánhangzók története			1			1
Goethe: Faust, német hang- tan	2					2
Német romantikusok		3				3
A Niebelung-ének					2	2
Wieland és Herder			2			2
Schiller drámái				3		3
A magyar költészet a millen- nium után			4			4
Az igeképzők története	1					1
Az epikai költészet története			18			18

	1928	1929	1930	1931	1932	Összesen
A magyar mássalhangzók története				2		2
Kísérleti fizika	4					4
A középkori iskolák, egyetemek, művészetek	10					10
A római császárkor	1					1
Magyar művelődéstörténeti források		12				12
Általános kísérleti kémia	17	3	2			22
Kísérleti természettan	4	8	5	10	15	42
Differenciált és integrált számítás	2	3		5		10
Analitikus geometria					4	4
A magyar határozóragok					1	1
Afrika, Ausztrália, Antarktisz	7					7
Klimatológia					7	7
Általános állattan	1	3	3	3	2	12
Magyarország		16				16
Közép- és Dél-Európa			7			7
Általános földrajz			1			1
A Földközi-tenger melléke				15		15
Emberföldrajz				3		3
Bevezetés az algebra			6			6
Általános növénytan			6			6
Az óegyiptomi élet			7			7
A magyarföldi szárnyasoltárok			1			1
Traianus kora				9		9
A makedón világbirodalom	1			1		2
A magyar irodalom története				2	1	3
A magyar irodalom a kódexek korában				22		22
A néptudomány alapvonalai					1	1

	1928	1929	1930	1931	1932	Összesen
Történelmi népmondáink					31	31
A magyar iparművesség történeti becsű emlékei					3	3
Összesen:	63	83	63	75	67	351

5. táblázat: A főiskolai hallgatók által felvett egyetemi kurzusok

Tanulmányuk első félévében a vizsgált öt tanévben beiratkozó első éves hallgatók ugyan tanévenként erősen változó számú kurzust teljesítettek (lásd 1. táblázat – Az egyetemen felvett abszolút kurzusszám-mutatója), de ez az adat – az 1931-es év kivételével – szoros összefüggést mutat a beiratkozó hallgatók létszámával. Az egyetemen felvett kurzusok száma – tehát az, hogy hányféle kurzust hallgattak az adott év elsősei az egyetemen – azonban a vizsgált időszakban igen alacsony, hiszen átlagosan évente az egyetem bölcsészettudományi és természettudományi karán több mint százféle kurzus volt elérhető.

	1928	1929	1930	1931	1932
Első félévre beiratkozó hallgatók száma	63	83	63	75	67
Az egyetemen felvett kurzusok száma	14	9	15	12	11
Az egyetemen felvett abszolút kurzusszám	103	165	117	113	83

6. táblázat: Áthallgatási adatok

Összegzésként elmondható, hogy a főiskolai hallgatók kihasználták saját tudásuk bővítése érdekében az egyetemre való áthallgatás lehetőségét, és szakcsoportjaik szerint választottak az egyetem részéről nyújtott kínálatból. Együtt jártak át az egyetemre órákat hallgatni, többen is ugyanazokat az előadások és gyakorlatokat vették fel, és előnyben részesítettek bizonyos egyetemi oktatókat a kurzusválasztásnál.

FORRÁSOK

- A Magyar Királyi Ferencz József-Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXVIII-XXIX. tanév első félévére. Szeged, 1928.
- A Magyar Királyi Ferencz József-Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXVIII-XXIX. tanév második félévére. Szeged, 1928.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXIX-XXX. tanév első félévére. Szeged, 1929.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXIX-XXX. tanév második félévére. Szeged, 1929.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXX-XXXI. tanév első félévére. Szeged, 1930.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXX-XXXI. tanév második félévére. Szeged, 1930.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXI-XXXII. tanév első félévére. Szeged, 1931.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXI-XXXII. tanév második félévére. Szeged, 1931.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXII-XXXIII. tanév első félévére. Szeged, 1932.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXII-XXXIII. tanév második félévére. Szeged, 1932.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXIII-XXXIV. tanév első félévére. Szeged, 1933.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXIII-XXXIV. tanév második félévére. Szeged, 1933.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXIV-XXXV. tanév első félévére. Szeged, 1934.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXIV-XXXV. tanév második félévére. Szeged, 1934.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXV-XXXVI. tanév első félévére. Szeged, 1935.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXV-XXXVI. tanév második félévére. Szeged, 1935.

IRODALOM

- APRÓNÉ LACZÓ Katalin – PITRIK József (1998) szerk.: *Szegedi Tanárképző Főiskola 1873–1998. Történet. Almanach*. Szeged: Hungária Kiadó.
- Az állami polgári iskolai tanárképzés szervezete (1935). Szeged: Prometheus.
- BENDA Kálmán (1982) szerk.: *Magyarország történeti kronológiája*. III. kötet Budapest: Akadémiai Kiadó.

- DEVICH Andor (1984): *Törekvések Szegeden egyetem létesítésére 1918 előtt*. Szeged: JATE.
- DEVICH Andor (1986): *A Szegedi Tudományegyetem története 1921–1944*. Szeged: JATE.
- GYÁNI Gábor – KÖVÉR György (2001): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- KARÁDY Viktor – VALTER Csilla (1990): *Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola*. Szeged: Móra Ferenc Múzeum.
- MAKK Ferenc – MARJANUCZ László (2011) szerk.: *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története (1581–2011)*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- MÁRKI Sándor (1922): *A m. kir. Ferenc József Tudományegyetem története 1872–1922*. Szeged.
- NÓBIK Attila (2010): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In Kiss Róbert Károly – VAJDA Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Szeged: Belvedere Meridionale, 11–32.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1996): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- RUSZOLY József (1999): A Szegedi Tudományegyetem rövid története. In RÁCZ Béla (szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921–1998*. Szeged: Officina, 11–18.
- T. MOLNÁR Gizella (2010): A tanárképző főiskola szegedi megnyitása. In Kiss Róbert Károly – VAJDA Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Szeged: Belvedere Meridionale, 77–88.
- VAJDA Tamás (2010): Polgári iskolai tanárképzés a '30-as és '40-es években. In Kiss Róbert Károly – VAJDA Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Szeged: Belvedere Meridionale, 89–116.

A neveléstörténet az elmúlt másfél évszázadban szerves részét képezte a pedagógiai tanulmányoknak és a pedagógusképzésnek, ám funkciójáról, szerepéről és a struktúrában elfoglalt helyéről eltérő felfogások alakultak ki. Ez a dilemma nemcsak a diszciplínán belül működőket érintette és érinti, illetve mozgatja meg, de a más tudományterületek felől érkező, az egyetemi tanárképzésről és diszciplináris képzésről gondolkodókat vagy akár az oktatáspolitikát is. A neveléstörténettel foglalkozó oktatók/kutatók, a tanárképzés optimalizálásával foglalkozó oktatók/kutatók és a tanárképzés átalakításával foglalkozó oktatáspolitikai egyaránt kiveszi a részét a diszciplína oktatásának átalakításából, bizonyos értelemben önálló érdekcsoportokat alkotva, egymásnak ellentmondó koncepcionális alapokból kiindulva fejtik ki álláspontjukat és érvényesítik erőiket ebben az átalakulási folyamatban.

A neveléstörténet helyzetének áttekintésére, a fejlődés és a nemzetközi kapcsolaterépítés lehetőségeinek megvitatására rendeztük meg a Tanárképzők Szövetségével együttműködésben Szegeden *A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő?* című kétnapos nemzetközi workshopot 2013 márciusában. Jelen kötet az itt elhangzott előadások szerkesztett változatát tartalmazza. A kötet megjelenését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0030 – Önálló lépések a tudomány területén című projekt támogatta.

ISBN 978-963-312-168-9

