

1962

# HATVANÉVES A NYÍREGYHÁZI TANÁRKÉPZÉS

2022





# Hatvanéves a nyíregyházi tanárképzés

Konferenciakötet

Szerkesztők:

Márton Sára – Vincze Tamás

Nyíregyháza, 2022

A konferenciakiadvány a Nyíregyházi Egyetem Tudományos  
Tanácsa támogatásával készült.

# Hatvanéves a nyíregyházi tanárképzés

Konferenciakötet

Szerkesztők:

**Márton Sára – Vincze Tamás**

Szakmai lektor:

**Fenyő Imre**  
egyetemi docens

Tördelőszerkesztő:

**Nagyné Budaházi Erika**

ISBN 978-615-6032-62-1

Készült:

**ImiPrint Nyomda, Nyíregyháza**  
Felelős vezető: Nagy Imréné

Nyíregyháza, 2022

*„Nyíregyházán a harmincholdas park közepén egy szép településen szorgos tanárok [...] — a nyírségi születésű Váci Mihály szép szavaival — »termővé kötik a fergeteges Időnköt«. Alkotó pedagógusokat képeznek a szárnyas időnek, és nemcsak több megye, hanem a főiskolának helyet adó város számára is. Nevelődnek itt kitűnő pedagógusok, akik működésükkel emlékeztetnek rá, hogy a Nyírségben felsőoktatási intézmény született, amely új formákat hozott a magyar közoktatásba.»*

(Gábor István: Főiskola a „fergeteges Időben”<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Gábor István cikkének lelőhelye: Magyar Nemzet, 28/110. sz. (1972. május 12.), 5.

## TARTALOM

Előszó .....	6
Brezsnyánszky László	
Küzdelmes utak és útvesszők az egységesülő tanárképzésben .....	10
Pénzes Dávid	
A neveléstudomány betagozódása az 1948 utáni új politikai és tudományos nómenklatúrába .....	25
Baracsi Ágnes	
A tanároktól elvárt szakmai tudás-, képesség- és attitűdegyüttes változásai az elmúlt három-négy évtizedben .....	41
Komáromi István	
Királynő vagy szolgálólány a nyíregyházi tanárképzésben? .....	64
Perjés István	
A felejtés gondja	
A pedagógiai értelemadás áthagyományozódása .....	82
Karlovitcz János Tibor	
Az alma mater mint a felnőtté válás helyszíne .....	103

Lajtos Nóra	
Fészkealjából kiröppenve, avagy a Nyíregyházi Iskola.....	122
Antal Anikó Zsuzsanna	
Nyíregyházától Torontóig – A magyar nyelv tanítása a torontói diaszporában a nyíregyházi útravaló birtokában.....	130
Bíró István	
Hallgatóból kolléga – A szerepváltás nehézségeinek bemutatása, a nyíregyházi tanárképzés egyik művészeti területének példáján.....	137
Vincze Tamás	
Margócsy József két arca: az elhivatott irodalomtörténész és a pedagógiai szakíró.....	145
Márton Sára – Vincze Tamás	
A tanárképzés fejlődése és jelenlegi helyzete hazánkban, különös tekintettel a szakmai tanárképzésre .....	177

## Előszó

A magyar tudományos életben szép szokás, nemes hagyomány, hogy amikor egy egyetemi professzor vagy főiskolai tanár a hatvanadik évét betölti, a kollégái, pályatársai, kutatóvá és oktatóvá vált egykori tanítványai meglepetéskötettel köszöntik, amelyben felidézik a pályáját, a hozzá fűződő emlékeiket, és egy-egy tanulmánnyal tisztelegnek a munkássága előtt. Ha egy nagy ívű tudományos pályát, egy kiváló kutatói-oktatói életművet ilyen módon megtisztelünk, mennyivel inkább kijár a tisztelet és elismerés egy eredményesen működő intézménynek, amelyet hatvan évvel ezelőtt alapítottak meg, és azóta szolgálja fáradhatatlanul a hazai tanárképzést, folyamatosan igazodva a mindenkori reformokhoz, szakmai követelményekhez, elvárásokhoz.

A jeles tanárokat ünneplő kötetekben általában olvashatunk az egyes pályák indulásáról is, megtudhatjuk, hogy a híres professzorok, nagy tanáregyenységek milyenek voltak fiatalkorukban, hogyan ébredt fel bennük a tudományos munka iránti érdeklődés, miről írták első disszertációjukat ifjú tanársegédként. A Nyíregyházi Egyetemről is érdemes megnézni ilyen „ifjúkori fotókat”, régi emlékképeket. Az indulás körülményei szerények, viszontagságosak voltak, ám a lelkesedés, amely Kovács József alapító főigazgatót és az első oktatói gárda 17 tagját fűtötte, némileg feledtette a díszletek egyszerűségét, rögtönzött voltát.

Különleges küldetéstudattal kezdték meg munkájukat az első években idekerült oktatók. A főiskola létrehozásának motívumai között első helyen állt a szabolcsi régió tanárhiánya, a fiatal intézmény előtt nagy feladat állt: jól képzett tanárokat kellett küldenie a környező falvak iskoláiba. Amikor Porzsolts



István igazgatóhelyettes 1971-ben nyugdíjba ment, Kovács József főigazgató nem véletlenül búcsúztatta őt ezekkel a szavakkal: „Sokat fáradoztál magának a »szabolcsi főiskolának« a megnyitásán is. Azon a szeptemberi napon 150 hallgató tett esküt egy tucatnyi oktató jelenlétében... Azóta sok-sok százan fejezték be tanulmányaikat [...]. És hallgatóink elmentek a falvakba, községekbe. Elveinknek megfelelően: nem a városi összkomfortot választották, hanem a göröngyösebb utat – a szakmailag-pedagógiailag erősítésre szoruló falusi oktatási-nevelési feladatok ellátására vállalkoztak.... [...] Ez marad továbbra is a programunk: hozzánk ezután is azok a jelöltek járnak majd, akik a falvak gyermekeit fogják tanítani, a falvak kulturális életét fogják gazdagítani legjobb tehetségük szerint, ahogy Te tanítottad és tanítod őket.”<sup>2</sup>

A főiskola oktatói számára ezekben az években az is izgalmas kihívást jelentett, hogy nagyrészt falusi fiatalok érkeznek az intézménybe, belőlük kell a falvak iskoláinak és kulturális életének felemelkedésén munkálkodó értelmiségieket nevelni. Ennek megfelelően a képzés során a látókörszélesítés és az értelmiségi életmód, viselkedésminta elsajátítása iránti igény felkeltése is az oktatók feladata lett. Az itt tanuló hallgatóknak a főiskolás évek alatt kínálkozott a legtöbb alkalmuk arra, hogy muníciót gyűjtsenek a társadalmi piramis két szintje közötti távolság, a származási családjuk társadalmi státusza és a hivatásuk által kijelölt státusz közti lépcsőfokok átugrásához. Ehhez a nevelőmunkához családi légkörre, az oktatók és hallgatók folyamatos együttműködését biztosító, órán kívüli találkozási alkalmakra is szükség volt. A tanszékvezetők nem

---

<sup>2</sup> Kovács József: Kedves Pista bácsi! (Porzolt István búcsúztatása.) 2 lapos gépirat, I.2/1971-es ügyiratszámmal. NYE Irattár, 1971.es dosszié. Az idézett szövegrész a gépirat 1-2. lapján található.

csupán egy-egy szervezeti egység irányítói voltak, hanem az adott egységhez tartozó hallgatók „szellemi szülei” is.

Az indulás küzdelmes éveit a dinamikus fejlődés időszaka követte. Az egyre gyarapodó tanszékek, a rövid idő alatt felhúzott új épületek, a folyamatosan növekvő létszámú hallgatói csoportok mind az intézmény életképességét, élni akarását igazolták. Már a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején visszatértek oktatóként azok az egykori kiváló tanítványok, akik itt kaptak első ösztönzést, impulzust a tudományos munkához. Ez a tendencia a mai napig megfigyelhető: az oktatói utánpótlás-nevelésre, a tehetséges diákok támogatására mindig is nagy gondot fordítottak az egyes tanszékek, intézetek. Az egykori szerény vidéki főiskola már a 70-es évek közepére kivívta a helyét és a megbecsülését a testvérintézmények között, egyre nagyobb elismerés, respektus övezte országszerte a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolát. Igen korán kiépült a főiskola nemzetközi kapcsolatrendszere is. A 80-as évek végén kezdték meg működésüket a nyugati nyelvek tanszékei, majd rendszerváltás után új együttműködések és szakok bővítették tovább a már addigra is elég szélessé vált képzési választékot.

A 2000. január 1-től kialakult új keretek újabb feladatokat jelentettek az intézmény számára: az integráció eredményeként létrejött Nyíregyházi Főiskola képzési palettája még színesebb és gazdagabb lett, a pedagógusképzés mellett más képzési területek is megjelentek a kínálatban. Többször is struktúrárt váltott az intézmény, amíg a mai szervezeti felépítése kialakult, 2016. január 1-től pedig már alkalmazott tudományok egyetemeként van jelen a hazai felsőoktatási intézmények sorában. 2022-ben tíz képzési terület különböző szakjaira jelentkezhetnek azok a hallgatók, akik a Nyíregyházi Egyetemen

szeretnék megszerezni az első vagy a többedik diplomájukat. A pedagógusképzésnek a folyamatos választékbővülés mellett is sikerült megőriznie vezető pozícióját, kiemelt helyét az intézmény által befogadott, felvállalt képzések között. Bessenyei György nevét, amely 28 éven keresztül az intézménynév része volt, közel egy évtizede az egyetem Pedagógusképző Központja viseli, s nem pusztán egy név továbbvitelét vállalta a Központ, amikor a főiskola egykori névadójának nevét felvette, hanem a nyíregyházi tanárképzés értékes hagyományainak a megőrzését, továbbépítését is elsődleges feladatai közé sorolta. Ennek a vállalásnak egyik szép gyümölcse a 2022. október 14-én megrendezett konferencia, amelynek előadói a nyíregyházi tanárképzés hatvan évének főbb eredményeit, emlékeit, eseményeit idézték fel a szép számban összegyűlt hallgatóság előtt. A közönség figyelmét mindvégig ébren tartó, lebilincselő előadásokat ugyan nem rögzítettük kamerával, mégis szeretnénk, ha azok is megismerkedhettek a tartalmukkal, akik nem tudtak jelen lenni a nagyszabású rendezvényen. Erre ad lehetőséget ez a kötet, amelyben csokorba gyűjtöttük a konferencián elhangzott előadásokat. Bízunk abban, hogy minden volt és jelenlegi nyíregyházi diák, kolléga, főiskolai/egyetemi dolgozó örömmel és érdeklődéssel fogja olvasni a kötet értékes írásait. Kellemes emlékidézést, izgalmas képzeletbeli időutazást kívánva üdvözlük a tanulmányok reménybeli olvasóit:

a szerkesztők

**Breznayánszky László**

**KÜZDELMES UTAK ÉS ÚTVESZTŐK AZ  
EGYSÉGESÜLŐ TANÁRKÉPZÉSBEN**

*A tanárképzés szakmai élménye*

Amióta a tanárképzéssel nem diákként, hanem a képzés szereplőjeként szembesülnöm kellett, tehát elég régen, mindig fontos ügyként, ám nem túl sikeres ügyként éltem meg a feladatot. Ehhez egy olyan hangulat, érzés társult, amely a szakmai megtúrtségból fakadt, legjobb esetben félmosolyokkal kísért biztatás élményét jelentette.

Később megértettem, hogy a képzési rendszerben a tanári mesterség elsajátításának diszciplináris és gyakorlati összetevői egyenletlenségeket mutatnak céljaikban, tartalmukban és tulajdonított jelentőségükben. Hiányzik a koherencia és főleg a koordináció a megvalósítási folyamatban. A tudományos képzés és a professzionális tanári felkészítés alapvető szándékában (képezzünk jó tanárt!) többnyire egyet is értenek képzők, a megvalósítás folyamatában viszont inkább a rövid távú, saját érdekek érvényesülnek. Ez az állapot rendszerváltásokon és kormányváltásokon át nem sokat változott.

Mivel az akkori munkatársaimmal, a tíz évvel ezelőtti évfordulóról egy tanulmánykötetben emlékeztünk meg<sup>3</sup> – úgy gondolom – a tanárképzés alakulásának valamelyik folytonosan jelen lévő vonásáról érdemes egy újabb írásban összegzést készíteni. Mivel a vizsgált korszak kezdetén gyakran hangzott el

---

<sup>3</sup> Breznayánszky László – Vincze Tamás (2013): Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán, Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza

különböző értelmezésben az *egységes tanárképzés* kifejezése, megéri áttekinteni, milyen törekvések párosultak hozzá. Összességében úgy látszik, hogy a kilencvenes évekre ez a szakkifejezés kikopott a szóhasználatból helyét az integráció, a sztenderdizáció vette át. Kardos József (2011) elemző tanulmányában részletesen ismertette az egységes tanárképzés ügye körül folyó korabeli vitákat, politikai intézkedéseket, talán hosszabb távra kitekintve is érdemes megvizsgálni ezt a problémát. A tanárképzés kutatása és át- meg átalakítása ma is folyik, nem kevés vitát, időnként indulatot is felkavarva az érintettek körében.

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága által 2022 májusában rendezett egésznapos ülésen<sup>4</sup> számos előadás, bemutató hangzott el fontos és még fontosabb kutatásokról, elképzelésekről. A kozmikus méretű rendszer vázlatától az ideálisnak gondolt tanárképig, másoktól ellesett jobbító felfogásokig. Itt is érezhető volt egyfajta rezignált hangulat. Az igazi hatást a statisztikák bemutatása keltette. Illetve a fő következtetés: minden próbálkozás ellenére tanárhiány van! Bizonytalan az utánpótlás. Nem jöttek be az egymást követő, egymást korrigáló reformok, modellkísérletek. Mondhatjuk, hogy különböző formákban és intézményi összefüggésben a szaktanárhiány az elmúlt néhány évtizedben végig jellemezte ezt a képzést. A hiány nem magától keletkezik, mindenképpen rendszerhibát jelez. A gyors váltások, az egymást keresztező döntések általában elbizonytalanodáshoz, minőségromláshoz és utánpótlási zavarokhoz vezetnek. Nem mondhatnánk, hogy a

---

<sup>4</sup> MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága: A mai magyar tanárképzés helyzete és problémái. 2022.05.20.

<https://www.youtube.com/watch?v=gld3-gplzr0;>

<https://www.youtube.com/watch?v=0KGZo5aaOD8&t=2124s>

közsférában egyedül álló jelenség lenne a reformhullámvasút, de a jövőért aggodás a közhangulatban jelentős részben ide, az iskolaügyre koncentráódik.

Az utóbbi hat-nyolc évtizedben a szervezeti és tartalmi változtatások háttérében szemléleti és hatalmi küzdelmek folytak. Ezekből az érintettek, maguk a pedagógusok, tanárok leginkább csak a jelszavakat és azok változásait érzékelték. Különösen érvényesnek tűnik ez a háború utáni időszakra, amikor az irányváltások az állami és pártvezetés köreiből fogalmazódtak meg és határozatok formájában jutottak el a megvalósítókig. Az egyik ilyen törekvés a háborút követő évektől a tanárok képzésének egységesítése volt. Kezdetben nagyobb hangsúllyal, később inkább részintézkedésekben lehetett követni a szándék megvalósítását.

### ***A negyvenes- ötvenes évek útkeresései, útvesszői***

A második világháborút követő időszak több szempontból a változások, ún. reformok egymásutánja. Mégpedig többnyire gyors, hatalmi erővel kikényszerített, de kevésbé előkészített irányváltások voltak ezek a politikai, ideológiai, társadalmi és gazdasági törekvések szellemében. Mindez érvényesült az oktatásügy világában, beleértve a tanárképzést is. Drámaian fogalmazva: a válságok és a kilábalási kísérletek sorozatát élte meg a képzés rendszere. A küzdelmek több szinten folytak, folynak, a szakmán kívül és belül egyaránt.

A tanárképzéssel szembeni, évtizedekig kiható legnagyobb kihívást az általános iskola felső tagozatának létrehozása jelentette. A háború utáni iskolaszervezeti (a nyolcosztályos általános iskola megjelenése) és oktatáspolitikai

változások tették sürgető feladattá a felső tagozat pedagógusainak (szaktanárainak) képzését.<sup>5</sup>

Valós és keltett szaktanárihiány keletkezett az iskolarendszeri döntéssel, a speciális képzés hiánya és a középiskolai tanárok bélistázása, ideológiai alapon történő szelektálása miatt. A tanítók helyzetére is kihatott ez a politikai beavatkozás. Hasonló úton jártak a többi „szocialista” országok. A hiányt friss, új aktivistákkal igyekeztek pótolni, valamint minimális, főleg a rendszer legitimációját szolgáló képzéssel.

A köznapi nyelven gyorstalpalóknak nevezett képzések már 1945 nyarán elkezdődtek a világnézeti tárgyakat (főleg történelmet) tanító tanárok számára. Az egységesítés szándéka ezekben a képzésekben úgy értelmezhető, mint a képzettség pótlása, azonos szintre hozása.

A felső tagozat létrehozásával a szaktanárok iránti szükséglet mind az általános, mind a középiskolákban erőteljesen emelkedett.

A felső tagozatos, 10-14 éves diákok tanárainak képzése terén – a polgári iskolai tanárképzést leszámítva – nem lehetett egyértelmű hagyományokra építeni. Az 1930-as, 40-es években lassan és részlegesen megvalósuló 8 osztályos népiskola sem felelt meg a 45 utáni eszméknek. Hosszú időre elhallgatás lett a sorsa. A felső tagozatról intézkedő szabályok a polgári iskola és a középiskolák alsóbb osztályait oktatókat ebbe a tanári kategóriába sorolták. Az 1945 októberében megjelent minisztériumi rendelet<sup>6</sup> intézkedett a felső tagozatok megszervezésének részleteiről, a felvehető tanulókról és a tanárokról (Pornói 2013, 20).

---

<sup>5</sup> 1945-ben az Ideiglenes Nemzeti Kormány a 66506/1945 ME. sz. rendeletében intézkedett az általános iskola létrehozásáról.

<sup>6</sup> VKM 37.000/1945. sz. rendelete

A negyvenes évek végétől a felső tagozatos és a középiskolai tanárképzés intézményi struktúrája kettős jelleget öltött, a tudományegyetemeken és az új alapítású tanárképző főiskolákon egyaránt folyt képzés. A hatalom nem akarta kizárólag az egyetemekre bízni a feladatot. A fogadókészség sem volt egyértelmű. Elindult egy felemásra sikerült párhuzamos képzés, ami rivalizáláshoz vezetett.

A bölcsész és a természettudományi karok tanárképzési jogát kiterjesztették a 10-18 éves korosztály szaktanárképzésére, miközben megszüntették a képesítő vizsgát, illetve a tanárképző intézet intézményét. A képzés szervezésének, adminisztrációjának joga és felelőssége a tanulmányi osztályokra került, vagyis a káderesek kezébe. Ez talán rövid távú előnyöket biztosíthatott a pedagógiai és pszichológiai szakterületnek, de kevésbé szolgálta a minőséget.

Az ideológiailag megtisztított pedagógiai tanszékek a kényszernyugdíjazások és egyéb okok miatt – állományukat tekintve – nehéz helyzetbe kerültek. Ugyanakkor több esetben úgy érezhették, hogy az egyetemen belül új lehetőségek nyíltak a számukra. Sajnos többnyire az történt, hogy a kötelező tananyag és a karriernyomás hatására túl közel sodródtak az ideológiai tárgyak és oktatók kategóriájához. Viszont nem részesültek a marxista tanszékek oktatóinak kiváltságaiból.

A tanárképző (pedagógiai) főiskolák indítása az 1948/49-es tanévtől kapott lendületet. Kezdetben úgy tűnt, hogy az egyetemi képzőhelyek mellett, azokkal kooperálva valósulhat meg a rendszer. Azonban hamar megváltozott az elképzelés. Az 1946-1948 között folyó vitákban olyan általános iskolai tanító- és tanárképzési koncepció körvonalazódott, mely a korábban mereven elkülönülő képzési rendszerek közelítésére törekedett. A VKM az egységes nevelőképzés gondolatát támogatta, mivel az egységes, 8 osztályos általános iskola ezt



követelte. Ennek első gyakorlati eredménye az 1947 novemberében megnyílt budapesti Állami Pedagógiai Főiskola lett. A továbbiakban (tanár)képzők követték Szegeden, Pécsen és Debrecenben. Utóbbi 1949-től Egerben működött, 1962-től pedig Nyíregyháza csatlakozott a képzők sorába. A budapesti főiskola megszüntetése (1955) miatt 1976-ban a fővárosi tanárihiány mérséklése érdekében Csepelen az egri tanárképző kihelyezett tagozatát hozták létre.

A kezdetben egységes tanító- és tanárképzés intézményei az ötvenes években különálló egységekként éltek tovább. A tanárképzők előbb 3 éves, majd 1950 és 1954 között 2 éves képzési idejűek voltak, 1954-től 1959-ig ismét 3 éves főiskolaként működtek, majd 1959-től váltak 4 évesekké. A változások háttérében kemény lobbiküzdelmek folytak (Kardos 2007).

A tanárképző főiskolák felállítása, működtetése, érthető módon, számos nehézséggel járt együtt. Sürgető feladatokat kellett rövid idő alatt megoldani (az elhelyezés biztosítása, berendezésről való gondoskodás, tanári kar toborzása). Ezekről az intézménytörténeti kiadványok többnyire hitelesen tájékoztatnak. Az állami és a pártszervezeti támogatás, a kinevezett vezetők személyes aktivitása, a főhatóságnál és az informális körökben történő kilincselés és „kijárási”, sokat lendített egy-egy elakadni látszó ügyben.

Az erőltetett és téves intézkedésektől sem mentes időszakról utólag Kardos József (2011) úgy nyilatkozott, hogy az oktatási kormányzat eredetileg az egységes tanárképzést az egyetemeken kívánta megvalósítani. A megelőző évek konfúzus próbálkozásainak korrekciójaként 1954-ben nem a főiskolai képzés fejlesztését tűzte ki célul, hanem olyan egységes rendszert kívánt megvalósítani, amelyben az általános iskolai és középiskolai szaktanárok képzését a tudományegyetemek

keretén belül egyesítik, és a négy pedagógiai főiskolát megszüntetik. Javasolták továbbá, hogy a tudományegyetemek bölcsész karain is válasszák szét a tanárképzést és a szakképzést. A párt politikai és agitációs propaganda bizottsága kemény bírálóban részesítette a tervezetet, amelynek nyomán a javaslatnak ez a változata még ugyanabban az évben a süllyesztőben végezte (Kardos 2011, 33).

### ***Tovább a rendszerváltásig***

Az egységes tanárképzés kérdése 1959-ben ismét terítékre került. Az ún. 12 tagú bizottság nem tudott jelentős eredményekről beszámolni. A szaktanárok hiányát magasnak találta. Azt állapította meg, hogy a felső tagozatban a tanóráknak csupán 57%-át látják el szakképzett tanárok (Kardos 2011, 35). Az 1972-es párthatározatot előkészítő anyagban kedvezőbb, de továbbra is jelentős hiányra utaló adat szerepel: az általános iskola felső tagozatában 73%-os a szaktanári ellátottság (Kardos 2011, 36). Az egyetem vs. főiskola összevetésében az egyetemek javára írta a bizottság a szakmai színvonal magasabb voltát, de kevésbé kielégítőnek ítélte a gyakorlati képzés helyzetét. Az utóbbit viszont a főiskolák estében találták kedvezőbbnek. Bár törvényi vagy párthatározati szövegekben nincs szó szerinti utalás az egységes tanárképzés megvalósításáról, de az 1961-es törvény<sup>7</sup>, majd az 1972-es párthatározat<sup>8</sup> szellemisége inkább a rövidebb, gyakorlatiasabb főiskolai formációnak kedvezett. Ebben a politikai, szakmai erőterben jöhetett létre Nyíregyházán a főiskola.

---

<sup>7</sup> 1961. évi törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. 1961. október 12.

<sup>8</sup> Az MSZMP KB 1972. június 15-i határozata Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól.

A minisztériumban, a hatvanas-hetvenes években a Pedagógusképzés Önálló Osztálya volt felelős a pedagógusok képzési területének koordinálásáért. Az osztály vezetője, Miklósvári Sándor (1973) harcosan képviselte a főiskolák érdekeit. Az egységes képzésről azt vallotta, hogy a nevelők képzésének egész rendszerét egységben kellene szemlélni és felépíteni. Ebben a tekintetben a főiskolák munkáját modellértékűnek minősítette.

A főiskolákon folyó általános iskolai tanárképzés 25 évét méltató jubileumi kötetben (Köves 1973) Miklósvári bevezető tanulmányban összegezte az időszak eredményeit. Határozottan állást foglalt amellet, hogy az általános iskolai tanárképzésnek a 8 osztályos iskola igényéhez és sajátosságaihoz kellett volna kezdettől fogva igazodnia. Ezzel szemben azt állította, hogy „a pedagógusképzés minden intézménye lényegében az egyetemi profilhoz igazodott” (Köves 1973, 9). Fő gondként a tudományos követelmények kiterjesztését nehezményezte, mert elvonja a főiskolai oktatókat a legfontosabb feladatuktól, az oktató-nevelő munkától.

Nem tagadható, hogy az oktatói követelményrendszer egységesítése a főiskolai oktatókra nézve hátrányt jelentett. Tovább nehezítette az oktatók rekrutációját. A frissen alapított intézmények tapasztalt középiskolai és tanítóképző intézeti tanárokból tudták a pedagógia és a lassan ébredező pszichológia oktatóit alkalmazni. A nyíregyházi főiskola esetét elemzi Vincze Tamás (2013) írásában. Az adatok azt mutatják, hogy a hatvanas években sem volt könnyű feladat az oktatói követelményeknek megfelelő oktatói kart felállítani.

A néha ellentmondó intézkedések ellenére a hatalom a főiskolák egyértelmű támogatását élvezték – az egyetemi tanárképzéssel szemben. Az egységes tanárképzés elképzelésének sürgetett

megvalósítása a területi igényekre hivatkozva a rövidebb képzési idejű és egyben olcsóbb képzést részesítette előnyben.

### ***Találkozási vagy ütközőpont az iskolarendszerben a tanárképzés?***

A tanárképzés egységesítését az itt idézett szerzők két szembenálló modell szellemében ítélték meg és kívánták megvalósítani. Feltételezzük, hogy ezeket az iskolaügy történetében kialakult modelleket, építkezési módokat nem feltétlen ismerték, mégis az egyik vagy másik oldal mellett törtek lándzsát, igyekeztek annak érveit képviselni.

A hazai, de az európai oktatási rendszerek kialakulásában is két eltérő irányú és szándékú, tartalmú építkezési módot lehet megnevezni.<sup>9</sup> A felülről lefelé építkezés<sup>10</sup> azt jelenti, hogy a magasabb iskolák, amelyek a teoretikus, tudományos és „ünnepnap” tudást közvetítik, mintegy maguk elé szervezik a tanítványok utánpótlását biztosító alacsonyabb, előkészítő iskolákat. A középkori egyetemek példájával szokás ezt bemutatni: studium generale, majd a partikuláris iskolák, nemrégén a felvételi előkészítő tanfolyamok, ma pedig a „diákverbuváló” kijárások a környék iskoláiba, a felsőoktatási marketing megjelenési formái. Valamennyi a felülről generált tanulmányi utat és intézménypolitikát valósítja meg. Ezzel mélyen befolyásolja az alsóbb iskolák mozgásterét, illetve a továbbtanulni készülő diákok motivációit, tanulmányi magatartását.

---

<sup>9</sup> A Dewey-től eredeztethető iskolarendszeri építkezési módról az *Educatio* 2009. 3. számában tettünk említést.

<sup>10</sup> A felülről építkezés megnevezésével Dewey (1900): *Iskola és társadalom* c. művében találkozhatunk. Részletes értelmezését Ferge Zsuzsa (1976) adja.

Az alulról felfelé építkezés a kötelező népoktatásra alapozott rendszer jellemzője. Mindenkit érintő elemi, népoktatási vagy általános iskolákra ráépülő alsó és felső középiskolák, majd főiskolák és egyetemek. A 18-19. századtól a politikum részeként folyó rendszerépítkezés útja ez, hatalmi, törvénykezési segítséggel.

A ma működő iskolarendszerekben jól felismerhetően jelen van ennek a kétirányú fejlődésnek, törekvésnek az egymásba érő rendje.

A kétféle építkezés eltérő pedagógusképzési tradíciókat alakított ki. Az alulról építkező a népiskolai tanítót, a felülről építkező a szaktanárt preferálta. Az előzőt az állam és az egyházak pártolták és pártolják, az utóbbit az autonómiát élvező egyetemi szféra, a tudományos elit. A népiskolákat a tanügyigazgatás, a közoktatási tantervek, az utóbbit a tudományok logikája orientálta. Az alulról építkezés érzékenyebb az iskola világára, a módszerességre, a normatív vagy a gyermekre orientált pedagógiára.

A felülről építkezés szférájában a tanári mesterség lényegében a szakmai, diszciplináris műveltségre alapozódott. A pedagógiai hozzáértést a született érzékre vagy a fokozatosan kialakuló rutinra vezették vissza. Jól mutatja ezt, hogy a tanári képesítés követelménye később vált kötelezővé, mint az alsóbb fokú iskolák pedagógusai esetében.

A 20. sz. második felétől a két rendszer a pedagógusképzésben is összetalálkozott, amikor a középiskolák után a felsőoktatás is tömegessé vált. A tradíciók és az érdekszférák látványosan egymásnak feszülnek. Ezt mutatják az indulatos és túlzó érvektől sem mentes hírlapi cikkek vagy a kreditek „birtoklásáért” folytatott bizottsági viták, levélváltások. Pedig talán mindenki jót akar, mindenki minőséget kíván

biztosítani a képzésben és a képzettségben. Legalábbis a saját szemszögéből ezzel érvel.

Sáska Géza (2009) más megközelítésben, de ugyancsak két törekvéstről ír a tanárképzés kiépítésének folyamatát illetően. Két szervezetről és két kultúráról beszél, amikor megkülönbözteti az osztrák-német hagyományokra épülő képzés logikáját követő felsőbb iskolák tanárainak képzését az alsóbb iskolák pedagógusainak felkészítésétől. Úgy látja, hogy az elkülönülés nem csupán intézményi, hanem társadalmi bázisát, kultúráját tekintve is kimutatható.

### ***A rendszerváltást követő tervek és változások a tanárképzésben***

Az 1993. évi felsőoktatási törvény<sup>11</sup> egyetemi és főiskolai szintű végzettséghez kötötte a tanári képesítést. Ennek megfelelően megőrizte a korábban kialakult szervezeti rendet: egyetemen és főiskolán egyaránt folyt a tanárképzés. Az új nemzetközi környezet és a középszintű, illetve a felsőfokú képzés expanziója az egységes egyetemi szinten integrálódó tanárképzés fejlesztési irányát erősítette meg.

A 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelet<sup>12</sup> a tanári képesítés egységes követelményrendszerét fogalmazza meg. A rendelet intézkedik a pedagógiai és a pszichológiai kurzusok rendszeréről, illetve a gyakorlati képzés formáiról és arányairól. Sokat vitatott, de fontos dokumentum, amely a tanári professzió tartalmi rendjének kereteit határozta meg. Szerkezetileg nem változott a képzés, főiskolai és egyetemi keretben is folyhatott közismereti tanárképzés. A szaktudományos felkészítéssel párhuzamosan (konkurens) és ráépülő formában egyaránt lehetett tanári oklevelet szerezni a fenti követelmények

---

<sup>11</sup> 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

<sup>12</sup> 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről.

teljesítésével. A 2002-ben bevezetett kreditrendszer tovább konkretizálta a teljesítendő tanári kurzusok belső arányát, valamint a diszciplináris képzés részesedését.

A tanárokat képző két intézménytípus csendes vetélkedése, ami az illetékes bizottságokban, ahol szakindításokról, személyi és tárgyi feltételek állapotáról készítettek minősítést, 1990 után is folytatódott.<sup>13</sup> Különösen élessé vált a vita és a lobbitevékenység azokon a századvégi tanácskozásokon, amikor az intézmények fúziója, lehetséges összevonása volt terítéken. Az ezredforduló idején elinduló intézményi integráció hatására a tanárképzés döntő része egyetemi keretek között folyt egyetemi vagy főiskolai státusú karokon.

2005-ben az ún. bolognai rendszer<sup>14</sup> mesterfokú végzettségi szintre emelte a tanárképzést, ami a képzés kimenetében egységesítette a rendszert, megszüntetve a főiskolai és az egyetemi végzettség megkülönböztetését. A felsőoktatás európai egységesítése érdekében kidolgozott rendszer a tanárképzésben is változásokat hozott. A kétszintű képzés folyamatában a pedagógiai és pszichológiai tanulmányok nagyobb teret kaptak, ami jelentős ellenállást váltott ki a diszciplináris tárgyak képviselői oldaláról. A kritika a tényerés mellett arra irányult, hogy a kétszakos képzés kreditekben mért pozíciója meggyengült. Sáska Géza (2009, 349) elemzésében arra utal, hogy a változtatás irányváltást jelent a felsőoktatás korábbi fejlődési trendjében. Az egységesített képesítési követelményrendszer, amely immár nem ajánlás, hanem előírás lett, szakított az iskolatípusokhoz és életkori igényekhez igazodó

---

<sup>13</sup> Felsőoktatási és Tudományos Tanács (FTT), Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB).

<sup>14</sup> A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX törvény.

szemlélettel. Helyette a NAT műveltségterületi kánonjához igyekezett hozzáilleszteni a diszciplináris képzés tartalmait is.

A 2010-et követő években a felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV törvény<sup>15</sup> a bolognai rendszert részben megőrizve, részben korrigálva intézkedett az osztatlan tanárképzés megszervezéséről, amelynek keretében felső tagozatban és középiskolában hasznosíthatót mesterfokú tanári képzettséget lehet szerezni. Bevezette továbbá az egy év összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot. Mentorok bevonásával kívánja megoldani a pályakezdők iskolai beilleszkedését.

Ez a képzési modell ma is formálódik. Az ezredfordulót követő felsőoktatási összevonások formálisan megszüntették a kettősséget a tanárképzésben. Az integrált egyetemi keretek befogadták a tanárképző főiskolákat önálló karként vagy más formában. Az osztatlan képzési forma mindkét kimenetet (általános iskolai tanár, illetve középiskolai tanár) lehetővé teszi a jelölteknek. A viták természetesen továbbra is folynak a közvetített tartalomról, a rendszer hatékonyságáról, a felkészítő, a gyakorlati és a továbbképző szakasz koherenciájáról.

Ha elfogadjuk a bevezetésben említett MTA ülés záró következtetését a tanárhiányról, akkor beszélhetünk ugyan a több évtized alatt kialakult sztenderdizálás részleges sikeréről, a többféle be- és kimenetet biztosító tanárképzés közös rendszerbe foglalásáról mint a küzdelmes utak eredményéről. De látnunk kell, hogy továbbra is hiányzik a szakmai, oktatáspolitikai konszenzus, aminek mentén a továbbra is egymásnak feszülő érdekek kiegyenlíthetnének.

---

<sup>15</sup> 2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról.



## *Irodalom*

- Breznysnyánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 18. évf., 3. sz., 335–348.
- Breznysnyánszky László –Vincze Tamás szerk. (2013): *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza
- Dewey John (1912): *Iskola és társadalom*. Budapest, Lampel Kk. Rt.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában (1945-1993)*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Kardos József (2011): Gondolatok az egységes tanárképzés történetéből. *Pedagógusképzés*, 9. évf., 1–2. sz., 31–37.
- Köves József szerk. (1973): *25 éves az általános iskolai tanárképzés*. Jubileumi évkönyv a tanárképző főiskolák 25 éves fennállására. [Művelődési Minisztérium], Budapest
- Miklósvári Sándor (1973): a Huszonöt év az általános iskolai tanárképzésben. In: Köves József szerk. (1973): *25 éves az általános iskolai tanárképzés*. [Művelődési Minisztérium], Budapest, 5–24.
- Pornói Imre (2013): Az általános iskolai tanárképzés oktatáspolitikai megfontolásai. In: Breznysnyánszky László – Vincze Tamás szerk. (2013): *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza, 17–33.

Sáska Géza (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*, 18. évf., 3. sz. 349–359.

Vincze Tamás (2013): A nyíregyházi főiskola pedagógiatanárai és az intézményben folyó neveléstudományi kutatások az első évtizedben. Brezsnýánszky László – Vincze Tamás szerk. (2013): *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza, 121–143.

**Pénzes Dávid**

***A NEVELÉSTUDOMÁNY BETAGOZÓDÁSA AZ 1948  
UTÁNI ÚJ POLITIKAI ÉS TUDOMÁNYOS  
NÓMENKLATÚRÁBA***

***Bevezetés***

Az utóbbi egy-másfél évtizedben megélénkült az érdeklődés az '50-es és '60-as évek neveléstörténete iránt (Baska 2015; Darvai 2011, 2019, 2022; Golnhofer 2004; Nóbik – Pukánszky 2009; Pénzes 2016, 2021; Sáska 2011; Somogyvári 2013, 2015; Szabolcs 2006; Brezsnnyánszky – Vincze 2013a). A közoktatás és annak átalakítása, valamint az átalakításból fakadó anomáliák, problémák már a '80-as évek – akkor még ifjú – kutatót is érdekelték (vö. Knausz 1985, 1994) – nem véletlenül.

A '80-as évek enyhülése ugyanis nem csak a Szovjetunió széteséséhez járult hozzá, hanem lehetőséget biztosított arra is, hogy „önvizsgálatot tartsanak” a tudományterületek, és egy kicsit nyíltabban beszéljenek a korábbi évek évtizedek sokszor keserűes vagy inkább sötét időszakáról. Nyilván a korszakok jellemzése nem független a kutató személyétől sem. Ugyanakkor a '80-as évek egyúttal arra is lehetőséget biztosított, hogy a neveléstudomány nevesebb képviselői interjúkban fejtsék ki a véleményüket nem csak a közoktatásról, hanem a neveléstudományról és a mögöttük hagyott évtizedekről (vö. Horváth 1985; Sarkadi 1988).

Az alábbi szövegemben az '50-es évek fordulatát kívánom bemutatni elsősorban a személyi változásokon keresztül. Az intézményi változásokat csak nagyon szűkre

szabottan, főként egy új, ma is létező intézményre fókuszálva fogom vázolni.<sup>16</sup>

### *Átalakulások*

Az 1945-ös, majd az 1948-as átalakulások – Sáska Géza szavaival élve: rendszerváltások (vö. Sáska 2006) – a magyar társadalom egésze szempontjából rendkívül jelentős változásokat hoztak. A közoktatásban bevezették az általános iskolát (Sáska 2016), átalakították a felsőoktatást is, benne a tudományos továbbképzést (Pénzes 2013) és a tanárképzést is (vö. Gombos 2011; Molnár 2007), illetve ami talán a legfontosabb, hogy a nők előtt is szinte korlátozás nélkül, teljes egészében megnyílt a felsőoktatás (Pukánszky 2006, 2013, 195; Schweitzer 2011). Utóbbi lépés fakadt a szocializmus egyenlősítő, progresszív logikájából is (Rainer 2011, 27). Az állampárt represszív eszközeivel rátelepedett a társadalom egészére (vö. Gyarmati 2011; Tabajdi – Ungváry 2008).

A neveléstudományt, hasonlóan a többi tudományterülethez, elérték az átalakulások, és jelentős személyi és intézményi változást hoztak. Az átalakulás a korábbi pluralizmus felszámolását is jelentette, vagyis a „szocialista nézőpont” hegemoniáját, dominanciáját.

### *Intézményi szint*

Ahhoz, hogy megértsük a neveléstudomány átalakulását, érdemes megvizsgálni, hogy milyen „állapotban” is volt a nevelés-tudomány 1945-ben. A neveléstudomány intézményrendszere 1945-ig két vagy inkább három részre osztható:

---

<sup>16</sup> Jelen szövegemben nagyban támaszkodtam a 2021-ben megvédett doktori disszertációmban bemutatott kutatásra (Pénzes 2021).

először is ott voltak a középfokú tanítóképzők intézményei. Országosan több városban jelen voltak, és elsősorban az alapfokú képzés számára biztosítottak tanítókat (vö. Donáth 2008b, 2008a). Másodsorban ott voltak az egyetemeken működő neveléstudományi tanszékek. A pedagógia ugyanakkor alacsony presztízsűnek számított, hiszen nem volt önálló képzése (pedagógia szak) és rendszerint olyan jelöltek jöttek szóba tanszék-, vagy intézetvezetőként, akik korábban más tudományterületen fejtették ki munkásságukat és csak jobb esetben rendelkeztek közoktatási tanári gyakorlattal (a kérdést részletesen tárgyalja: Vincze 2017). Fontos megemlíteni továbbá a tanítóképző-intézeti tanárképzés legfőbb intézményét, a szegedi Apponyi-kollégiumot is (Tóth 1992, 1996). Ez az intézmény a mai értelemben vett pedagógia szakosokat képezte (Sarkadi 1988, 110). Legvégül pedig az akadémián működő neveléstudósokat kell megemlítenünk. Ez utóbbiak alkották a legkisebb csoportot, hiszen az utolsó rendes tag az Akadémián neveléstudományból Fináczy Ernő, levelező tag pedig Prohászka Lajos volt (a neveléstudománynak 1949 óta nincs sem levelező, sem rendes tagja az MTA-n).

A középfokú tanítóképzők végül 1959-re felsőfokúvá váltak az óvónőképzőkkel együtt (részletesen lásd: Molnár 2007), igaz, később az óvónőképzésben a középfokú megoldás is újra megjelent (lásd: Mihály – Pestiné – Szakács, 1995).<sup>17</sup>

Összefoglalva: a neveléstudomány esetében egy „gazdátlan” tudományterületről beszélhetünk, ugyanis utánpótlás nem volt megszervezve (vö. Sarkadi 1988, 109), akadémiai képvisellete gyenge volt és a képzés sem volt megszervezve, mint más tudományterületek esetében. A

---

<sup>17</sup> Az óvóképzés története a hazai neveléstörténet-írás – a gyógypedagógia-történet mellett – az egyik legelhanyagoltabb területe. Az általam leírtnál a történet jóval bonyolultabb, és egy teljes monográfiát megérdemelne.

fentiekből is látszik, hogy a neveléstudományi kutatások elsősorban a felsőfokú oktatási intézményekben zajlottak, a neveléstudománynak nem volt önálló kutatóintézete. Ez változott meg 1948 után, amikor is létrehozták az Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI), amelynek vezetője Mérei Ferenc lett, ez másfél évig működött (vö. Knausz 1988).

Tudománytörténeti szempontból – bár az ONI sem hanyagolható el – de talán sokkal fontosabb az MTA II. osztályán megalakult Pedagógiai Állandó Bizottság.<sup>18</sup> Ez az intézmény az 1950-es évek elejétől az 1960-as évek elejéig megkérdőjelezhetetlen szerepet játszott a neveléstudomány alakításában. Azért az 1960-as évekig, mert az újonnan létrejövő tanárképző/pedagógiai főiskolákon folyó kutatómunkára már kevésbé volt olyan hatással, mint az ötvenes években a debreceni, pesti és szegedi egyetemek pedagógia tanszékén. A bizottságon belül létrejövő albizottságok – előbb a neveléstörténeti, később a gyógypedagógiai – pedig a neveléstudományon belüli területek intézményesüléseként értelmezhetőek (Pénzes 2021, 139). Természetesen a Bizottság szerepe a tudányszervezésben később is rendkívül fontos maradt, igaz, ez nem lineáris, hanem változó dinamikával jellemezhető.

A Pedagógiai Állandó Bizottságban számtalan kérdésről döntöttek, többek között arról, hogy az '50-es évek három, tanárképzéssel is foglalkozó egyetemén a neveléstudományi tanszékek milyen kutatásokat végezzenek (vö. Pénzes 2021, 117–118). Arról nem maradt fenn információ, hogy pontosan mi alapján döntöttek el, hogy ki melyik területet fogja vinni, vélhetően azonban ebben az egyéni kutatói ambícióknak lehetett

---

<sup>18</sup> A különféle iratok eltérő neveken említik a bizottságot, van, ahol Pedagógiai (Fő)bizottságnak, van, ahol Neveléstudományi Bizottságnak hívják (részletesen lásd Pénzes 2021).

jelentős szerepe.<sup>19</sup> Ezért „kapta” a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem a neveléstörténeti kutatást, a szegedi egyetem a didaktikai, a pesti bölcsészkar pedig a neveléstudományi kutatásokat.

A Bizottság nemcsak a neveléstudomány kutatási területeinek meghatározásával foglalkozott. Sokkal fontosabb volt ennél, hogy források felett diszponált, illetve a tagok dönthettek arról, hogy mely könyvek jelenjenek meg az Akadémiai Kiadó gondozásában. A könyvek esetében a bizottságban könyvvitákat szerveztek, melyek nemcsak szakmai vitákat jelentettek, hanem a személyes ellentétek felszínre kerülését is (vö. Pénzes 2021, 120).

Az '50-es évek vizsgálata azért is kiemelkedően fontos, mert azon személyek, akik később a neveléstudomány vezetői lettek, már ekkor megjelentek a Bizottságban.

### ***Személyek szintjén***

Az intézményi szint változásai mellett a személyek szintjén is komoly változások történtek. Jelen írásomban nincs módom minden részletre kiterjedő áttekintést nyújtani erről a jelentős átalakulásról, mindössze a főbb változásokat jelzem.<sup>20</sup>

Személyi szinten kevésbé ismert és ismert emberek együttesen alkották a korszakban a neveléstudomány krémjét. Országosan ismert és elismert személyiség volt a korszakban a „régiek” közül Karácsony Sándor, a szakmai közegeken kívül

---

<sup>19</sup> Ezt az állítást arra alapozom, hogy Debrecenben Jausz Béla tanszékvezető fő kutatási területe a neveléstörténet volt (lásd Vargáné 2013).

<sup>20</sup> Fontos jelezni, hogy sajnos mind a mai napig nem készült átfogó áttekintés arról, hogy 1948 után milyen személyi változások történtek. Azt, hogy nehéz is lenne összefoglalóan írni erről, azt jól mutatja Donáth Péter egyik története is (lásd: Donáth 2008a leginkább a 3. fejezetet).

kevésbé ismert, ugyanakkor az akadémiai világban elismert tudós pedig Prohászka Lajos.

Karácsony Sándor azon kevés neveléstudományi szakemberek egyike, akik nem „süllyedtek el a történelemben”, mind a mai napig számos tisztelője akad (vö. Vincze 2019). Karácsony Sándor a debreceni egyetemen Mitrovics Gyula után a második pedagógiaprofesszor volt (Mitrovicsról lásd: Bolvári-Takács 2010; Vincze 2017). A barátsága később megromlott Mitroviccsal, aki ellenezte a nyilvános rendes tanári kinevezését. Nagyon sommásan, egy mondatban összefoglalva a filozófiáját nagyjából így lehetne: számára a pedagógia társas kölcsönhatást jelentett, amely a nyelv által valósul meg. Ezért nagyon fontos számára az irodalmi nevelés.<sup>21</sup> Fontos kiemelni, hogy előadásaiért rajongtak a hallgatók, örök kritikus volt, elméletét több kötetben fejtette ki. Nyilván ez fájó pont lehetett Mitrovicsnak, akinek előadásaiért nemhogy nem rajongtak a hallgatók, de a kötelező kollégiumait sem szívesen látogatták.

Prohászka Lajos<sup>22</sup> a hazai neveléstudomány sokáig elfeledett és alig kutatott személye. Kétségtelen, hogy az utóbbi bő egy évtizedben számtalan kutatás jelent meg róla (a teljesség igénye nélkül: Mikonya 2010; Orosz 2010; Orosz – Pénzes 2014). Az utókor kutatója azt is szomorúan állapíthatja meg, hogy ő az utolsó személy, aki neveléstudományból az MTA levelező tagságáig vitte. Munkásságát az esztétika, a nevelés (Prohászka 1929) és a nemzetkarakterológia területén fejtette ki (Prohászka 1936). Neveléstudósi tevékenysége a pedagógia mindhárom fő területét érintette: 1. nevelélmélet, 2. didaktika,

---

<sup>21</sup> Karácsonyról nemcsak mint művelődéstörténészről, pedagógiai szakíróról emlékezett meg az utókor. Percz László a filozófiáját (lásd: Percz 2007), Pléh Csaba a nyelvfelfogását mutatta be (vö. Pléh 2011).

<sup>22</sup> Prohászka Lajos életéről Tökéczki László (1951–2018) történész írt kismonográfiát (Tökéczki 1992).



3. neveléstörténet. Pedagógiai elveit és gondolatait a klasszikus műveltségisményből vezette le és a német hagyományokat követte. A szocializmussal kapcsolatos kritikáját („Irracionális hullámok”) az 1944-ben megjelent, „Mai élet erkölce” című kötetében foglalta össze (Prohászka 1944).

Amennyiben Karácsonyt és Prohászkat a múlt embereinek tekintjük, akkor érdemes megnézni, hogy kik jöttek helyettük. Nyilvánvalóan nem lehet mindenkit felsorolni, ám van valaki, akivel azért is érdemes külön foglalkozni, mert egyszerre régi és új szakember.

Kiss Árpád a hazai pedagógiai nyilvánosság számára mind a mai napig ismert személy, akit nemcsak az idősebb generáció őrzött meg emlékezetében, hanem a fiatalabb szerzők számára sem ismeretlen (főleg: Darvai 2021; Somogyvári 2021).<sup>23</sup> Munkásságának nagyobbik része ugyan az épülő szocializmus keretei között telt (1948–1979), ám már jóval korábban, az 1930-as évek második felében publikált. Franciás műveltsége, kitűnő némettudása és olvasottsága – eredetileg Bergsonból írta bölcsészdoktori disszertációját – alkalmassá tette arra, hogy később az aktív középiskolai tanári évek alatt folyamatosan a neveléstudomány felé fordulva egy tisztos tudós pályáivet írjon le. Munkássága és politikai nézetei alkalmazkodtak a mindenkori korszellem irányzataihoz. Első könyve az 1943-ban megjelent *Mai magyar nevelés* (Kiss 1943) még a nemzetnevelés és a német modell követése mellett tett hitet (és korabeli cikkei is ennek szellemében íródtak), majd később az 1949-ben Faragó Lászlóval közösen írt könyvében (*Az új nevelés kérdései*) már elsősorban a társadalomtudományokra és a közösség fontosságára fektette a

---

<sup>23</sup> Kiss Árpádról Horváth Márton készített rövid életrajzi összefoglalót (Horváth 1995).

hangsúlyt (Faragó – Kiss 1996). Végül 1950–1953 között Kistarcsára internálták. Ezt követően már nem foglalkozott kifejezetten oktatáspolitikai kérdésekkel, ellenben a mindenkori, aktuális pedagógiai slágertémákkal kapcsolatban (például programozott oktatás, iskolatelevízió) többször, tudományos körökben is felszólalt. Naplója halála után húsz évvel jelent meg, *Igazság költészet nélkül* címmel (Kiss 1999).

Nagy Sándor kétségtelenül az 1948 utáni didaktika legmeghatározóbb alakja. Didaktika című könyve több kiadást is megélt, generációk ismerték meg belőle a pedagógiának ezt a területét. Az utókor róla sem feledkezett meg (vö. Falus – Kálmán 2016), igaz Kiss Árpádhoz képest kevés méltatás jelent meg róla, és munkásságát sem dolgozta még fel a neveléstörténész szakma. Az ő életében is találunk fehér foltokat: 1948 előtt ugyan nem exponálta magát, ám arról, hogy miként lett a „kommunista didaktika magyar megteremtője” a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző-Intézet diákjából, sajnos nem sokat tudni. A fellelhető életrajzokból és interjúkból ez gyakorlatilag nem derül ki. Közel egy évtizeden keresztül párhuzamosan vezette a Pedagógiai Tudományos Intézetet és az ELTE Neveléstudományi Tanszékét. 1950-ben ő és munkatársai is elítélték a pedológiát a *Nevelők Lapjában* tett közös „nyilatkozatukkal”. Az 1988-as „önkritikus” munkája kétségtelenül már a szembenézés igényét is jelzi (Nagy 1988). Nyugdíjazása után visszavonultan élt.

Ágoston György esetében már jóval több minden tudható az eszmei elköteleződéséről. Zsidó származásúként 1943-ban Erdélyben találkozott a kommunista eszmével és művekkel és érthető módon szimpatikus lett számára az egyenlőség eszméje (vö. Ágoston 1963). 1948-ban doktorált, 1952-ben mozgalmi munkájára, valamint korábbi munkásságára való tekintettel kandidátusi fokozatot kapott, 1971-ben pedig a

neveléstudományok doktora fokozatot is megszerezte (DSc, ma: akadémiai doktor). A magyar szocialista nevelésfilozófia megteremtője a neveléssel mint komplex jelenséggel foglalkozott, főleg annak cél- és eszközrendszere és tudománytani betagozódása érdekelte. Az 1989-es rendszerváltást követően háttérbe húzódott (1990-ben nyugdíjazták), és 2012-ben bekövetkezett haláláig már nem is exponálta magát neveléstudományi kérdésekben.

## **Összegzés**

Nehéz megvonni az áttekintett korszak mérlegét. A professzionalizáció felől nézve az intézményesülés sikeresnek volt mondható: kialakultak komoly, tudományos, szakmai folyóiratok, amelyekben napjainkban elsősorban a neveléstudomány képviselői írnak és egyre kevésbé a praktizáló tanárok (utóbbiak számára továbbra is nyitottak a szakmai lapok, de számukra külön lapok is alakultak). Szervezett módon kialakították a tudományos utánpótlást (előbb az aspirantúrárendszer részeként, majd 1993-tól a doktori iskolák és doktori programok formájában). A tanszékek, intézetek tovább bővültek szakemberekkel, akik tovább differenciálták a klasszikus neveléstudományt (1. nevelélmélet, 2. neveléstörténet, 3. didaktika) és megjelentek olyan interdiszciplínák, mint például a nevelésszociológia. A tudományos utánpótlás mellett megjelent a pedagógia szak (előbb „előadói”, majd tanári szakként), vagyis a neveléstudomány számára már az „alapképzésben” lehetőség volt mélyebb pedagógiai tudást és diplomát szerezni (lásd: Baska – Hegedűs 2020; Brezsnjányszky – Vincze 2013b). Kiemelendő még, hogy a neveléstudománynak önálló kutatóintézete alakult (más-más névvel az eltérő korszakokban),

amelyekben az osztályok tanszékeként működtek, a kutatási eredményeiket pedig beépítették a közoktatás alakításába. Nem szabad elfelejteni ugyanakkor azt sem, hogy a kutatások sokszor a felülről jövő reformok utánkövetését, utólagos értékelését jelentették, amelyből nem hiányzott a(z ön)legitimációs cél sem.

A másik oldalon azonban ott vannak a félbeszakadt karrierök, a pályaelhagyók, valamint azok, akiknek szakmai kiteljesedését gátolta a felépülő új rendszer. Az ő történeteik feltárása és bemutatása segíthet megérteni, hogy az '50-es évek zavarait, turbulenciáit miként élték meg a mindennapokban és milyen életstratégiák mentén próbálták meg túlélni, vagy ahogy Antall József fogalmazott: kibekkelni ezt a politikai rezsimit (Rainer 2008,198).

### ***Irodalom***

Ágoston György (1963): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, 13(11), 1021–1028.

Baska Gabriella (2015): Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In: Baska, G. – Hegedűs, J. (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 344-358.

Baska Gabriella – Hegedűs Judit (2020): Úgy éreztem, annyi tudás vesz engem körül, hogy azt muszáj megosztanom valakivel! – Interjú Szabolcs Éva professzor emeritával. *Pedagógusképzés*, 19. évf., 3-4. sz., 77–88.

Bolvári-Takács Gábor (2010): Mitrovics Gyula akadémiai tagságának megszűnése. *Debreceni Szemle*, 18. évf., 4. sz., 232–241.

- Breznysnyánszky László – Vincze Tamás szerk. (2013a): *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza
- Breznysnyánszky László – Vincze Tamás szerk. (2013b): Pedagógia szak a főiskolán. Szak, amely a pedagógusmesterség kiterjesztett szaktudására épül. In: Breznysnyánszky László – Vincze Tamás szerk. *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza, 167–191.
- Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21. évf., 6-7. sz., 71–86.
- Darvai Tibor (2019): A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években. *Iskolakultúra*, 29. évf., 8. sz., 47–67.
- Darvai Tibor (2021): Kiss Árpád a szocialista oktatásügyben. In: Rébay Magdolna (szerk.): *Pedagógia a (pre)szocializmus korában*. DE BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 25-42.
- Darvai Tibor (2022): *Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, A TANÍTÓ című folyóirat elemzése alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest
- Falus Iván – Kálmán Orsolya szerk. (2016): *Nagy Sándor nyomdokain*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger

- Faragó László – Kiss Árpád (1996): *Az új nevelés kérdései*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Iskolakultúra, Pécs
- Gombos Norbert (2011): *A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő
- Gyarmati György (2011): *A Rákosi-korszak – Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956*. Rubicon-Ház Bt., Budapest
- Horváth Márton (1985): *Beszélgetések a közoktatásról*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Horváth Márton (1995): *Kiss Árpád*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni Könyvek, Debrecen
- Kiss Árpád (1999): *Igazság költészet nélkül*. Teleki László Alapítvány, Budapest
- Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Doktori disszertáció, Budapest
- Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 38 évf., 11. sz., 1042–1047.

- Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Kandidátusi értekezés, Budapest
- Mihály Istvánné – Pestiné Darida Ida – Szakács Mihályné (1995): Az óvóképzés tartalmi változásai: Tantervelemzés. *Iskolakultúra*, 5. évf., 15–16. sz., 10–18.
- Mikonya György (2010): Egy barátság töredékei – Prohászka Lajos és Eduard Spranger levelezése 1926–1963 között. In: Fenyő Imre – Brezsnnyánszky László szerk.: *Kutatás és képzés: In honorem Orosz Gábor*. Élmény '94 Bt., Debrecen, 53–67.
- Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- Nagy Sándor (1988): *Mába nyúló történelem: A harmincas évek pedagógiai irányai*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Nóvik Attila – Pukánszky Béla (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Bíró, Zsuzsanna Hanna – Németh András szerk.: *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 73–97.
- Orosz Gábor (2010): Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata. In: Rébay Magdolna – Fenyő Imre szerk.: *Felszántatlan területeken: Tanulmányok Brezsnnyánszky László 65. születésnapjára*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 38–65.
- Orosz Gábor – Péntes Dávid (2014): Egy doktorátus története Magyarországon az 1920-as évekből. In: Nóvik Attila – Fízel Natasa szerk.: *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla*

*tiszteletére*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 207-221.

Pénzes Dávid (2013): A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948–1953 között Magyarországon. In Baska Gabriella – Hegedűs Judit – Nóbik Attila szerk.: *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest, 69–80.

Pénzes Dávid (2016): A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: A Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4. évf., 3. sz., 36–48.

Pénzes Dávid (2021): *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Eger

Perecz László (2007): „Magyar gondolkodás”: ázsiai vagy bujdosó? Karácsony Sándor és Prohászka Lajos a „nemzeti filozófiáról”. *Magyar Tudomány*, 167. évf., 3. sz., 290–300.

Pléh Csaba (2011): Karácsony Sándor nyelvfelfogása és a mai pszicholingvisztika. *Iskolakultúra*, 21. évf., 8–9. sz., 135–145.

Prohászka Lajos (1929): *Pedagógia mint kultúrfilozófia*. Egyetemi Nyomda, Budapest

Prohászka Lajos (1936): *A vándor és a bujdosó*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda R.-T., Pécs

Prohászka Lajos (1944): *A mai élet erkölcsse*. Egyetemi Nyomda, Budapest

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest



- Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Rainer M. János (2008): *Jelentések hálójában: Antall József és az állambiztonság emberei, 1957–1989*. 1956-os Intézet, Budapest
- Rainer M. János (2011): *Bevezetés a kádárizmusba*. 1956-os Intézet – L’Harmattan, Budapest
- Sarkadi László (1988): *Beszélgetés dr. Zibolen Endrével*. Oktatáskutató Intézet, Budapest
- Sáska Géza (2006): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, 106. évf., 4. sz., 263–285.
- Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó, Budapest
- Sáska Géza (2016): Az egységes és általános iskola megteremtése. A szovjet hatalmi politika és a magyar nemzetnevelők. *Iskolakultúra*, 26. évf., 6. sz., 44–66.
- Schweitzer Gábor (2011): A „Pázmány”-tól az „Eötvös”-ig. Adalékok a budapesti jogi fakultás történetéhez (1945–1950). *Múltunk*, 56. évf., 4. sz., 29–54.
- Somogyvári Lajos (2013): A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970). *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1. évf., 3. sz., 67–79.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest

- Somogyvári Lajos (2021): Kiss Árpád és az IEA. In: Rébay Magdolna szerk.: *Pedagógia a (pre)szocializmus korában*. DE BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 43–67.
- Szabolcs Éva szerk. (2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Tabajdi Gábor – Ungváry Krisztián (2008): *Elhallgatott múlt – A pártállam és a belügy*. Corvina Kiadó, Budapest
- Tóth Gábor (1992): Az Apponyi Kollégium hallgatói. *Magyar Pedagógia*, 92. évf., 4. sz., 285–307.
- Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története: Apponyi kollégium*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Tőkéczi László (1992): *Prohászka Lajos*. OPKM, Budapest
- Vargáné Nagy Anikó (2013): *Jausz Béla a pedagógus professzor. Az 1919–1959 közötti szakmai életút elemzése*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen
- Vincze Tamás (2017): *Alkotás és iskolateremtés. Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén 1918 és 1941 között*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Vincze Tamás szerk. (2019): *Örök magyar professzor üzenete. Tanulmányok Karácsony Sándorról*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

**Baracsi Ágnes**

**A TANÁROKTÓL ELVÁRT SZAKMAI TUDÁS-,  
KÉPESSÉG- ÉS ATTITÚDEGYÜTTES  
VÁLTOZÁSAI AZ ELMÚLT HÁROM-NÉGY  
ÉVTIZEDBEN**

*„Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják.”*

McKinsey & Company, 2007

***Bevezetés***

A McKinsey jelentés (2007) fentebb idézett állítása örökérvényűnek tekinthető még akkor is, ha maga a jelentés a 21. század eleji oktatás helyzetének értékelésére, a kutatásba bevont 25 ország iskola-rendszerének teljesítményére vonatkozó összegzésnek tekinthető. A pedagógus szerepének megítélése, annak feltátása, hogy milyen az ideális tanár, ősidők óta foglalkoztatja a laikusokat és a szakembereket egyaránt. Az utóbbi időben ismét központi kérdéssé vált mind nemzetközi, mind hazai szakmapolitikai szempontból erre a nagyon aktuális kérdésre a válaszok megfogalmazása. Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy bemutassam a közelmúlt megközelítésmódjait, főbb megállapításait, egyáltalán azt a folyamatot, hogy hogyan jutott el a neveléstudomány a jó tanárral szembeni tulajdonságok megnevezésétől a kompetens tanár kívánalmainak megfogalmazásáig.

## *Az előzmények*

A jelenről nem beszélhetünk anélkül, hogy vissza ne tekintsünk a korábbi szemléletmódokra, már csak azért is, mert ahogy azt Falus Iván (2003) megfogalmazza, ezek a magyarázóelvek és az ebben a témában folytatott kutatások egyfelől történelmileg egymás utáninak, ugyanakkor egymást kiegészítőnek, bizonyos elemeiben pedig a pedagógusképzésre máig ható konzekvenciával bírónak tekinthetők. A legjellemzőbb megközelítésmódokat Falus Iván (2003) rendszere alapján mutatjuk be:

### *A pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárása*

Már az ókori filozófusok, valamint a középkor és újkor kiemelkedő gondolkodói is törekedtek a pedagógus kívánatosnak tartott, főképp erkölcsi tulajdonságainak összegyűjtésére. A tulajdonságlisták összeállítása napjainkban is népszerű, ez alkalmasnak tűnik a konzekvens pedagóguskép kialakításra, viszont egyes tulajdonságok megléte és a munka eredményessége közötti összefüggés nem igazolható.

A „jó tanár” és „rossz tanár” tulajdonságait összegző listák az idők folyamán lényeges változásokon nem mentek keresztül, az általános iskolákban a megértés és türelem emelkedik ki, míg a középiskolások nagyobb fontosságot tulajdonítanak a szigornak, igazságosságnak és következetességnek. A legkevésbé elfogadható tulajdonság a diákok szemében a kiszámíthatatlanság (N. Kollár- Szabó, 2004).

## *Alapvető személyiségvonások és képességek meghatározása*

C. Rogers és T. Gordon munkássága erősíti fel a pedagógus személyiségvonásainak tudományos megismerésének és fejlesztésének szándékát. Annak felismerése, hogy a tanulók jobb iskolai teljesítménye összefüggést mutat az önmagát adó, elfogadó, pedagógusi viselkedéssel, megteremti a „humanisztikus iskola” gyökereit, valamint rávilágítanak olyan alapképességek fejlesztésének szükségességére, mint a feltétel nélküli elfogadás, empátia és a kongruencia. A képzésben ezek fejlesztése kiemelt feladattá vált különböző tréningek formájában.

### *Pedagógiai képességek feltárása*

Mivel sokféle képességlista létezik, számos szerző törekedett a képességek további differenciálására, így került középpontba a pedagógiai képességek feltárása és fejlesztése. Sallai Éva (1994) az alábbi képességeket tartja a legfontosabbnak: kommunikációs ügyesség, gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldás, együttműködési képesség, pedagógiai helyzetek elemzésének a képessége és a mentális egészség. Hegyi Ildikó (1996) pedig megkülönböztet egyfelől általános pedagógiai képességeket, mint a kommunikációs képesség és a konstruktív vagy didaktikai képesség, másfelől speciális pedagógiai képességeket, mint a helyzetfelismerő, a döntési, az alkalmazkodási, az identifikációs képesség, a

figyelemmegosztás, a játszani tudás képességei, valamint a tolerancia és az empátia.

### *A gyakorlati készségek fejlesztése*

A kezdő pedagógusok nehézségei hívták fel a figyelmet arra, hogy a meglévő tudás-elemek a begyakorlottság hiánya miatt használhatatlanok az osztálytermi feladatok ellátásakor. Így a '60-as-'70-es években az olyan pedagógiai készségek begyakoroltatása került a képzés fókuszpontjába, mint az óratervezési és vezetési készségek, a kérdezés és értékelés, vagy a tanár-diák kommunikáció készségei. Megjelentek a képzésben az úgynevezett „mikrotanítások”.

### *A pedagógiai döntések és gondolkodás feltárása*

A '70-es évektől a kognitív pszichológia és a konstruktivizmus térnyerésével, mintegy az előző megközelítésmód kritikájaként jött létre az a szemléletmód, amely a pedagógiai döntések fontosságra hívja fel a figyelmet, rámutatva arra, hogy a megfelelő minőségű és számú készségeket döntési helyzetben kell működtetni. Elfogadottá vált az a megközelítés is, hogy a tanítás nem más, mint a döntések meghozatalának és végrehajtásának folyamata a tanítás előtt, alatt és után. Így vált a pedagógusok képzésének új területévé a gondolkodás mélyebb rétegeinek megismerése és feltárása olyan módszertani újdonságokkal, mint a hangos gondolkodás, támogatott felidézés, illetve narratívákat elemző módszerek segítségével végzett kvalitatív jellegű kutatások (Fenyődi-Orgoványi-Gajdos, 2020; Hercz, 2012; Szivák, 2000).

### *Az eredményességet meghatározó tudás feltárása*

Újabb adalékkal szolgált a pedagógussal szembeni elvárások feltárásához a tudáselemek természetének, működésének mélyebb megismerése, amelyhez a döntéskutatások tapasztalatai nagyban hozzájárultak. E kutatások világítottak rá arra, hogy a pedagógusok tudatában a döntések során a tudáselemek egyféle sémát alkotnak, amelyeket a tapasztaltabb kollégák rutinosan tudnak használni, beleépítve intuícióikat is, szemben a kezdő tanárokkal, akiknél ez sokkal nehezebben megy. Hasonlóképp fontossá vált a nézetek feltárása, mivel ezek kihatnak a pedagógiai döntésekre. A nézeteket, vélekedéseket a személyes élettapasztalatok, a tanulóként megtapasztalt élmények és a saját tanítási tapasztalatok is befolyásolják.

### *A reflektív gyakorlat meghonosodása*

A gondolkodó, reflektáló, elemző tanári szerepelvárás azzal a szemlélettel szemben alakult ki, amely a pedagógust a technikai készségek alkalmazójaként értelmezte.

A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket (Falus 1998).

A reflexió az újkeletű szavak közé tartozik, miközben a szemlélet kiindulópontjának J. Dewey munkássága tekinthető, aki különbséget tesz a rutinszerű és okok-következményeket mérlegelő reflektív tevékenység között. David Kolb és Ron Fry a hetvenes

években dolgozta ki a reflexióra épülő tapasztalati tanulás négy lépésből álló ciklusát, amelynek elemei: a gyakorlati tapasztalás, a reflexió, az absztrakció/elmélet, és az aktív kísérletezés (Hunya, 2014).

A reflexióra való képesség gyakorlással alakul ki, és a pályára való felkészítésben is hangsúlyt kapott a reflektív szemletű tanárok képzésére. Szivák Judit így határozta meg a reflektív tanítás lényegét: „...a pedagógiai tevékenységen folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztethetjük meg: a tanárnak a tanulók, a tanulócsoporthoz történő viszonyaira, illetve a saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló elemzéseit” (Szivák, 2010: 9).

Mindezzel párhuzamosan olyan eszközök is megjelentek, mint a különböző dialogikus formák, például a reflektív modellálás, vagy a „tükörszoba”, valamint olyan írásos formák is, mint a portfólió és a reflektív naplók különböző formái (Kimmel, 2006; Szivák, 2010).

### ***A kompetencia alapú pedagógia kultúra megjelenése***

A témával foglalkozó elméletek és gyakorlatok több, mint két évtizedes fejlődéstörténetének bemutatására a tanulmány keretei nem adnak lehetőséget, így azok csak epizódyszerűen kerülnek felvázolásra, kiemelve közülük a leglényegesebbeket.

Mint minden esetben, a gyökeres változást hozó gondolatok erősen megosztották és megosztják a témával foglalkozó szakembereket. Nincs ez másképp a kompetencia fogalmával sem, különös tekintettel arra,



hogy a szakemberek sokáig adósak maradtak annak egzakt értelmezésével. Legegyszerűbben a valamire való képességet, a hozzáértést, az alkalmasságot, illetve az illetékességet értik alatta.

Az értelmezésben Noam Chomsky amerikai nyelvész hatvanas évekbeli definíciója mérföldkőnek tekinthető, amely szerint a tudásnak az a formája, melyet ugyanolyan biztonsággal tudunk használni, mint az anyanyelvünket (Csapó, 2002, 2003).

Maga a kompetencia fogalma, illetve a hozzá kötődő elvárások kötege viszont az Európai Unió előtt álló gazdasági kihívások<sup>24</sup> egyértelmű igényként történő megfogalmazásával került be a szakmai köztudatba, s mára a tudásalapú társadalom kiépítésének programját szorgalmazó paradigma leglényegesebb alapkövévé vált. Az Európai Unió kiemelt feladatának tartotta az oktatás és képzés színvonalának emelését és az emberi erőforrásokba történő befektetések szükségességét. Kidolgozásra és megnevezésre kerültek azok a kulcskompetenciák is, melyek lehetőséget teremtenek a sikeres élet és jól működő társadalom megvalósításához, amelyek a következők: az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció; matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák; digitális kompetencia; a tanulás tanulása; személyközi és állampolgári kompetenciák; vállalkozói kompetenciák és a kulturális

---

<sup>24</sup> Lásd erről bővebben: az Oktatás – rejtett kincs című munkát, a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentését az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről, illetve a „Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok” (Definition and Selection of Competencies) 1997-ben induló programját.

kompetencia (Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, Európai Tanács, 2000).

Az oktatás reformjának kulcsszereplőivé az iskolák és a benne dolgozó pedagógusok váltak. Az is egyértelmű lett, hogy a „jövő tanáraival” szembeni elvárások megváltoztak, ezért az egyik legfontosabb szakpolitikai feladatok közé tartozott a tanárok új szerepéhez igazodó tudás és képességek meghatározása és fejlesztése. Nem véletlen tehát, hogy az Európai Tanács *harmadik kulcsfontosságú üzenetében*<sup>25</sup> az oktatás és tanulás innoválását szorgalmazza. Ebben tér ki a jövő tanáraival szembeni elvárások megfogalmazására:

„A tanári hivatás a következő évtizedekben döntő változások elé néz. A tanárookra és oktatókra tanácsadói, mentori és közvetítői szerep hárul majd. Szerepük, amelynek egyébként döntő fontosságú eleme az lesz, hogy segítsék és támogassák a tanulókat, akiknek a lehető legnagyobb mértékben önmaguknak kell majd saját tanulásukat irányítaniuk. A nyitott és részvételen alapuló tanítási és tanulási módszerek kifejlesztéséhez és gyakorlathoz szükséges képességnek és önbizalomnak a pedagógusok és oktatók alapvető szakmai készségévé kell válnia formális és nem formális oktatási környezetben egyaránt. Az aktív tanulás előfeltétele a motiváció, a helyes ítélőképesség és a tanulni tudás készsége. A tudás megteremtése és használata pontosan ezen emberi képességek gondozását állítja a tanári munka középpontjába”. (Memorandum...,2000. 16.)

---

25 Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000)  
(<http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=270>)

Az Európai Bizottság 2004-es közleményében meghatározásra kerültek a pedagógus-kompetenciák és végzettségek közös elvei, amelyeket az alábbiakban bemutatok.

- 1) A pedagógussal szembeni elvárások, rendelkezzen:
  - szaktárgya ismeretével,
  - pedagógiai ismeretekkel,
  - a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségekkel és kompetenciákkal,
  - az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével.
- 2) A pedagógusképzés kulcskompetenciái
  - a tudás, a technológia és az információ menedzselése,
  - együttműködés, együttműködés másokkal,
  - a társadalommal és a társadalomban való együttműködés, nemzeti, európai és globális szinten.

2008-ban<sup>26</sup> pedig összegzik az európai iskolarendszer előtt álló legfontosabb kihívásokat három területre fókuszálva, ezek közt első helyen áll a kulcskompetenciák átadása, amelyhez kompetenciacentrikus megközelítésű tantermi reformokra, valamint a tanárok és az oktatás más szereplőinek bevonására van szükség.

---

<sup>26</sup> A XXI. századi kompetenciák fejlesztése - Az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje” (2008)

## ***A kompetencia alapú tanárképzés hazai bevezetése***

Akárcsak a nemzetközi szinten, így hazánkban is ellentmondásos volt a kompetencia alapú képzésre való áttérés megítélése. Falus Iván és Kotschy Beáta (2006) tanulmányukban 7 érvet sorakoztatnak fel a kompetenciákra épülő képzési rend mellett. Ezek a következők:

- ez a szemlélet a tanárok gyakorlati tevékenységét, szakmai feladatköreit is figyelembe veszi a cél- és követelményrendszerében,
- a kompetenciák meghatározásakor a tanári feladatok teljes körének figyelembevételére törekednek,
- a kompetenciákban integráltan jelennek meg a szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai képzési elemek,
- a kompetenciák tartalmi kidolgozása három területen (ismeretek, nézetek/attitűdök és tevékenységek/képességek) történik meg,
- a kompetenciák kialakítása hosszú folyamat eredménye, amelynek döntő, de nem befejező fázisa a képzés, így a kompetenciák részletes kidolgozásakor lehetőség nyílik a képzési sztenderdek/követelmények reális meghatározására,
- a kompetenciák tartalmának részletes kidolgozása, a kompetenciák kialakítását segítő különböző utak kidolgozása az egyes intézmények, szakmai közösségek feladata,
- a részletesen kidolgozott kompetenciák alapján koherens és célra irányuló tanterv dolgozható ki.

Értelmezték a pedagógiai kompetencia fogalmát is: a „tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, melyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Az értelmezés azt is sugallja, a pedagógiai kompetenciák a gyakorlati pedagógiai tudás részeinek, azaz egy-egy területen megnyilvánuló gyakorlati tudásnak tekinthetők” (Falus, 2005: 7).

A magyar pedagógusképzést (alap - és mesterképzési szakon) szabályozó 15/2006 (IV. 3.) OM rendelete kilenc elsajátítandó kompetenciát sorol fel mint a szakmai alkalmasság alapelemét. Általuk a tanár szakmai felkészültségének birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a tanulói személyiség fejlesztésére,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére,
- a pedagógiai folyamat tervezésére,
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére,
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére,
- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- szakmai együttműködésre és kommunikációra,
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

A fenti OM rendelet erősen épített az ELTE munkacsoport koncepciójára, és összhangban állt az Európai Unió irányelveivel is. A tanári kompetenciák tartalma és

struktúrája, valamint a NAT-2007 kulcskompetenciái pedig lehetővé tették, hogy azok a fejlesztés gyakorlatában is hatékonyan jelenjenek meg (Vass, 2008).

A jelenleg hatályos 8/2013 (I. 30.) EMMI rendelet<sup>27</sup> egyrészt tartalmazza az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit, másrészt pedig megnevezi a tanárképzésben megszerezhető tanári tudást, készségeket az alábbi fejlesztési területeken:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése,
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- a szak módszertani és a szaktárgyi tudás,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
- a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás,
- az autonómia és a felelősségvállalás.

Az Európai Unió a tagállamaihoz szóló 2007-es felszólításában<sup>28</sup> kéri, hogy az egyes tagállamok kezeljék kiemelt prioritásként a színvonalas tanárképzés

---

<sup>27</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

(<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>)

<sup>28</sup> A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról (2007/C 300/07) ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=HU))

fenntartását és a színvonal további javítását a tanárok teljes pályafutása alatt. A Tanács által megfogalmazott következtetések között szerepel, hogy a tanárok pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt, valamint egész pályafutásuk alatt megfelelő mentori támogatásban részesüljenek.

Ennek megfelelően a hazai oktatáspolitikában 2007-től került bevezetésre a közoktatásban dolgozó pedagógusok esetében a gyakornoki státusz. Ezt követően jelentek meg a pedagógusok előmeneteli rendszerére vonatkozó előírások a 2011-es nemzeti köznevelési törvényben.<sup>29</sup> Ehhez illeszkedik 2013-tól a pedagógus életpályamodell koncepciójához<sup>30</sup> szervesen kapcsolódó, a módosított pedagógusok minősítési rendszeréről szóló, többször módosított Útmutató.<sup>31</sup>

Az Útmutató az életpályamodell központi elemének a minősítési rendszer kidolgozását tartja, ehhez figyelembe veszik a pályán eltöltött évek számát, valamint a pedagógus felkészültségének megítéléséhez szükséges kompetenciákat, amelyek az alábbiak:

1. szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
2. pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
3. a tanulás támogatása,

---

<sup>29</sup> 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

<sup>30</sup> 326/2013. (VIII. 30.) korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről

<sup>31</sup> Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez (2019), hatodik, módosított változat

4. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
5. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
7. a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja,
8. kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint
9. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A minősítéshez a kompetenciákon túl sztenderd- és indikátormeghatározások is tartoznak, amelyek azt a célt szolgálják, hogy ezek minél pontosabban legyenek képesek leírni a pedagógusi tudást, a szakmai fejlődési szinteket, és minél objektívebb értékelést tegyenek lehetővé (Útmutató, 2019).



## ***A kompetencialapú pedagógia a kutatások tükrében***

Napjainkban is még viszonylag kevés kutatás áll rendelkezésünkre a kompetencia alapú pedagógia meghonosodásának, benne a pedagógusoktól elvárt kompetenciák sajátosságainak bemutatására. Közülük ismertetünk néhányat, amely egyfajta összefoglalása lehet az eddigi elért eredményeknek és hiányosságoknak.

Több kutatás is foglalkozik azzal, hogy hogyan honosodott meg a hagyományos szemléletű oktatás mellett a kompetencia alapú pedagógia. Szekszárdi Júlia és munkatársai az iskola belső világát feltáró kutatásukban arra hívták fel a figyelmet, hogy még napjainkban is a hivatalos oktatáspolitikai által hangoztatott célok, mint a készségfejlesztés, vagy a kompetenciafejlesztés csak a felszínen kiemelt célok, valójában az iskolák igazgatói rangsorukban főképp az iskola fenntartását, az eredményességet, azaz a hagyományos feladatokat tartják fontosnak (Szekszárdi, 2006). Egy 2008-as nemzetközi kutatás, amelyben magyar, olasz és holland tanárok kompetenciáit vizsgálták, arra mutatott rá, hogy a magyar pedagógusokra, hasonlóképp olasz kollegáikhoz, az úgynevezett „korlátozott tanári felfogás” jellemző, így a hagyományosabb interperszonális és didaktikai kompetenciákat magasabbra értékelik, mint holland kollégáik, akik inkább olyan új kompetenciákat tartanak fontosabbnak, mint a másokkal való együttműködés, a nem iskolai tudás elfogadása, vagy a saját reflektivitásuk erősítése (Nagy és mts., 2008).

A kutatások egy másik iránya a tanárjelölteknek és a pedagógusoknak a saját kompetenciáikról és azok tanórai működtetéséről való vélekedését tárja fel. Egy 500

fős, tanárjelölteket megkérdező kutatásban, amely egyrészt a tanári kompetenciák tartalmának értelmezését vizsgálta, másfelől a pedagógus munkájához szükséges kompetenciákat tárta fel, a szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy a tanárjelöltekre jellemző a fogalmi bizonytalanság. A tanulók nevelése-oktatása során a hatékony kommunikációt, a lényegkiemelést és a jó döntési képesség fejlesztését tartották legfontosabbnak, kevésbé fontosak számukra a szabálytudathoz, az információ kezeléséhez és értelmezéséhez, a kritikai gondolkodáshoz szükséges kompetenciák. Öt kulcskompetenciát vizsgálva mindenben jónak gondolták magukat, amiből a kutatók az következtetést vonták le, a tanárjelöltek vagy nem tudják saját alkalmasságukat differenciáltan értékelni, vagy az ténylegesen is differenciálatlan (Ollé és Perjés, 2006).

Nagy Mária (2008) korábban már hivatkozott tanulmánya azt is megállapította, a pedagógusok egy része saját kompetenciái deficitjéről számol be. Ezek a területek: a tanulók motiválása, a tanulókkal való együttműködés és kölcsönös bizalom kiépítése, a szülők világának és a tanulók kulturális hátterének megismerése. Ezt erősíti a TALIS 2018-as kutatása is, melyben 48 ország pedagógusai vélekedtek saját kompetenciáikról. Megállapításra került, hogy miközben a magyar tanárok 90%-a felkészültnek érzi magát a tanításra, 10 vizsgált tudáselem rangsorában kiemelkedő a szaktárgy tartalmi elemeinek az ismerete, valamint a szaktárgyhoz kapcsolódó pedagógiai ismeretek aránya, míg négy területen van enyhe lemaradás: a multikulturális vagy többnyelvű környezetben való tanítás; az IKT-eszközök tanítási célú használata; a tantárgyakon átívelő képességek

fejlesztése; valamint a tanulók fejlődésének nyomon követése. Fejlesztendőnek tartják a kompetenciájukat az SNI-s tanulókkal való foglalkozás és az IKT pedagógiai célú hasznosítása terén (Balázsi- Vadász, 2019).

Egy közelmúltban megjelenő tanulmány az óvodapedagógusok, valamint tanítók és tanárok kompetenciamintázatát veti össze. A kutatók megállapították, hogy a két vizsgált csoport kompetenciamintázata jelentősen eltér. Míg a tanárok és tanítók magukat legjobbnak a kommunikáció és szakmai együttműködés, valamint a problémamegoldás kompetenciával kapcsolatban jelölték meg, ez utóbbi az óvodapedagógusok egyik gyengeségeként mutatkozott meg. Az óvodapedagógusok a személyiségfejlesztésben és az egyéni bánásmód érvényesítésben tartják magukat kiválónak. Mivel a kutatás a továbbképzések aspektusából vizsgálta a témát, megállapításra került, hogy a továbbképzések tartalma gyakorta nincs összhangban a fejlesztendő kompetenciák körével (Páll, 2017).

Zagyváné Szűcs Ida (2020) a pedagógusok szakmai önértékelését vizsgálta interjúk segítségével. A kutatás rámutatott arra, hogy a tanárok önértékelésük során főképp a személyiségtulajdonságaikat mérlegelik, csak ezután jelenik meg a szaktárgyi, szaktudományi és tantervi tudásuk fontossága. A tanulás támogatása, az egyéni különbségek figyelembevétele és az erre épülő fejlesztés a legvégére került, mint szempont, és bizonyos területek meg sem jelennek önértékelésükben. Önértékelésük alakulásában fontos szempont a gyerekek véleménye.

## *Összegzés*

Az európai tendenciákhoz hasonlóan az utóbbi évtizedben a hazai oktatáspolitikai egyik központi kérdésévé vált a kompetenciaalapú oktatás kidolgozása, melyet egyfelől az Európai Unió elvárásainak való megfelelés, másfelől a hazai közoktatás aktuális színvonalát minősítő, kedvezőtlen PISA-vizsgálati eredmények tapasztalatai is indokoltak.

Az iskolák és a pedagógusok jelentős részét készületlenül érte a változások gyors üteme és tartalma egyaránt. Mindenhez újfajta szerepelvárások is társultak, amelyek a hagyományos iskolától, tanárszerepektől lényegesen eltértek. Tovább nehezítette az iskolák helyzetét, hogy miközben a kompetenciák fejlesztését várták el tőlük, addig az iskolák alapvetően eredménycentrikusan működtek. A kutatások is azt jelzik, hogy e kétféle elvárás gyakran keveredik az iskola céljaiban éppúgy, mint a tanároktól elvárt kompetenciák tekintetében.

A tanárképzés napjainkban tartalmilag is formailag is jelentős változáson megy keresztül. A képzés tartalmi elemei körében továbbra is a szaktárgy tartalmi elemeinek az ismerete, valamint a szaktárgyhoz kapcsolódó pedagógiai ismeretek állnak. A tanárok a képzésük részét képező tudás- és képességterületeken felkészültnek érzik magukat, de vannak olyan kompetenciák, amelyek fejlesztését maguk is szükségesnek tartanák, mint a multikulturális környezetben való oktatás, a sajátos nevelési igényű tanulókkal való bánásmód, vagy a tantárgyakon átívelő képességek fejlesztése.

A mérleg még nem készült el, Falus Iván már fentebb idézett megállapításával zárhatjuk áttekintésünket. A jeles pedagógiai szakíró szerint ugyanis „a kompetenciák kialakítása hosszú folyamat eredménye, amelynek döntő, de nem befejező fázisa a képzés.”

### *Irodalom*

Balázsi Ildikó – Vadász Csaba szerk. (2019): *TALIS 2018. Összefoglaló*. Oktatási Hivatal.

Csapó Benő szerk. (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest

Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: *A tanulás fejlesztése*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 64–75.  
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>

Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest

Falus Iván szerk. (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván szerk.: *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 57-77.

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek.  
*Pedagógusképzés*, 3. évf., 1. sz., 5-16.

- Falus Iván – Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze. *Pedagógusképzés*, 4. évf., 3-4. sz., 67-75.
- Fenyődi Andrea – Orgoványi-Gajdos Judit (2020): *Kérdések a tervezést érintő tanári döntések mögött húzódó pedagógusi gondolkodásra vonatkozóan. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei*, 43. kötet. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Paedagogica, 41-50.
- Hegyi Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Oktatási Iroda, Budapest
- Hercz Mária (2012): A pedagógusok gondolkodásának átalakulása: mítosz vagy valóság? In: Buda András – Kiss Endre szerk.: *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 305-314.
- Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat, tapasztalati tanulás. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat-tapasztalati-tanulas>
- Jakus Anita – Páll Viktória szerk. (2017): *A pedagógusok kompetenciamintázata – A pedagógusok kompetenciamintázatának és a ráépülő fejlődési tervének vizsgálata*. Neteducatio Kft, Budapest
- Kimmel Magdolna (2006): *A reflektív tanárképzésimodell a gyakorlatban*. PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 6. évf., 3. sz., 21-41.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest
- Ollé János – Perjés István szerk. (2006): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó Kft., Budapest
- Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor – Lannert Judit szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest
- Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Vass Vilmos (2008): A Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggései. *Pedagógusképzés*, 6. évf., 4. sz., 69-79.
- Zagyváné Szücs Ida (2020): A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata. Líceum Kiadó, Eger

### ***Nemzetközi és hazai oktatáspolitikai dokumentumok***

A pedagógus kompetenciák és végzettségek közös európai elvei. Európai Bizottság Közleménye, 2004.  
<http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>

A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések a tanárképzés minőségének javításáról (2007. november 15.), 2007/C 300/07. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=HU)

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, Európai Tanács, 2000.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>

Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében, 2007. McKinsey & Company,  
<https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, 2019. Hatodik, módosított változat  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projekt/k/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszereben\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projekt/k/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf)

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0600015.OM&txtreferer=A1200283.KOR>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>



8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>

**Komáromi István**

## **KIRÁLYNŐ VAGY SZOLGÁLÓLÁNY A NYÍREGYHÁZI TANÁRKÉPZÉSBEN?**

(Elmélkedés a gyakorlóiskola egykori és mai céljairól,  
feladatairól, szerepéről)

*„Annak, ki nemzetét igazán szereti, műveltség  
dolgában alkudozni, annak egy alacsonyabb  
fokával megelégedni nem szabad.” (Eötvös  
József)*

A magyarországi pedagógusképzés, így természetesen a nagymúltú nyíregyházi pedagógusképzés (óvodapedagógus, tanító és tanérképzés) – nemzetközi vonatkozásban is modell-értékű – integráns elemét, részét képezte a múltban és képezi napjainkban is a gyakorlati képzés. A pedagógusképzés során és folyamatában a felsőoktatási intézményekben, így a Nyíregyházi Főiskolán/Egyetemen is az elméleti szakmai tudás megszerzéséhez meghatározóan természetes módon, annak szerves részét alkotva kapcsolódott és kapcsolódik ma is a hallgatók gyakorlati tevékenységének, képzésének a szervezése és megvalósítása. A gyakorlati képzés célja a gyakorlatorientált „pedagógusmesterségre történő felkészítés”, a gyakorlás, a tanulás és a tapasztalatszerzés, amelynek szinterei elsősorban és alapvetően a felősktatási intézmény keretein belül működtetett gyakorlólhelyek (gyakorlóiskola).

A Nyíregyházi Főiskola/Egyetem gyakorlati képzésének az intézményi szintere két gyakorlóiskola – az

egykori 1. számú (Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) és 2. számú volt (Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola és AMI) volt, amely 2015 óta azonban sajnálatos módon csak egy gyakorlóiskola fenntartásában és működtetésében jelenik meg. A két gyakorlóiskola nyújtotta infrastrukturális és tárgyi feltételek, az iskolák szellemisége és az ott végzett magasszínvonalú közoktatási/köznevelési valamint a felsőoktatáshoz is kapcsolódó pedagógiai tevékenységük olyan lehetőséget biztosított és biztosít a hallgatóknak, a tanító- és tanárjelölteknek, hogy – az általuk elméletben tanultak birtokában – életszerű körülmények között, magas színvonalon tudnak felkészülni leendő hivatásuk gyakorlására.

A pedagógusképzés és az ahhoz kapcsolódó gyakorlóiskolai gyakorlati képzés magyarországi életre hívása és megvalósítása történetiségében Vásárosnaményi báró Eötvös József (Buda, 1813. szeptember 3. – Pest, 1871. február 2.) magyar jogász, író, a Batthyány-kormány, majd az Andrássy-kormány vallás- és közoktatásügyi miniszterének, a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság elnökének –, Eötvös Ignác politikus fiának, Eötvös Loránd fizikus apjának – oktatástörténeti szempontból is nagyívű és korszakos tevékenységéhez, munkásságához kapcsolódik.

Eötvös József 1868-ban rendelte el, hogy a felállítandó tanítóképzők mellett a tanítójelöltek gyakorlati felkészítését szolgáló „*mintaiskolák is szerveztessenek*”. Olyan intézménytípus kialakítása és fejlesztésének gondolata fogalmazódott meg benne, amelynek minden téren a legjobbnak kell lennie. A „*mintaiskolával*” vagy mai nyelven gyakorlóiskolával

szemben a tanárok, a körülmények és a felszerelés tekintetében is magasak a követelmények.

Eötvös József törvényjavaslata 1868. június 23-án került a képviselőház elé, amelyet – hosszas parlamenti vita után – csak december 15-én szentesített a király. Ezzel megszületett Magyarország első népoktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk. Eötvös József elképzeléseiben – amelyet törvényjavaslatban is megfogalmazott – nagy gondot fordított a tanítóképzésre. A törvény előírta, hogy az ország területén 20 tanítóképzőt kell felállítani.

A népoktatási törvény VII. fejezetének 81–82.§ -a a tanítóképezdekről és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlóiskolákról így rendelkezik: „81.§ *Az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképezdet állít fel.*” „82.§ *A képezdének egy gyakorlóiskoláéval kell összekötnie lenni, melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képezthessenek.*” (1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában VII. fejezet 81 – 82.§) A kötelezően tanított tárgyak sorában szerepelt „a gyakorló iskolába tanítás gyakorlása”.

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter még 1848 – ban tervezetet készített az egyetemek bölcsész kara mellett felállítandó „*tanárképzőkről*”. A tervezet csak második minisztersége alatt válhatott valóra: 1870 májusában írta alá a „Középtanodai Tanárképző” – későbbi nevén „*Középiszkolai Tanárképző Intézet*” – szervezeti szabályzatát.

A pesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett felállított „képezde” célja eszerint nem más, mint hogy „azon egyetemi hallgatókat s egyéb tanárjelölteket, kik középiszkolai tanárságra készülnek, a szükséges elő-

ismeretek igazolása után, választott szak-tudományukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készültségük, mind a tudományok módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek.”<sup>32</sup>

A „tanárképző” célkitűzése – a gyakorlati kérdésekre irányuló előadásokkal – kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” (készségek) elsajátíttatása volt, amely tevékenység szorosan kapcsolódott a gyakorlati tanárképzés legnagyobb jelentőségű vívmányához, a gyakorlógimnáziumhoz.

Nyíregyházán 1958-ban a tanító- és óvónőképzésről szóló 1958. évi 26. sz. tv. végrehajtásáról szóló 187/1958. MM. számú utasítás alapján létre jött a felsőfokú Nyíregyházi Tanárképző Intézet, majd néhány évvel később a pedagógiai főiskola létesítéséről szóló 1962. évi 38. tv. értelmében a Pedagógiai Főiskola. A Nyíregyházi Tanárképző Főiskola elnevezéséről szóló 1972. évi 17. sz. tv. alapján vette fel az intézmény a Bessenyei György Tanárképző Főiskola nevet.

Magyarországon a tanító- és tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlóiskolák szerepe és feladata elsősorban az volt (és napjainkban is ez maradt), hogy a tanító- és tanárjelöltek a felsőoktatási intézményben megszerzett és elsajátított elméleti szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani ismereteiket

---

<sup>32</sup> A pesti m. kir. Tudományegyetem Bölcsészeti Kara mellett közélettanodai tanárjelöltek számára felállított Állami Tanárképezdének Szabályzata. Megtalálható Kármán Mór A tanárképzés és az egyetemi oktatás című könyvének függelékében. Eggenberger, Bp., 1859, 50.

életszerű körülmények között a gyakorlatban megfelelően tudják alkalmazni. A leendő tanítók és tanárok a gyakorlóintézményekben eltöltött idő alatt betekintést nyernek a pedagógusok mindennapi oktató és nevelő munkájába, sokszínű és összetett tevékenységébe, majd ezt követően az egyéni tanítási gyakorlatok során – előkészítő konzultációkon, közös elemzéseken és értékeléseken elvégzésén keresztül – a vezetőtanárok irányításával, felügyeletével és koordinálásával meghatározott óraszámokban saját maguk tanítják az egyes tantárgyakat, szaktárgyakat. A hallgatók e gyakorlati tevékenységéhez – annak mintegy a zárókeretét jelentően – általában zárófoglalkozás/zárótanítás és ahhoz kapcsolódó értékelés is társul.

A tanító- és a tanárképzéshez kapcsolódóan a Nyíregyházi Tanárképző Főiskolán, majd a Bessenyei György Tanárképző Főiskola, illetve napjainkban a Nyíregyházi Egyetem fenntartásában először egy, majd 1970 szeptemberétől kettő, s 2015.-től ismét egy gyakorlóiskola látja el a gyakorlati képzéssel összefüggő, s ahhoz kapcsolódó gyakorlóiskola tevékenységet és feladatokat.



*1. Az Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola épülete Erdősori épülete (archív felvétel)*

### ***Az Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola és AMI***

1956. december 16-án, vasárnap a helyi napilap, a Szabolcs Szatmár Népe a címlapon tudósított egy új iskola megnyitásáról. Ez az akkori 12. Sz. Általános Iskola, a mai Apáczai Csere János Általános Iskola és AMI (Alapfokú Művészetoktatási Intézmény) jogelődje volt. Az iskola működéséhez szükséges pénz és tanerő híján a berendezést (padok, táblák, székek stb.) a város más iskoláiból adták össze, s a pedagógusok és a diákok is más iskolából kerültek ide. Az intézményelső igazgatója Halmay Tivadarné lett. Az új épület 8 tantermes volt, benne külön fizikateremmel, tornateremmel – mely a város akkori legnagyobb tornaterme volt -, két gyakorlati teremmel, könyvtárral, négy szertárral és az ifjúsági szervezet részére biztosított két szobával. Idővel az új iskola új berendezést is kapott. Az iskola vezetését Halmay Tivadarné igazgatónő után Molnár János igazgatóhelyettes vette át, aki 1958. 09. 01. és 1965. 07. 15. között irányította az iskolát. Fő feladatának egy gyakorlati képzési hely

létrehozását tekintette, s az ő vezetése alatt kapcsolódott be az iskola a tanító- és tanárképzésbe.

A felsőfokú tanítóképzés 1958–ban, míg a tanárképzés 1962 őszén indult meg Nyíregyházán. A Városi Tanács VB Művelődésügyi Osztálya a 12. Számú Általános Iskolát megfelelőnek tartotta a hallgatók gyakorlati képzésére. A döntésben szerepet játszott az is, hogy helyileg ez az iskola volt a legközelebb a főiskola akkori, Vasvári Pál utcai épületéhez és a majd később megépült Sóstói úti épülethez is. A 12. Számú Általános Iskola így – „Tanárképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája” néven – a főiskola gyakorló iskolájává vált. Az iskola felettes szerve a Városi Tanács VB Művelődésügyi Osztálya helyett gazdaságilag és szakmailag is a főiskola lett. A megnövekedett és kibővült feladatok elvégzéséhez több, igen jól felkészült nevelőkre volt szükség. Az 1962/63-as iskolaévben 753 tanulóval, 18 tanulócsoporttal, osztállyal működő gyakorlóiskolában már 31 pedagógus dolgozott.

Az intézmény első négy évének gyakorlóiskola munkájára Kovács József, a Tanárképző Főiskola akkori főigazgatója így emlékezett: *„Gyakorlóiskolánk tanári kara jó szakmai felkészültséggel rendelkezik. Minden szempontból megfelel azoknak a követelményeknek, amelyek a feladatok ellátáshoz kívánatosak. Hallgatóink élethivatásra való felkészítése szempontjából rendkívül jelentősek voltak azok az alkalmak, amelyet a gyakorlóiskolában töltek. Javult a helyzet a szemléltetési lehetőségeket illetően is. Az átvétel időszakában gyakorlóiskolánk igen hiányosan felszerelt intézmény volt. Azóta a költségvetésben biztosított keretek*



*felhasználásával számos nélkülözhetetlen eszközt szereztünk be.”<sup>33</sup>*

A gyakorlóiskola nevelőtestületében a kilencvenes évek elején vetődött fel az intézmény névváltoztatásának, új név választásának a gondolata. Ekkor a város több más iskolája is új nevet választott magának. A vélemények és javaslatok sokféleségét követően a választás végül a XVII. század egyik legkiemelkedőbb magyar pedagógusára és filozófusára, Apáczai Csere Jánosra esett. A 2. Számú Gyakorló Általános Iskola új neve 1993. szeptember 1-től *Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola* lett. Az iskola képzési kínálatának bővülése, az alapfokú művészetoktatás, a néptánc, a dráma, a grafika tanításának–tanulásának bevezetését követően 2009-től újabb névváltozásra, pontosabban a felvett új név módosítására, kiegészítésére került sor. Az iskolának az új neve így *Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (AMI)* lett.

Az Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény gyakorlóiskolai státusza 2015-től megszűnt, s az intézmény fenntartása a Nyíregyházi Főiskolától a Klebelsberg Intézményfenntartó Központhoz került át. A tanító- és tanárjelöltek gyakorlati képzését, a hallgatóképzés szervezését és lebonyolítását napjainkban egy gyakorlóiskola, a Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium látja el.

---

<sup>33</sup> Bachát László – Porzsolt István szerk. (1968): A Nyíregyházi Tanárképző Főiskola évkönyve 1962–1966. Nyíregyházi Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza, 17.

## *A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium*



*2. A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Ungvár sétányon fekvő főépülete (archív felvétel)*

Nyíregyházán 1970-ben került sor a tanító- és tanárképzés fúziójára. A megnövekedett hallgatói létszám – a már működő Erdő sori gyakorlóiskola mellett – szükségessé tette egy új, nyolc évfolyamos gyakorlóiskola létrehozását. 1970. szeptember 1-jén a Felsőfokú Tanítóképző Intézet gyakorlóiskolájának jogutódjaként megalakult a Bessenyei György Tanárképző Főiskola új gyakorlóiskolája, az 1. Számú Gyakorló Általános Iskola. Az újonnan létrehozott gyakorlóiskola a Tanárképző Főiskola oktatási épületében nyert elhelyezést, s hivatalos neve Bessenyei György tanárképző Főiskola 1. Számú Gyakorló Általános iskola lett.

Az új gyakorlóiskola tanulóközösségét a tanítóképző Intézet gyakorlóiskolája alsó tagozatának és a már működő Erdő sori 2. Számú Gyakorlóiskola felső tagozatának egy része, valamint a Tanyai Diákotthon négy felső tagozatos tanulócsoportja alkotta. Az intézmény indulásakor a tanulócsoportok, osztályok száma húsz, míg a nevelőtestület létszáma negyvennégy fő volt. (Az iskola

tantestülete – a tanulóközösség összetételével szinkronban – szintén több intézményből szerveződött.)

A Felsőfokú Tanítóképző Intézet és a Tanárképző Főiskola fúziójának eredményeképpen olyan gyakorlóiskola jött létre, amelyben a tanító és tanár szakos hallgatók képzése egy intézményen belül valósulhatott meg. A nagy hagyományokra visszatekintő nyíregyházi tanítóképzés jelentős mértékben támogatta és sok segítséget nyújtott a tanárképzés iskolai gyakorlatainak a megszervezéséhez.



*3. Az 1. Számú Gyakorló Általános Iskola épületegyüttesének a KEMÉV vállalt által végzett építési munkálatai az Ungvár sétányon (archív felvétel, Kelet-Magyarország)*

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola oktatási-képzési profiljának a bővítésével együtt járó hallgatói létszámnövekedés miatt szükségessé vált a gyakorlóiskolai kapacitás bővítése. Nyíregyháza város támogatásával – építési telek biztosításával – 1980-ban a város új lakótelepén, a Jóságvárosban a kor modern tervezési és építészeti technológiájával felépült egy húsz tantermes új iskolaépület. A zajmentes környezetben felépített intézmény biztosította a nyugodt oktatás feltételeit. Az új iskolaépület tervezésekor figyelembe vették a sajátos gyakorlóiskolai funkciók által kijelölt elképzeléseket és feltételeket. A hagyományos tantermek mellett, tanár és hallgatói előkészítőket, elemzőhelyeket, előadókat, szertárakat, könyvtárat és olvasótermet, tornacsarnokot és egy 20 fős nyelvi laboratóriumot is kialakítottak. Az új iskolaépületben jelentősen javultak az oktatás technikai feltételei is. Az intézményt a 80-as évek színvonalának megfelelő oktatástechnikai eszközökkel – zártláncú televíziós hálózat, fekete – fehér televíziók az iskolatelevízió adásainak vételére, stúdióterem stb. – szerelték fel.

A nyolcvanas évek első felében jelentkező demográfiai hullám az 1. Számú Gyakorlóiskolát is elérte. A Jóságvárosban megnövekedett a tanköteles korú tanulók száma, s ez szükségessé tette mind az alsó, mind pedig a felső tagozatos tanulócsoportok, osztályok számának a növelését. 1980-ban a felső tagozat, 1983-ban pedig az alsó tagozat osztályainak száma emelkedett négy csoporttal. Az új tanulócsoportokat a 9. Számú és a 15. Számú Általános Iskolából vette át a gyakorlóiskola. Az intézmény tanulólétszáma ezzel jelentősen megemelkedett, s huszonnyolc osztályban 751 diák tanult itt ekkor.

A Jóságos tanköteles tanulóinak összetétele és a főiskolai képzés igénye miatt 1982–86 között a gyakorlóiskolában egy ún. „korrekciós osztály” is működött.

Az 1980. szeptember 1-től az Ungvár sétány 12. alatt működő 1. Számú Gyakorló Általános Iskola 1993 szeptemberétől a sajátos iskolai arculat kifejezéséért a reformkor kiemelkedő írójának és közéleti személyiségének, vásárosnaményi báró Eötvös Józsefnek a nevét vette fel.



4. Barabás Miklós: Eötvös József (1845)

Az Eötvös Gyakorlóiskola 1993-ban indított iskolafejlesztő és szerkezetváltó programjának – nyolcosztályos, 1994/95-től négyosztályos, majd a 2004/2005-ös tanévtől ötévfolyamos gimnáziumi képzés bevezetésével –, valamint az iskola kezdetektől megalapozott jó hírének, színvonalas oktató-nevelő

munkájának, sokszínű közoktatási programkínálatának, sokrétű és gazdag iskolán és tantermen kívüli közösségi életének, s az ebből következő versenyképességének köszönhetően az intézmény tanulólétszáma jelentősen megnőtt, gyarapodott. 1996-ban 653 gyermek tanult az intézmény falai között, majd 2013-ban már 1450 diákja volt az iskolának. A megyeszékhelyen, Nyíregyházán, de talán az egész megyében az Eötvös Gyakorlóiskola 12 évfolyamos többcélú intézménye, összetett iskolája lett az egyik legnagyobb ilyen jellegű oktatási intézmény, amely többek között igazolja e forma, iskolaszervezet és iskolaprofil létjogosultságát, valamint az itt végzett értékelvű oktató-nevelő munka színvonalát egyaránt. Az intézményben a gyakorlati képzés teljes modellje – a tanító-, az általános és középiskolai tanárképzés – megtalálható. A pedagógus és alkalmazotti/munkavállalói közösség létszáma 2013-ra a jelentős tanulólétszámnövekedés következtében 130 főre emelkedett.

Mindez szükségessé tette az iskola épületegyüttesének bővítését és korszerűsítését is. Ennek eredményeként 2007-ben a főépület egy 4 + 1 tantermes új szárnyal bővült, 2009-ben pedig új tornacsarnok került átadásra, míg 2011-ben a főépület központi része újult meg. Az épületegyüttes belső arculata, esztétikuma folyamatosan szépült, az oktatás tárgyi feltételei pedig fokozatosan korszerűbbé váltak. Az iskola az oktatási feladatait egy olyan intézmény falai között tudja megvalósítani, amely az épület adottságait és a folyamatosan korszerűsödő tárgyi feltételeit tekintve is arra törekszik, hogy az ide belépőket tiszta, rendezett és esztétikus környezet fogadja, ahol élmény a tanítás és tanulás egyaránt. Az Eötvös Gyakorlóiskolában, annak fél

évszázados fennállása alatt sikerült egyéni arculatot tükröző, sokrétű tevékenységet biztosító oktatási műhelyt létrehozni.

A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium (Eötvös Gyakorlóiskola / „Csokisuli”) a hagyomány és a megújulás elemeit ötvözve napjainkra olyan korszerű, 12 évfolyamos közoktatási intézménnyé vált, amely megőrizte versenyképességét a közoktatási intézmények sorában, s mind a szerkezetét, mind pedig az oktatási-képzési programkínálatát tekintve vonzó lehetőségeket tud ajánlani az iskolaválasztó diákoknak és szüleiknek egyaránt. Emellett egyben olyan gyakorlóiskolai műhely is, ahol a tanító- és tanárjelöltek életszerű körülmények között, magas színvonalon tudnak felkészülni leendő hivatásuk gyakorlására.

Az iskola olyan lehetőséget biztosít az ide jelentkező és itt tanuló gyermekek számára, amely lehetővé teszi az általános iskola első osztályába belépő kisdíáknak, hogy a kisiskolás éveket, az általános iskola felső tagozatát, valamint a nagygimnáziumi időszakot is egy alma materen/campuson belül eltöltve, érettségi után a felnőttkor küszöbét átlépve egyazon intézményben, a Nyíregyházi Egyetemen diplomát is szerezzen.



*5. Az Eötvös Gyakorlóiskola megújult épületegyüttesének fotómontázsa*

A Nyíregyházi Egyetem és a fenntartásában működő Eötvös Gyakorlóiskola több olyan innovativitást tükröző és megvalósító intézményfejlesztési és oktatási-képzési programot gondoz és valósít meg napjainkban is (például a „Gondoskodó Kollégium felzárkóztatási program”, a jövő repülőmérnökei és pilótái orientációját támogató középiskolai fakultációs program, a játékos tanítás és tanulás LEGO Education módszertan alkalmazásával a köznevelés és a pedagógusképzés területén, a környezetvédelem, a környezettudatos szemlélet- és gondolkodásmódra nevelés valamint oktatás



az ÖKOEGYETEMI – ÖKOISKOLAI koncepció programjain keresztül, s közvetve a honvédelmi nevelés területén a Honvéd Kadét Programban való részvétellel), amelyek a köznevelés és a felsőoktatás lineáris összekapcsolásával, egymásra építésével egyaránt jól szolgálják a modern „campus” jellegű intézményszervezet működését, valamint a korszerű oktatási-képzési elképzelések megvalósítását is.



6. A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium (Fotó: Dr. Komáromi I.)

Az eötvösi és a treforti másfél évszázados hagyományon nyugvó s a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények által fenntartott és működtetett gyakorlóiskolai intézményrendszer különböző koncepcionális, strukturális és tartalmi változások közepette élte meg az elmúlt éveket, évtizedeket. A

Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium a közelmúltban alkalmazott tudományok egyetemévé vált Nyíregyházi Egyetem fenntartásában kíván továbbra is eleget tenni a köznevelési és a pedagógusképzési feladatainak.

Az Eötvös Gyakorlóiskolában és jogelőd intézményében, az 1. Számú Gyakorló Általános Iskola pedagógusközösségében számos tanító- és tanáregyéniség dolgozott, s végezte lelkiismeretesen és magas színvonalon a munkáját, amely hosszú évtizedeken át meghatározóan járult hozzá az intézményben tanuló diákok, a felnövekvő generációk korszerű tudásának, szemléletmódjának a megalapozásához és pozitív viselkedéskultúrájuk alakításához, formálásához. Felsorolni is nehéz lenne azokat a karizmatikus tanító- és tanáregyéniségeket, személyiségeket, akik pedagógiai tevékenységükkel hozzájárultak – és járulnak napjainkban is – az intézmény jó hírének és elismertségének a megalapozásához és fenntartásához, s akikre minden bizyonnyal hálás szívvel gondolnak az egykori tanítványaik.

A felső tagozat és gimnázium tanárai közül Dr. András Tiborné, Bancsi Ferencné, Cseh Sándorné, Csorbáné Bánfalvi Márta, Dobos Zoltánné Pető Erzsébet, Dudics Györgyné, Futaki Lászlóné, Garancsi Borbála, Dr. Gaál Lajosné, Gulyás János, Hargitai Józsefné, Jenei Andrea, Kádas Istvánné, Kiss Józsefné, Kis Szabolcs, Dr. Komáromi István, Kulcsár Katalin, Dr. Kulcsár Lajos, Krasznai Zoltánné, Máté Jánosné, Dr. Metz Andrásné, Molnár Gáborné, Molnár Ildikó, Nagy József, Oroszvári Istvánné, Pótor Ferencné, Puskás Simon, Róka Sándorné, Sárdi Sándorné, Sille Zoltán, Söténné Mihályi Ildikó,

Urbán Teréz, Vas György, Veisz Jánosné, Vincze Béla nevét mindenképpen meg kell említenünk, hiszen olyan pedagógusokról van szó, akiknek a munkássága nemcsak az intézmény falain belül vált ismertté és elismertté, hanem szélesebb körben is. Az iskola több mint fél évszázados működése során – annak ezzel egyfajta stabilitását is fémjelezve – az intézmény vezetését három név, személy reprezentálta: Dr. Figula Györgyné (1970–1980), Oroszvári Istvánné (1980–1996) és Dr. Komáromi István (1996-tól).

### ***Irodalom***

Balogh Árpád szerk. (2017): *A Nyíregyházi Főiskola 55 éve*. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza

Balogh Árpád szerk. (2019): *A Nyíregyházi Főiskola arcképcsarnoka*. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza

Komáromi István (2017): A gyakorlóiskolai gyakorlati képzés története a Nyíregyházi Egyetemen. In: Balogh Árpád szerk.: *A Nyíregyházi Főiskola 55 éve*. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 112 – 117.

Perjés István

## A FELEJTÉS GONDJA

### A PEDAGÓGIAI ÉRTELEMADÁS ÁTHAGYOMÁNYOZÓDÁSA

*„Az időnek iránya van, még hozzá  
kitüntetett iránya – melyet a  
társadalmi létben fejlődésnek  
vagy éppen történelemnek  
nevezünk. A történelmet az  
különbözteti meg a történettől  
(mítosztól), hogy nem visszatérő  
köröket rajzol, hogy sohasem  
ismétel, hogy az egyszerivel  
határozza meg az általánost, hogy  
azt, ami megtörtént, vissza-  
vonhatatlannak, s nemcsak  
egyszerinek, hanem egyszersmind  
egyedinek is tekinti.”<sup>34</sup>*

#### ***Az idő irányai olykor az élet árnyaiba vesznek***

Tanítónő nagynéném pályakezdő évében készített óravázlatgyűjteményét tartom a kezemben. 1942-t mutatott a naptár, amikor az Orsolyák gondos vagy legalábbis szakszerű kezei között katedrára érett tanítónónk élete első iskolai tanéve egy kis falusi iskolában elkezdődött. Az alkalomhoz méltóan választott óravázlatos kiskönyvébe, vagy még pontosabban a sötét

---

<sup>34</sup> Ungvári 2017, 70–71.

fedelű, vászonkötésbe bújtatott, piros-fekete vonalazású könyvecske első-belső oldalára gyöngybetűkkel írta fel minden kezdetek fohászatát: „Isten nevében!” Mi mást is írhatott volna? A mondat végére soha nem tett kérdőjelet. Még gondolatban sem, és még akkor sem, amikor ezt a mondatot már sem az ötvenes, sem a hatvanas, sem pedig a hetvenes években nem írhatta be többé egyetlen hivatalos tanmenetébe sem. Írni bár már nem írhatta, de gondolni, érezni, imába foglalni azért nem felejtette el, és még tréfából vagy rémületből sem kanyarított volna kérdőjelet tanítói életét és élete értelmét hirdető felkiáltása helyére. Hogyan is tehetett volna ilyet? Belőle ugyanis olyan tanítónőt faragtak az Orsolyák, akiben a hit, a remény és a szeretet hármasa már lekérezkedett a magasból, és még Pál apostol sem tartotta benne illetlennek, hogy pedagógiai céllá és móddá írja át levelei üzenetét. Különös volt élete hátralévő éveiben arra gondolnia, hogy számára az első tanév egyben az utolsó igazi és őszinte tanéve is volt, s vajon mihez kezdett volna, ha már előre tudja a történet közepét s a várhatóan ismerős végét.

### *A felejtés emlékezete*

A történelmi és a személyes idő „órái” ritkán mutatják ugyanazt az időt, így a hol irdatlanul vágatató, hol pedig csak vánszorgó történelmi időt az emberi sors történet legtöbbször csak azokban a pillanatokban keresztezi, amikor az ember léteseményeken túli döntésekre kényszerül. Az efféle egzisztenciális, sorsfakasztó döntési pontok ott és akkor keletkeznek, amikor a külső és belső idő eltolódásai az embert képtelenné teszik saját sors története folytatására, a

felejtéssel szinkronizált történelmi és a személyes emlékezeti idők összehangolására. Gyorsuló, dinamikus vagy éppen turbulens időkben a felejtés erős gondjaira kell bízunk magunkat; arra a pszichés képességünkre,<sup>35</sup> amellyel sorsközösségekben kordában tarthatjuk az múltesemények emlékezeti kiáradását, a cselekvési tereket kereső figyelmünket pedig a percepció jelenlétére és a jövő intuitív vagy racionális megragadására fókuszálhatjuk.<sup>36</sup> A diszkurzív gondolkodás tanulási emlékeire vagy a személyes benyomások érzelmi töltöttségű tapasztalataira alapozni az emlékezést nem csupán két tanulási stílusra utal, hanem az igazságkeresés lehetséges útjai közötti ontológiai választásra is. Amíg az előbbi az emlékké vált gondolat megőrzését hangsúlyozza, addig az utóbbi már felejtetni is akar minden olyan emléknyomot, amit a személyes tapasztalat vagy a morális belátás nem erősített meg. Ez utóbbi tudásformálásban szerzett igazán ördögi gyakorlatot az intézményes pedagógia, kikerülhetetlen érvényességgel hivatkozva arra, hogy a társadalmi gyakorlat tudáskritériuma nem a tudományos igazság, hanem a múlt kollektív emlékeinek morális sztereotípiákkal való áthagyományozhatósága.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Lásd ehhez a kognitív disszonancia redukció jól ismert pszichológiai értelmezését.

<sup>36</sup> Förster A filozófia 25 éve című könyvében amellet érvel, hogy a megértés lényege esztétikai tapasztalat. Azaz egy olyan magyarázat megértése, amely nem teszi lehetővé a magyarázat tapasztalati átélését, nem megfelelő korunk számára. Förster szerint a diszkurzív gondolkodás – azaz az esztétikai tapasztalattól független, nyelvileg leírható megismerés – ideje lejárt, helyét az esztétikai tapasztalatot és megismerést egyesítő intuitív megértésnek kell átvennie.

<sup>37</sup> „Ahhoz, hogy (...) megbízható következtetésekre jussunk, nincs szükség arra, hogy a sokféle és potenciálisan egymással ellentétes

Amint azt Heller Ágnes is megjegyzi: „Hogy az embert erkölcsi érzéke jó cselekedetekre vagy ítéletekre vezérli-e, ez nagymértékben annak a normának vagy koncepciónak a jellegétől függ, amelyet erkölcsi fejlődésének a lelegején elfogad. (...) Másrészt ha elfogadnánk azt a tézist, hogy csak azok az erkölcsi normák érvényesek, melyeket racionális érvekkel támasztották alá, akkor fel kellene adnunk mindennapi erkölcsi intuícióinkat. Az ördög ugyanis jól érvel, ám az erkölcsi érzékek gyakran nagyobb ellenállást tanúsítanak a rosszal szemben, mint az észérvek. Könnyebb a rosszat igazoló maximákat jókkal helyettesíteni, mint legyőzni a jó erkölcsi intuíciókat és érzékeket” (Heller 2020, 92–125).

A felejtés gondja az, hogy a narratívákból, a dolgokat, másokat és önmagunkat megértő történetekből összeszótt, az életidőben, sőt azon is túlfutó történelmi társas emlékezetünk folytonosan vagy szekvenciálisan táguló univerzumából mit vagy kit felejtünk ki, kik vagy mik azok a horgonyzott tájékozódási pontok<sup>38</sup>, amelyek már nem igazítanak el, tárgyiasságukban már nem léteznek, nem világítanak be más emlékeket és emlékezőket, amint őket sem lehet már a Nagy Megfejtések kulcskarikájára fűzni. Bruner tágabb megközelítésében a „narratívum nem órával vagy metronómmal szakaszolja az időt, hanem döntő fontosságú események feltárásával – legalább a kezdete, a közepe és a vége meghatározásával. Ez nem leegyszerű-

---

értékelési szempontot sorban lenyakazva önkényesen egyetlen túlélőt produkáljunk. Ez ugyanannyira igaz az igazságosságelméletre, mint a gyakorlati ész tudományainak bármely más területén” (Sen 2021, 44).

<sup>38</sup> A lehorgonyzás és a tárgyiasság kifejezések szándékosan utalnak a szociális reprezentáció Moscovici által is használt kulcsfogalmaira.

síthetően jellemző a fogalom nyelvtani értelmére. Ahogy Ricoeur megjegyezte, a narratív idő az „emberi szempontból releváns idő”, ami onnan nyeri az értelmét, hogy az események milyen jelentést kapnak a főszereplő vagy elbeszélő szempontjából, vagyis mindkettőéből” (Bruner 2004, 123). A felejtésre ítélt emlékek persze soha nem válnak köddé és párává, nem távoznak belőlünk, mint egy sóhaj – erről szó sincs, mert erre a kérdésre csak a bennünk táguló lét univerzuma válaszolhat. A létértelmező narratíváink ontológiai rendjéhez viszont csak nekünk van hozzáférésünk. Másként mondván: a saját léthorizontunkon csak mi nyithatunk olyan emlékezeti réseket, amelyeken még a sűrű szövésű történeteinken és átláthatunk, s mintegy mögéje nézhetünk az Én, a Te vagy Ő alakjában, parafrázisában szereplő önmagunknak. Rést, kellő türelemmel, keresni is lehet a vásznon, ám ennél gyakrabban akadunk el és bele az élet szegleteibe; egy mindent felülíró ideába, egy sorsfordító találkozásba vagy éppen saját kizárólagos múltunk műemlékeibe, ha másba nem, a ravennai mozaikokba.<sup>39</sup> A réseken túli látványba viszont csakis akkor feledkezünk bele, ha az odaát megrázóan erős nagyításban árul el valami többet, valami mást egzisztenciális öntudatunkról, ha ez a nagyítás az élet egyik bekezdéséből főcímmé emel bennünket, vagy ha tetszik, az emlékünket az események horizontjáról a lényeg égboltjára varázsoljuk át. Mindez nem kérdőjelezi

---

<sup>39</sup>Utalás Szerb Antal: *Utas és holdvilág* cím regényének arra a jelentére, amikor Mihály, az ifjú férj, rájön, hogy az élet teljessége mégsem osztható meg: „Néhány nappal később, egy este Ravennába értek. Mihály másnap reggel nagyon korán felkelt, felöltözött és elment. Egyedül akarta megnézni a híres bizantin mozaikokat, Ravenna legfőbb nevezetességeit, mert most már tudta, hogy sok dolga van, amit Erzsivel nem oszthat meg, és ez is azok közé tartozik.”



meg, hogy emberi mivoltunk lényegét a múlt előhívhatóságát biztosító emlékezetnek köszönhetjük. A kulturális emlékezet MI identitása<sup>40</sup> és az azzal azonosuló ember sorsidentitása (legyen akár pozitív vagy negatív előjelű is) az elmúlt időkben esett kulcsemények emlékezeti fényében érlelődik, az önmagát kereső ember viszont csak akkor fordul „termőbe”, azaz akkor lép át az öntudatos (és önérzetes) döntéseket hozó, cselekvőképes életszakaszába, ha olyan szabadságélményekkel is telítődik, amelyekkel akár saját múltjának szorításából is engedni tud. Ezzel szemben a múltvezérelt, szabadságvesztett, rögeszmékkal hajtott életeket végül mindig hatalmába keríti a hatalom centripetális, önismétlő ereje, és így, a megszokásuralom erőterében már nemigen számíthatunk az identitás határait tágító, érvényességét mélyítő cselekvésekre. „Nem csekély hatalmat ad az embereknek a másik felett, ha megvan rá a tekintélye, hogy elveket diktáljon, kétségbevonhatatlan igazságokat tanítson, és mint mester, veleszületett elv gyanánt tüntesse fel tanítványa előtt azt, ami szándékát szolgálja.” (Locke 1979, 87).

Az már más lapra tartozik, hogy az éppen aktuális történelemhez való viszonyunkban milyen ízléssel<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Assmann a kulturális (társadalmi) emlékezet szerkezetét vizsgálva jut el az identitáshoz, melyben megkülönbözteti az ÉN és a MI identitásait. Az ÉN identitásaihoz sorolja az egyéni (az én egyedisége, szignifikáns különbözősége) és a személyes (társadalmi szerepek, tulajdonságok, képességek) létezés vonatkozásait. A MI identitást a kollektív létezés tartalmai: a közösségi hovatartozás, a közös minták, szerepek és narratívák követése, elfogadása határozzák meg.

<sup>41</sup> A pedagógiai szempontból is értelmezhető ízlés egy olyanfajta emlékezeti beállítódás, amely hozzájárul a tanulási környezet hatásainak mentális, emocionális és fiziológiai mérlegeléséhez. Mivel

keressük az asszimiláció/akkomodáció<sup>42</sup> hozzáférési pontjait, milyen mértékben hatalmasodnak el bennünk a történelemből kihulló ember félelmei, és nem utolsósorban: mennyire mosódnak el bennünk az önmagunkként ismert belső arcunk vonásai. Amíg a történelemmé gyorsult időre az emlékezet szelektív felejtéseivel válaszolunk, addig a történelmi tempóját vesztő, lassuló időhöz a mindennapi élet eseményláncolatai kötnek hozzá bennünket. A múlt lázában égő embert a felejtés gyakorlása, ha nem is kellőképpen, de még hatásosan ébreszti öntudatára azokban az időkben, amikor az emlékezést a szelekció, az emlékek át- vagy újraértelmezése, az élettörténet tanulságainak áthangolása jellemzi. Az emlékezeti tudás békés korszakaiban a felejtés radikális szelekciója helyett a megtudott világ eseményes idősorainak rendezésére, a

---

az ízlés a viszonyaink, kapcsolódásaink, társas és természetes alkalmazkodásaink szándéktalan és érdektelen minősítője, így a személyes ízlést döntéstámogató képességként is számon tarthatjuk. Az ízlés viszonyformáló jellegét egyrészt az alkalmazkodás (vagy annak torzult változata, a populista opportunizmus), másrészt a befolyásolás (vagy annak torzult változata, a sztereotip manipuláció) határozza meg.

<sup>42</sup> Piaget adaptációs elmélete szerint a környezetét és önmagát tanuló ember alapfeszültségét az magyarázza, hogy folyamatosan keresnie kell a környezethez való (szabad vagy kényszerű) idomulás (akkomodáció) és a környezet (szabad vagy kényszerű) megváltoztatása (asszimiláció) közötti egyensúlyt. Külső veszélyhelyzet esetében hajlamosabbak vagyunk az idomulásra (akkomodáció), míg a veszélyérzet múlásával bátrabban vállalkozunk a környezet átalakítására (asszimilálás). Attól tartok, hogy ez az elmélet is csak a tudományos könyvekben mutat jól, mert amint történelmi határhelyzetekben is alkalmazni szeretnénk, egykettőre kiderül, hogy ki vagyunk szolgáltatva az elme irracionális természetének is.

megtanult világ értelmének megfejtésére, valamint a megértett világ részleteinek a személyes tudás elemeiből való újraalkotására is lehetőségünk van. Ezekben az irigyelt tanulási ciklusokban nincs fölösleges tudás, nincs elhibázott felidézés, és legfőképpen nincsen ok a morális önérzetet mindig megtépázó kognitív tisztogatásra. A múlt tehát így vagy úgy, de féken tartja a mindenre kész racionális embert<sup>43</sup>, amennyiben az emlékezeti időt lelkiismereti, morális, érzelmi fényezéssel világítja be, és a „történelembe keveredett ember” döntési pontjai köré olyan emlékezeti krétaköröket rajzol fel<sup>44</sup>, melyek rádiuszait a személyes identitás MI identitásba táguló és mélyülő élményeiből következtethetjük ki.

Az emlékezésnek tudománya van, a felejtésnek viszont művészete. Az élet első felében az emlékezést a dolgokról, az emberekről és önmagunkról szóló tapasztalatokat és ismereteket tanulva gyakoroljuk be, iskoláink pedig (szebb időkben és jobb esetekben) lázas igyekezettel (és több-kevesebb sikerrel) arra emlékeztetnek, hogy mert vannak igazságok és vannak igaziak, ezért olyan igaz gondolati (emlék)műveket alkossunk mi is, amiket nem ropogtathat el a középszerűség. S bár az igazságot mégiscsak iskolai szorgalommal keressük, módszeres alapossággal tárjuk

---

<sup>43</sup>„Ha olyan helyi világban élünk, amelyben rögzült hiedelmek és sajátos gyakorlatok uralkodnak, az eredmény provincializmus lehet, amit az érintettek talán fel sem ismernek, és nem kérdőjeleznek meg (...) Platón és Arisztotelész is intellektuálisan igazodni igyekezett a gyermekgyilkosság bevett gyakorlatát, mivel nem ismertek más társadalmakat, amelyek nagyon is jól működtek enélkül az állítólag szükséges intézmény nélkül” (Sen 2021, 194).

<sup>44</sup> Utalás a krétakör próbájára, amiből az igazi anyának engednie kell.

fel, és a felfedezést az értelemadás visszakereshető rendjében helyezzük el, de ezzel még nem végeztük el a dolgunkat, hiszen az élet eseményei így is, úgy is átnyúlnak az igazság felett, és azt rendszerekre, rituálékra, narratívákra bontják, nemegyszer keltve olyan érzést, hogy talán jobb lett volna nem is tudni erről vagy arról, mert hiszen mit is kezdhetnénk egy olyan igazsággal, amit (még vagy már) nem vagyunk képesek elviselni. Ekkor jön el a felejtés ideje. Gyakran már a gyerekkorban hozzálátunk a felejtés a művészetéhez. Felejteni ugyanis nemcsak azért kell, hogy ne bénítson, ne kössön gúzsba a félelem, hanem azért is, hogy a mentális rendünkben továbbra is eligazodjunk, a disszonanciákat redukáljuk, és képesek legyünk szeretni még a szerethetlent is. Sokáig húzza így az ember, de végül eljön a túlcsoordulás pillanata, és alakot ölt bennünk a felismerés, hogy a tudásgyarapítás intézményes és személyes gyakorlata nem elég a túléléshez: az emlékezés tudása mellett meg kell tanulnunk felejteni is, lehámozni magunkról a rajtunk felejtett hitek és téveszmék mentalitásait, az emberi vagy természeti művekhez társított vonzások és taszítások érzelmileg torzított mentális erőtereit, és talán ami a legfontosabb, ki kell szabadítanunk magunkat a ránk kívülről (emlék)műveinkből is.

### ***Az emlékezés és a felejtés pedagógiai áthagyományozódásai***

Vegyünk egy iskolai képet, mindjárt is egy oly képzeletbeli táblát, amit hol teleírni, hol pedig letörölni kell. A két egymásnak feszülő mozdulat egyikében Locke tabula rasa-ra írni készülő kezét, a másik mozdulatban

viszont Rousseau szivacsát<sup>45</sup> vélhetjük felfedezni. Amíg az előbbi kétségtelen túlzással a társadalmi valóság logikusnak tűnő tételeit vésné be a fejekbe, addig az utóbbi azon igyekezne, szintúgy elnagyoltan, hogy ezeket a tételeket letörölje a mentális táblánkról. Egyrészt tehát: „Az érzékek először sajátlagos ideákat bocsátanak be, és bebútorozzák velük a még üres szobát. Az elme fokozatosan megszokja egyiket-másikat, ezek az emlékezetbe költöznek és neveket kapnak. Azután az elme továbbmegy, elvonatkoztatja őket és fokról fokra megtanulja az általános nevek használatát. Így telik meg az elme ideákkal, szavakkal, vagyis nyersanyaggal, amelyen diszkurzív képességét gyakorolhatja. Az ész használata napról napra láthatóbbá válik, amint ez az anyag, amely munkát ad neki, egyre növekedik” (Locke 1979, 35). Másrészt viszont: „Adjatok nekem egy tizenkét éves gyermeket, aki teljesen tudatlan, tizenkét éves korára ugyanolyan tudósként adom vissza nektek, mint amilyen az, akit zsenge korától fogva oktattatok. A különbség csupán annyi lesz, hogy a ti gyermeketek tudása az emlékezőképességében lesz, az enyémé viszont az ítélőképességében” (Rousseau 1997, 244).

A pedagógiai jelenlét és gondolkodás nem szűnő (teoretikus) problémája és (gyakorlati) gondja már maga is egyféle közvetített, tanult áthagyományozódás, hiszen a nevelői gondolkodás kereteit és a pedagógiai cselekvés hangsúlyait az emlékezés és a felejtés közötti szándékolt (intézményesült) választás teszi legitimé. Az előbbi tehát az emlékezésre, az utóbbi pedig a felejtésre esküszik, amit bár az egyik az értelem, a másik az érzelmek színe előtt fogadott meg, az érem két oldalához hasonlatosan

---

<sup>45</sup> Lásd még: Jegyzetek (1)

mindkettő érvényes. Mondjuk talán úgy, hogy a felejtés az a köd, amin mindig átdereng egy emlék. A pedagógiai emlékezet sem pusztán a múlt tényeinek, lényeinek, eszméinek és gyakorlatainak a pusztá felidézése, megisméltése, hanem egy olyan rekonstrukció, amelyet a jelen aktuális különösségei minden emlék-aktivizálás során át is alakítanak. A pedagógus énreprezentációját alakító, versengő emlékezeti tartományoknak a társadalmi, a történelmi, a generációs és a személyes időben megragadó emlékei a reprezentáció más-más oldalát világítják meg. Az ideális (a vágyott tulajdonságok emlékei), a valóságos (az aktuális tulajdonságainkra utaló emlékek), a kellő (az akart identitás beteljesítéséhez kapcsolódó emlékek), valamint a Te-világhoz tartozó, másokban rólunk őrzött, (transz)generációs emlékek fénytöréseiben egyrészt mindig másként emlékezünk ugyanarra, másrészt mindig ugyanúgy felejtjük a tőlünk távolodó emlékeinket. Az emlékezés értelemkereső természete<sup>46</sup> szerint az önigazolás, a törésmentes identitás folytonosságának fenntartása miatt kell úgy váltogatnunk az emléktartományokat, mintha egy mikroszkóp nagyítási mértékeit cserélgetnénk. Az önigazolás a pedagógiai értelemadás esetében transzparens művelet, mivel az

---

<sup>46</sup> „Az ember először is úgy adhat értelmet az életének, hogy tesz valamit, cselekszik, alkot valamit – létrehoz egy művet. Másodszer úgy, hogy átél valamit – szeretettel fordul a természethez, művészethez, vagy egy másik emberhez. Végül harmadszor, az ember akkor is képes értelmet adni az életének, ha már mind az első, mind a második lehetőség bezárul előtte – akkor ugyanis, amikor lehetőségei megváltoztathatatlan, sorsszerű és elkerülhetetlen lehatároltságával szemben állást kell foglalnia, amilyen beállítódással ehhez viszonyul, ahogyan viselkedik, ahogyan a sorsát magára veszi” (Frankl 2020, 71).

intézményes befolyásolás csak akkor nem végzi a felejtés temetőjében, ha az emlék a múltban, a jelenben vagy a jövőben mások számára is hozzáférhető marad. „Az embernek tehát élete során késznek kell lennie arra, hogy az »óra« éppen adott »felszólításának« megfelelően – sokszor váratlanul – megváltoztassa az értelem-beteljesítés irányát” (Frankl 2020, 71). Ezek az időtartományok a pedagógiai értelemadást úgy teszik láthatóvá, mint a hajdani fényképész a megvilágított, majd folyadékba mártott fotópapírt: az emlék akkor lesz tisztán kivehető, ha minél több időtartományban is értelmet nyer, ellenkezőleg pedig annál inkább lehet a felejtés áldozata, minél kevesebb kategorizált emlék fényezi be. A módszeres pedagógia (akár normatív, akár adaptív beállítódású) gyakorlata direkt vagy indirekt úton arra törekszik, hogy az örökölt, szerzett és keletkeztetett (tanulási) emlékek ne a véletlen szeszélyei szerint rendeződjenek el az érzetekkel átszínezett ténytapasztalatok hálózatában, hanem célirányosan, kontrolláltan és mindenekelőtt: transzparensten, újraereshetően, valamint taxonómiákba sorolható emlékalakzatokban hagyományozódjanak át a személyes tanulástörténetekbe.

A pedagógiai emlékezet – hasonlóan más, társadalmi beágyazódású emlékezethez – olyan ismétlődés, amelyben az emlékeket folyamatosan újraértelmezzük. A felejtés feltétele a pedagógiai rutin megerősödése, azaz az emlékekhez társított érzelmi tónusaink elfakulása. A rutin tehát egy olyan mentális keret, amely ha eluralja a cselekvés terét, egyben gátat is emel a pedagógiai rituálékként ismert módszertani megszokások újraértelmezése előtt. Az így kialakuló

ceremoniális módszerek ugyan időtállóak, ám korántsem „felejtés-biztosak”, mivel azt a rutint felejtjük el (fúrcsa módon) a leghamarabb, ami nem ébreszt rá bennünket a saját jelen-létünkre, nevezetesen arra, hogy az ember élete akkor sikerül, ha létezésével már nem takarja el a tájat.<sup>47</sup> Nem fekete és fehér, mint a tábla és a kréta, hanem áttetsző, mint egy pohárnyi tiszta víz. Ahol viszont a múlt réstelenül telepedik rá az életre, ott nem látszik az ég alja. Ezt a jelenséget különösen a pedagógusképzés végén, illetve az első pályakezdő években tapasztalhatjuk meg, amikor a rutintalanság szorongását a módszeresség kondicionálásával kompenzáljuk. A módszeresség azonban, mivel fókusza, megoldandó problémája van, mindig csak részleges lehet, így a problémahorizont növekedésével kiég belőle a lehatárolás és keretezés ereje, és olyan fölösleges salakká válik bennünk, amit csak a múltó idő söpörhet ki belőlünk.

A kompetencia-alapú oktatási világképben az emlékezés és felejtés gondjai leginkább az emberismereti tudás körül sűrűsödnek. A kompetencia ugyanis az a képesség, azaz: kép-esség, hogy ha csak egy pillanatra is, megállítsuk a bennünk harangozó időt, képpé merevítsük önmagunkat, hogy úgy nézhessünk bele igazi önmagunk szemébe: az vagyok-e még, akinek emlékeztem magamat. Megeshet ugyanis, hogy az ember emlékezeti életében idővel már annyian gyűlnek össze a releváns másokból, hogy alig marad helye a sosem kész<sup>48</sup> önmagában, és már

---

<sup>47</sup> Lásd még: Jegyzetek (2)

<sup>48</sup> A nevelési dialógus Én-Te viszonya – a nevelt „még nem” állapotából kiindulva – sosem lehet szimmetrikus, így a nevelő alapvető feladata az, hogy „a tanítvány lényében rejlő legjobb lehetőségeket megvalósulásukban segítse”, azaz „nem úgy kell



nem látja, ismeri fel önmagát az emlékek tömegében. A kompetencia pedagógiai alapértelme tehát az, hogy hozzáférést szerzünk saját emlékezeti világunkhoz, képessé tesszük magunkat és másokat a szándékolt felejtésre és a (másokkal is) szándékolt emlékezésre. Az emlékezés közösségi természetére utalva Halbwachs így fogalmaz: „Az emlékezés művelete olyan konstruktív, racionális tevékenység, amire alvás közben távolról sem vagyunk képesek: csak rendezett, koherens természeti és társadalmi közegben végezhető, amelynek minden pillanatban ismerjük az összképét és a főbb irányvonalait. Még a legszemélyesebb emlék, még az olyan események emléke is, amelyeknek mi voltunk az egyedüli tanúi, még a ki nem fejezett gondolatok és érzelmek is egy egész fogalomhalmazzal állnak összefüggésben, amit sok más emberrel együtt birtoklunk: személyekkel, közösségekkel, helyekkel, időpontokkal, szavakkal és fordulatokkal, valamint okfejtésekkel és eszmékkel, vagyis a teljes anyagi és erkölcsi erejével annak a társadalomnak, amelybe beletartozunk vagy beletartoztunk” (Halbwachs 2021, 40).

A pedagógiai emlékezés karakterét – sok más tényező mellett – a pedagógiai kultúra áthagyományozódása, a társadalmi létezés konstrukciós sajátosságai, a szakmai identitáskeresés én-rekonstrukciói, valamint az idő-orientált szelekciós mechanizmusok alakítják. Az intézményes áthagyományozódás kollektív tapasztalatai (tények), az emberismeretben, közösségi kapcsolatokban manifesztálódó társadalmi létezés

---

ismernie, mint tulajdonságok, törekvések és gátlások pusztá összegét, egészként kell fölfognia és elfogadnia, és ebben az egész-mivoltában kell igent mondania reá” (Buber 1994, 157–158).

(lények), az igazságkereséssel kontúrozott identitás (eszmék), és nem utolsó sorban a tudásalkalmazás<sup>49</sup> cselekvésbe fordítható manifesztumai (praxis) által folyamatosan változó emlékezés karakterét az előbb megnevezett ágensek (emléktartományok) teszik egyedivé és megismételhetetlenné. Az újraemlékezett múlt nem egyszerűen az emlékezeti tények és lények alkotta valóság átkeretezése, sokkal inkább egy olyan “újraateremtő” művelet, amivel az ismertből ismeretlent, a vártból váratlant, a krédóból posztulátumot varázsolkunk. Az élet fontos pillanata ez; az ismert és már értelmezett dologi vonatkoztatások (tárgyasítások) elhagyása, a mások által keletkeztetett (elgondolt) emberkép újraértelmezése (érlelődés), az élettörténet mélyén lehorgonyzott ideák, alapviszonyok és képzetek fellazítása, végül pedig az élet értelmének, az eredet alapításának újbóli megisméltése (és áttemelése a megvalósíthatóságba) olyan mozzanatai a varázslatnak, mely mozzanatok ha új embert nem is teremtenek a régiből, ám az emlékezett emberben felébresztik az emlékezőt, a történetét (újra) megteremtő embert.

Az ember kérdésekkel telve születik erre a világra, de csakhamar felszólítások között találja magát. Megérti, ki gyorsan, ki lassabban, hogy a felszólításra egyetlen jó válasz adható, ez pedig nem más, mint az engedelmesség. Hosszú tanulóévembe, ha nem épp egy egész félreértett életbe kerül, amíg lecsutakoljuk magunkról a felszólítottság csukaszürke porát, és már nemcsak akkor emlékezünk és felelünk, amikor kérdeznak, hanem akkor is, amikor senki sem parancsolja ki az egyetlen helyes emlékezeti választ belőlünk. De mert a felszólítottság jelei

---

<sup>49</sup> Lásd még: Jegyzetek (3)

elnagyoltak, tovább kell haladnunk a megértésben, annak a képességnek a begyakorlásában, hogy ebben az egyre mélyebben üledő, belső kijelentő módban ne csak befejeződni, hanem folytatódni is tudjunk, és mások emlékeivel is ki tudjuk egészíteni saját (tehát sosem végleges) létindoklásunkat. A pedagógiai érvényesség egyik legfontosabb mutatója az, ha a saját kérdéseinkkel kijelentő módban is képesek vagyunk együtt élni, készek vagyunk saját kérdéseinkre is válaszolni, és (végre-valahára) megtanulunk pontot is tenni, ahol csak lehet. Amíg csak lehet, egyetlen pontot, mert eljön a pillanat, amikor a pontból már három lesz, és a megélt idő újra kérdőjelbe hajlik bennünk. De így van ez jól: válaszaink velünk öregednek, de a kérdéseink mindig fiatalok maradnak.

### *Az élet árnyait olykor az idő űzi el*

A várakozás ideje a jövőre irányul, az átélés ideje a jelené, az emlékezés ideje pedig a múltat ébreszti fel. A pedagógia környezetében élők időérzetét sem kíméli meg az idő fölötti uralom vágya, az a hatalom, amivel a tudás nevében avatkozhatunk be az érvényes emlékek kiválogatásába. S bár túlon túl is gyakran sietünk el (a mindenkori „anyaggal” a hátunkon) az emlékezés hűlt helyeiről, azért jegyezzük meg, hogy a számunkra igaziak sosem a hatalom élményét, sokkal inkább az élmények hatalmát bízzák ránk és mindazokra, akik nem félnek nyakunkban hordani a pedagógiai emlékezet belső városaiba vezető kapuk kulcsait.

De most vissza az elejéhez, kilencszáznegyvenkettő őszéhez. Nem hagy nyugodni a kérdés: vajon tanítónőnk akarta-e volna tudni, hogy Isten

nevében mindvégig megmaradva hogyan kényszerül majd új értelmet adni az öt éltető hitnek, a gyerekekben lakó reménynek és a szeretetből mindig erőt merítő tanítói mindennapjainak. Negyvenkettő őszén, az első és utolsó tanévének szeptemberében persze még más kérdések tarthatták őt lázban. S ha nem is tudhatta, de bizonyosan érezte, hogy az egyre csak közeledő végzet árnyékában egyszer döntenie kell arról is, hogy a tanmenetnek, a történelem menetének, vagy csak a menekülőök menetének fogadjon-e szót, a tényekként tálalt hazugságnak, vagy a lelki emlékezet belső sűgésának higgyen-e. Negyvenkettő őszén még a tanmenet győzött. A következő évtizedek pedig úgy peregtek el, hogy csak találgathatta, vajon lehet-e még az életben egyszer úgy, hogy az utolsókból majd újra elsők lesznek. Hát lehetett.

\*

„Történetek tengerében élünk, és mint a hálnak, aki (a közmondás szerint) utolsóként veszi észre a vizet, úgy nekünk is megvannak a saját nehézségeink, ha rá akarunk jönni, milyen történetek között úszkálni. Nem arról van szó, hogy nem értünk ahhoz, hogy megalkossuk a narratív valóságunkat – messze nem. Inkább túlságosan is szakértők vagyunk. [...] Óriási pedagógiai erőfeszítéseket teszünk, hogy megtanítsuk a tudományos módszert és a racionális gondolkodást: mit jelent a verifikáció, mi az ellentmondás, hogy alakíthatók ellenőrizhető állításokká a pusztá kijelentések, és így tovább. Hiszen ezek a 'módszerek' arra, hogy 'tudományos valóságot' alkossunk. Pedig életünk legnagyobb részét olyan világban éljük, amely a narratív eszközöknek és szabályoknak megfelelően épül fel. Az oktatás minden

bizonyal nagyobb lehetőséget adhatna a mostaninál, hogy kialakuljon az a metakognitív érzékenység, amire szükség van, hogy boldoguljunk a narratív valóság világában, és megbirkózzunk ellentmondó elvárásaival” (Bruner 2004, 134–136).

### *Jegyzetek*

(1) „Mindazok, akik gyermeknevelésről beszélnek, ugyanazoknak az előítéleteknek és éleltelveknek a rabjai, mert helytelenül figyelik meg a dolgokat, és még helytelenebbül gondolkodnak. Az ifjúság eltévelyedése nem a vérmérséklet és nem is az érzékek jóvoltából kezdődik, hanem a közvélemény folytán. [...] És nem a természet rontja meg őket, hanem a példa.” (246) „A szíve még ugyanaz, de a nézetei megváltoztak. Érzelmei lassabban változnak, de végül is nézetei ezeket is megváltoztatják. Csak akkor lesz igazán romlott. Alig lépett be a társaságba, s már a második nevelést kapja ottan, amely teljesen ellenkezik az elsővel, s amelynek révén megtanulja lenézni azt, amit becsült, és becsüli azt, amit lenézett. Arra tanítják, hogy úgy tekintse szüleinek és nevelőinek tanítását, mint pedáns szószátyárságot, a kötelességeket pedig, amelyeket prédikálnak neki, mint gyermeteg erkölcsi oktatást, melyeket le kell nézni, mihelyt felnő az ember. Azt hiszi, becsületbeli kötelessége megváltoztatni magatartását. Vállalkozó szelleművé válik, vágyak nélkül, és nyeglévé álszégyenkezésből. Kigúnyolja a jó erkölcsöt, mielőtt megkedvelte volna a rosszat, és kérkedik a kicsapongásaival, pedig még nem is vált kicsapongóvá. [...] Van-e azonban olyan ember a világon, aki kevésbé utánzó természetű, mint Emil? Kicsoda használ kevésbé kötekedő hangot, mint az, akinek

nincsenek előítéletei, s mit sem ad mások előítéleteire? [...] Mert az ő szemében csak az ostobák észjárása nevetséges, és semmi sem tesz érzéketlenebbé a gúnyolódás iránt, mint ha az ember fölötte áll a közvéleménynek” (Rousseau 1997, 247–248).

(2) „Az újszülöttek megölése Görögország csaknem minden államában megengedett gyakorlat volt, még a kifinomult és civilizált athéniak körében is; és amennyiben a szülő körülményei időszerűtlenné tették a gyermek felnevelését, úgy nem tekintették szégyenletesnek vagy elítélendőnek, ha hagyták éhen halni, vagy vadállatok prédájául vetették [...]. E szakadtalan szokás ekkora már olyannyira elfogadottá tette ezt a gyakorlatot, hogy nemcsak a világ laza elvárásai túrték meg ezt a barbár kiváltságot, hanem még a filozófusok tanai is, amelyeknek igazságosabbnak és szabatosabbnak kellett volna lenniük, a bevett szokást követték, és ebben az esetben, akárcsak sok más esetben, ahelyett, hogy elítélték volna, a közhasznosság túlzásba vitt szempontjai alapján támogatták e szörnyű visszaélést. Arisztotelész úgy beszél erről, mint amit a magisztrátusnak sokszor bátorítania is kellene. Az emberszerető Platón ugyanezen a véleményen van, és az emberiség iránt érzett minden szeretete ellenére, amely minden írását áthatja, sehol sem tesz említést arról, hogy helytelenítene ezt a gyakorlatot” (Sen 2021, 512).

(3) „Ahol a praxis »eltudományosodik«, ott ez azzal jár, hogy a hozzá képest elsődleges tudománynak kell feltárnia és megadnia a valóságot, melyet azután a praxis a hasznosítás tárgyává tesz. Ekként a gyakorlat a tudományt követi; nem létezhet másként csak az őt mint gyakorlatot megelőző tudományos megismerés talapzatán. *A modern társadalomban így visszájára fordult a praxisnak és*

*tudománynak a teória klasszikus fogalmában előfeltételezett viszonya.* Nem a létezés tapasztalatával egységben lévő praxis adja meg a teoretikus tudománynak a világhorizontot, hanem a létezés közvetlen tapasztalata mint olyan számára hozzáférhetetlen valóság tudományos feltárása a feltétele annak, hogy a modern társadalmi gyakorlat egyáltalán lehetséges legyen. Ilyen viszonyukat ezért csak nagyon meghatározhatatlanul lehet az alkalmazással definiálni. A döntő sokkal inkább az, hogy a tudomány itt olyan teóriaként viszonyul a praxishoz, amely konstitutív módon megelőzi azt; ily módon szabad, nem a praxisba belebocsátkozó, hanem attól független megismerésként válik bázisává. [...] Amiként a társadalom számára konstitutív természeturalás nem lehetséges a természettudomány tapasztaló teóriája nélkül, úgy a másik oldalon a vele tételezett elvontság arra szólítja fel a szellemtudományokat, hogy az ember számára társadalmi létében jelenvalóvá tegyék az emberlét azon szubsztanciális összefüggéseit, amelyekkel a társadalom nem szolgálhat neki. Ez ma az egyetem feladata” (Ritter 2007, 81–111).

### ***Irodalom***

- Buber, Martin (1994): *Én és Te*. Európa Kiadó, Budapest
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Förster, Eckart (2018): *Die 25 Jahre der Philosophie. Eine systematische Rekonstruktion*. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt am Main

- Frankl, Viktor Emil (2020): *Az élet értelméről*. Libri Kiadó, Budapest
- Halbwachs, Maurice (2021): *Az emlékezés társadalmi keretei*. L'Harmattan Kiadó – Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék, Budapest
- Heller Ágnes (2020): *Az akarat szabadsága. Válogatás 50 év filozófiai esszéiből*. Noran Libro Kiadó, Budapest
- Locke, John (1979): *Értekezés az emberi értelemről*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Moscovici, Serge (2002): *Társadalom-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Ritter, Joachim (2007): *Szubjektivitás. Válogatott tanulmányok*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest
- Rousseau, Jean-Jacques (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papirusz Book Kiadó, Budapest
- Sen, Amartya (2021): *Az igazság eszméje*. Osiris Kiadó, Budapest
- Szerb Antal (2022): *Utas és holdvilág*. Magvető Kiadó, Budapest
- Ungvári Tamás (2017): *Mi az idő? Eszmetörténeti panoráma*. Scolar Kiadó, Budapest



**Karlovitz János Tibor**

## **AZ ALMA MATER MINT A FELNÖTTÉ VÁLÁS HELYSZÍNE**

Tanulmányomban azt szeretném bemutatni, milyen volt a felnőtté válásom a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán. Számomra ezek az évek rendkívül termékenyek voltak. Sokáig úgy tekintettem vissza erre az időszakra, mint életem sokáig legboldogabb éveire. Mind a mai napig lépten-nyomon visszaköszön a Nyíregyházán töltött évek aktivitása, tapasztalata, tanulása. Így ez az időszak nem pusztán felnőtté válásom helyszíne, hanem még ma is meghatározó része az életemnek. Tanulmányomban olyan csomópontokat keresek, amelyek az időmúlás ellenére általában tanulságosak lehetnek.

Különös előzmények után kerültem Nyíregyházára. Szüleim a legjobbat akarták nekem, ezért inkább elhallgatták előlem a születésemmel kapcsolatos rendellenességeket, a biológiai sajátosságaimmal kapcsolatos információkat. Évtizedekkel a nyíregyházi esztendőik után különféle orvosi vizsgálatok nyomán vált sejthetővé, miért is voltam olyan „furcsa” fiatalon, és miért produkáltam olyan értékeket és olyan mintákat korábban. Ez lehetett a magyarázata annak is, kollégiumi szobatársaim lelkük mélyén miért is idegenkedtek tőlem. Bár sokakkal voltam kapcsolatban, valahol mégiscsak egyedül éreztem magam. Amit magammal vittem ebből, hogy mindig voltak olyan érzékeny emberek – elsősorban tanárok, oktatók, akik észrevették, és nagyon rejtetten, nagy finoman, de mégiscsak megadták nekem azt, amivel túllendülhettem egy-egy nehezebb perióduson.

Történt, hogy az első sorozásomon csak ideiglenes felmentést kaptam a katonai szolgálat alól, és akkor még csak nem is sejtettem, milyen szívbetegséggel élek együtt. Azt tudtam, hogy az egyetemi-főiskolai felvételihez szükséges orvosi vizsgálaton csak fellebbezést követően jutottam túl: az első orvosnak kb. az volt a véleménye, hogy a „szocialista társadalom ne fizesse a képzését olyannak, aki harminc éves koráig fog élni” – mégis azt feltételeztem, hogy a katonasághoz előbb-utóbb behívót kapok majd, ami kiképzést, úgy sejtettem, aligha élek túl. Hogy úgymond időt nyerjek, megpróbáltam olyan szakot választani, amire „biztosan” felvesznek. Helyzetemet nehezítette, hogy egyfelől közepes képességekkel rendelkezttem, másfelől hiányzottak belőlem a bármilyen területen megmutatkozó kiemelkedő képességek, harmadrészt különösebben nem volt érdeklődési irányom. Így döntöttem el az érettségi előtti évben, hogy orosz és történelem szakpárra jelentkezek főiskolai szinten, ami elméletileg felső tagozaton történő tanításhoz jó, bár azt az első pillanattól fogva tudtam, hogy ténylegesen valami mással szeretnék majd foglalkozni (csak még nem tudtam, mivel). Ahogy nekiláttam a felvételire készüléshoz, akkor derült ki a korrepetitoromtól, hogy hétévnnyi orosz tanulás után (csaknem végig jeles voltam a tárgyból), nem ismerek két betűt a cirill készletből, ezenkívül gondjaim vannak a ragozással és úgy általában mindennel, ami a nyelvhez tartozik. Felvettek az Eötvös Loránd Tudományegyetembe éppen betagolódtott főiskolai karra, ami az előző években az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola budapesti kihelyezett tagozata volt. Bár rengeteget behoztam az orosz nyelvi lemaradásomból, félévkor mégis kibuktam. Újrakezdhettem volna a következő tanévben,

ám én nem fűztem vérmes reményeket ahhoz, hogy ugyanazok az oktatók tovább engednének egy év elteltével.

Ekkor kezdtem el bújni a jogszabályokat. Bár elvileg két elvégzett félévvel lehetett volna intézményt váltani, kiderült, van egy olyan lehetőség, amikor a sikeres felvételit elfogadva, valaki teljesen előlről kezdi a tanulmányait - másik szakon. Ehhez kérvényt kellett írni az oktatási minisztériumba, amit a legendás Szövényi Zsolt (bizottsága) bírált el személyes meghallgatás után. Akkori lelkivezetőm tanácsára a történelem szakot cseréltem le könyvtár szakra, az orosz pedig megtartottam. A motiváció az volt, hogy a történelem szak amolyan politikai, kerüljem el, a nyelvet viszont tartsam meg, hátha a Gulágra kerülök egyszer, és akkor milyen jó lesz nekem, ha beszélem a fogvatartók nyelvét. Szombathely és Nyíregyháza közül választhattam, és nekem az utóbbi volt a szimpatikusabb. Úgy gondolkodtam akkoriban, hogy Szombathely túl közel van az osztrák határhoz, így korlátozottak lehetnek arrafelé az utazási lehetőségek. Nyíregyháza viszont közel van Erdélyhez, így onnan bizonyára gyakran tudok majd kirándulni. (Az első külföldi társasutazást tizenhat évesen bonyolítottam le, és mire Nyíregyházára kerültem, túl voltam néhány saját szervezésű erdélyi túrán, sőt, megvoltak az első erdélyi rendőrségi őrszobás „élmények” is.)

Nyíregyházán tehát 1985 és 1989 között tanultam. Ezek az évek nem pusztán az én életemben jelentősek: az 1980-as évek második fele az 1989/90-es politikai, gazdasági és társadalmi rendszerváltást közvetlenül megelőző szakasz. Mind a két szakom, külön-külön

rendkívüli erőfeszítéseket követelt meg tőlem. Nagyon sokat időztem a főiskola könyvtárában. Keveset jártam haza. Volt olyan őszi félév, amikor mindössze egyetlen hétvégén voltam otthon. Az első félévben albrétben laktam, utána sikerült kollégiumi felvételt nyernem.

Az orosz szak nehezen ment. A csoport és a képzés erősebb volt, mint a budapesti. A tanulásra szánt idő kb. háromnegyedét fordítottam rá úgy, hogy azért az összes feladott szakirodalmat elolvastam könyvtár-tudományokból, pedagógiából, pszichológiából, marxizmusból is. Az első Szovjetunió-beli részképzés hat hete Ogyesszában telt. Az orosz anyanyelvű tanárnők türelmetlenek voltak velem, hogy orosz szakosként nehezen megy a nyelv, ezzel szemben az ukrán tudatúak rendkívül kedveseknek és figyelmeseknek bizonyultak, amit – ma legalábbis így vetítem vissza – utóbb annak véltem, hogy a nyelvi hiányosságaimat mintha az oroszokkal való „szembenállásnak” tudták volna be. Ogyesszában önállóan csak a városon belül közlekedtem – a gondtalan csavargáshoz vettem villamosbérletet is –, majd a következő részképzésen, a Moszkva melletti Vlagyimirből bátrabban mertem kitekinteni, utazgatni, és ezek során nyelvileg hatalmasat fejlődtem. A második részképzésre veseműtétet halasztva mentem ki, és ennek meg is lett a bõjtje korábbi hazautazás és majdnem végzetesen alakult sebészi beavatkozás formájában.

Az orosz nyelv jelentõs kulturális többletet adott. Nem csupán könyvekbõl és tananyagokból, hanem a részképzések alatt magában a Szovjetunióban testközlelõl is megtapasztalhattam, milyen az élet egy soknyelvû, sokkultúrájú birodalomban, ahol rám is gyakran úgy tekintettek, mint „szovjet polgárra” (és erre szükségem is

volt a valamennyi esetben engedély nélküli utazásaim során). A magyar nyelv intonációja alapján általában „észtnék” néztek – én soha nem tiltakoztam –, és mivel ismerték egymásról a Szovjetunióhoz való hozzáállást és az adott népcsoporttól elvárható nyelvi-kulturális szintet, ebből soha nem esett bántódásom. Máskor pedig a magyarra úgy tekintettek a hétköznapi emberek, mint aki az egyik szovjet tagköztársaságból érkezett. A Szovjetunió-beli részképzések remekül alapozták későbbi multikulturális érdeklődésemet.

Az orosz szaknak köszönhetem a néhai *Udvari István* tanár úr barátságát, ami úgy kezdődött, hogy valamelyik óráját követően feltette a kérdést, kik vállalnák el, hogy készülő kandidátusi disszertációjából néhány oldalt helyesírás szempontjából megnézzenek. Azt mondta, olyan térségben nőtt fel, ahol a magánhangzók hosszúságát másképpen érzékelik, mint a hivatalos akadémiai nyelvezetnek megfelelőt, és szeretné elkerülni, hogy rossz helyesírással adja be az akadémiára a kandidátusi dolgozatát. Természetesen, örömmel jelentkeztem a feladatra. A csoporttársak időközben elmaradtak, én pedig júniusban még ott időztem kollégium-ürítésig, majd, mivel még nem sikerült a munka végére érni, Udvari tanár úr lakásán töltöttem további három napot, hogy be tudjuk fejezni a munkát. Az írógéppel írt lapokon tollal és fehérítővel (Radex-nek hívták akkoriban) dolgoztunk, az akadémiai helyesírási szótár segítségével ellenőrizve magunkat és egymást, hat példányban. A munkám elismeréséül kapott cirill betűs írógépet azóta is őrzöm, ennél azonban sokkal jelentősebb volt, hogy Udvari tanár úr végig követte a tanulmányaimat és segített, amiben tudott. Jóval a végzés után meghívott

és beajánlott az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Testületébe, amely révén évekig visszajárhattam Nyíregyházára, részt vehettem számos ülésen, tudományos eseményen. Három héttel Tanár úr halála előtt találkoztunk és beszélgettünk utoljára. Hazaszállíthattam. Már nagyon gyenge volt.

A könyvtár szak választása, vagyis a történelem szak lecserélése kiváló döntésnek bizonyult. Elsajátítottam valamilyen egészes gondolkodásmódot, amiben megtanultam, hogy az egészen apró részleteknek is jelentősége van. A könyvtári rendszerekben, bibliográfiai leírásokban meghatározott helye van az írásjeleknek. Nem mindegy, hol van pont, kettőspont, pontosvessző, vessző, kérdőjel, felkiáltójel stb. Hihetetlenül jó hasznát veszem ennek a tudásnak mind a mai napig, mind a köznapi életben, mind pedig a tudományszervezés (kötet-szerkesztések) során. Ennek a könyvtári tudásnak a birtokában később könnyebben megértettem a tudományos publikációk nemzetközi adatbázisainak filozófiáját, szerkezetét.

A könyvtár szak révén *alázatra* kaptam neveltetést Csendes János tanszékén. Olyan fajta szakmai alázatra és szolgáló készségre, amelyet igazából csak évek múlva fogtam fel és kezdtem el alkalmazni tevékenységeim során. Viszonylag könnyű volt alkalmazkodni a minőségbiztosítási szabályrendszerekhez az 1990-es évek végén, mivel addigra volt alkalmam könyvtárat építeni és könyvtárpedagógiai szaktanácsadói feladatokat végezni, a „vevő”, a felhasználó képességeinek és tudásának figyelembe vételével fejlesztő könyvtárépítő és -üzemeltető perspektívákat felvázolni. Az 1990-es évek közepén meghívást kaptam a Szirén, majd a Szikla

integrált könyvtári rendszerekhez tankönyvi adatbázis építésére. Azt gondolom, a Nyíregyházán kapott bibliográfiai leírás- és szakozás ismereteket több ezer tankönyvön keresztül kamatoztathattam, hogy az iskolai könyvtárostanárok szakmailag megfelelő bibliográfiai rekordokat kapjanak a munkájukhoz. A számítógépes adatkeresés lehetőségeit messzemenőig kihasználva, gazdag tárgyszavas rendszert hoztam létre, remélve, hasznos lesz az iskolai könyvtári tájékoztatáshoz. Ebben benne volt a Nyíregyházán megtanult könyvtártudományi ismeretek széles spektruma éppen úgy, mint a pedagógiai ismeretek, az idegen nyelvi készségek – igyekeztem a pedagógusok „fejével” gondolkodni, az ő várható kereséseikhez igazodni.

A könyvtár szakon folyó nevelőmunka nálam a rendszerező képességem kiteljesedését eredményezte. Ennek a globális világlátásnak és ezzel együtt analitikus gondolkodásnak köszönhetem, hogy az egészben el tudom helyezni a részleteket, és a mozaikok apró darabkáit rendszerré tudom szervezni. Ennek tulajdonítom az eligazodási képességemet az összefüggésekben, a rejtett tartalmakban, a formális és informális rendszerekben.

Mivel a könyvtárosnak mindenféle területről érkező olvasói kérdést meg kell tudni válaszolnia tájékoztató munkája során, ami a tanulmányokban az akkori főbb hazai és külföldi enciklopédiák, szak- és általános lexikonok készség szintű használata, az a mélyben a tudományterületek és a tudományközi kapcsolatok magabiztos ismeretét jelenti. A könyvtárosnak az olvasói kérdésből azonnal tudnia kell(ett), melyik tudományterület kézikönyvét kell leemelnie a polcra. (Akkoriban még használtak ún.

tantuszt is a telefonokhoz – a kérdéseket szintidőn belül, szakkönyvből kellett megválaszolni a tájékoztató könyvtári munka során.) Amikor ma, valamelyik konferenciához beérkezik egy absztrakt, a tartalmi összefoglaló alapján a régi könyvtári tanulmányok során szerzett ismereteimet használom, amikor a tudományterületi hovatartozását, besorolását határozom meg. A könyvtáros ismereteimet hasznosítom a konferenciaprogram összeállításakor, a rendszer kialakításakor. A könyvtárossággal együtt járó alázat van a segítségemre, hogy amikor nem tudok valamit, szégyenkezés nélkül utánanézek, olvasok, kérdezek.

A tudományos diákköri munkát is Nyíregyházán próbáltam ki és szerettem meg – amikor csak hívnak, azóta is rendszeres résztvevője vagyok több tudományterületen akár lokális, akár országos versenyek bizottságainak, számos tanítványt készítettem fel, szívesen bírálok –, még ha az indulás némiképp különösre sikeredett is. Saját TDK-dolgozatom nemzettudat-kérdéseket feszegetett, a kérdezettek pedig elsőéves főiskolai hallgatók voltak. Talán tanulságos lehet a tudományos munkavégzés felé történt elindulásom, hiszen könnyen véget is érhetett volna. A siker és kudarc ezen elegyéből azt vittem magammal, hogy ha tehetem, próbáljam segíteni más kezdők kezdeti kibontakozását, a kezdeti nehézségeken történő átlendülését. Ezeket a TDK-kon és a konferenciákon keresztül tudom gyakorolni.

Könyvtár szakosként könnyen ráakadtam kutatómódszertani szakirodalomra, és amit abból kiolvastam, az alapján készítettem kérdőívet, amelyet százon felüli elsőéves főiskolai hallgatóval vettem fel. Könnyű volt, mert túlnyomórészt ugyanazokban a



kollégiumokban laktunk, segítőkészek voltak, és talán közrejátszhatott az is, hogy a feladatot újszerűnek és érdekesnek találták. Igen ám, de kellett konzulens oktató. Amikorra ez kiderült számomra, már eléggé előrehaladtam egyedül. Akihez irányítottak, ismert és köztiszteletnek örvendő tanár úr volt. Találkozásunk azonban nem várt módon meglehetősen viharosra sikeredett. Vöröslő fejjel, hangosan kiabálva követelte, hogy az egész elkészült dolgozatomat és az összes empirikus eredményt semmisítsem meg, és kizárólag az ő iránymutatásai alapján készítsek legfeljebb négy darab interjút az általa meghatározott személyekkel. Tisztelettudóan ellentmondtam, erre egyre hangosabban ordítózva közeledett felém, karját ütésre emelte, én meg hátráltam az ajtó felé... Megragadtam a kilincset... Kiugrottam a folyosóra... És ez a derék tanár, professzor, köztiszteletben álló nagyszerű ember azt úgy találta a főiskolai vezetés és a könyvtár tanszék felé, hogy én rávágtam volna az ajtót. Kinek hittek? Engem meg se kérdeztek, hanem mind Csendes tanár úr, mind pedig Tóvári Éva tanárnő behívtak, és erre az esetre hivatkozva, alaposan lerontották az egyszer már megszerzett érdemjegyeimet. A szokásos 4,00 körüli átlagom helyett ebben a félévben 3,57-re rontottak le, ami miatt félő volt, hogy elveszítem főiskolai kollégiumi helyemet is.

Szerencsém volt: elmehettem a Szovjetunióba részképzésre, és a távollétemben lenyugodtak a kedélyek. A dolgozatot a marxista-leninista szekcióban küldték ki az általam előállított empíriával és szövegezéssel az országos megmérettetésre, ahol helyettem valaki más – mint utólag, még a főiskolás évek alatt kiderült: pártszempontból

megbízható hallgatótársam – mutatta be. Helyezett nem lett, dicséretet azért kapott. Utólag úgy tekintek erre, hogy ez volt a „győzelem ára”: ezekre a kompromisszumokra a célok elérése érdekében szükség volt. És ezt is hozom magammal az azóta eltelt évtizedekben: nem az számít, én mit kapok valamilyen teljesítményemért, hanem az, hogy az a tevékenység a célját eléri-e. Számtalanszor előfordult, hogy amit elindítottam, sokáig fennmaradt (esetleg mind a mai napig működik) úgy, hogy engem, mint kezdeményezőt elég hamar kipenderítettek belőle, esetleg meg is aláztak. Jellemző, hogy soha senkitől semmilyen kitüntetést nem kaptam pályafutásom során – ha egyszer-kétszer rákerültem valakinek a listájára, lehúztak onnan. Mégis újra és újra kitalálok valamit, aminek eredményeit, produktumait aztán évekkel később viszontlátom pályázatokban, publikációkban.

Nem sokkal később, a TDK-hoz fűződő kellemetlen élmények hatására másik irányban kezdtem keresgélni. A főiskolai szabályzatokból kiolvastam, van lehetőség ún. „hallgatói öntevékeny csoport” létrehozására. Kell hozzá téma, egy rövid leírás, amolyan munkaterv-féle, meg kell határozni az ülések gyakoriságát és a tevékenység célját. Egyetlen „apró” korlátot állított fel az akkori szabályzat: feltétlenül szükséges hozzá egy tanár is az oktatói karból, aki, mint érett felnőtt irányítja a csoport működését. Nagy lelkesedéssel vágtam bele. Pillanatok alatt összejött az induláshoz szükséges minimális hallgatói létszám. „*Hazafiság, nemzetudat, nemzetiségi kérdés*” volt a témája. Akkoriban számos ilyen tematikájú filmvetítésen, beszélgetésen, előadáson vettem részt, szinte minden hónapban vittem Erdélybe, amire ott és akkor igen nagy szükség volt, és relatíve kis

helyen elfért, és bár még úgy tűnt, a szocializmusban és a távoli jövőben majd talán a kommunizmusban fogjuk leélni az életünket, cseppet sem éreztem botrányosnak vagy kínosnak, hogy engem ez a filozófiai téma érdekel. Vonzott az elmélet és gyakorlat, gyakorlat és elmélet viszonya. (Utóbb lásd a *Practice and Theory in Systems of Education* címmel alapított pedagógiai folyóiratot.)

A pártbizottság (?) kijelölte az oktatót, akiben én naivan feltétlenül megbíztam, ez végzetes hibának bizonyult ugyan, ám igazi választási lehetőségem az akkori körülmények között aligha lehetett. A kísérő tanár azt csinálta, hogy a havi ülések alkalmával mindig más és más feladatot adott, homlokegyenest eltérő irányt szabva a csoport működésének. Ha valaki pisszent, elég szúrósan nézett rá. A csoportot ez a kommunista módszer úgy három-négy hónap alatt teljesen szétzüllesztette, szétzilálta, szélnek eresztette. Mindnyájan megértettük – megkaptuk a szocialista nevelést –, hogy saját kezdeményezésünket lehetetlen tovább folytatni, ebben a formációban nem tudunk értelmes munkát végezni. És amit akkor még nem tudtam: a csatlakozott társak egy része eleve rendszeresen jelentett rólam. Mert ez is a korszemlehez tartozott: valaki vagy besúgó, vagy besúgott volt (persze a köztes helyzetűek is sokan lehettek, elvégre a közösség szervezésre képes pártonkivüliek lehettek a legkellemetlenebbek). Amikor nem sokkal később ez az oktató országgyűlési képviselőként egy elhíresült törvénytervezet egyik benyújtója lett, hosszú ideig tartott, mire elhittem, hogy „ez” volt „az”, aki a hallgatói öntevékeny csoportunkat (HÖCS) kijelölt tanárként olyan gyorsan és hatékonyan szétzúzta.

A TDK-dolgozatom rövidített, stilizált változata nem sokkal később megjelent a *Borsodi Művelődés* című, negyedéves periodikában (1988. évi szeptemberi szám). Néhány héten belül hárman is hivatkoztak rá, az egyik a *Mozgó Világ*ban. És akkor elkezdődött a TDK-dolgozatomhoz kapcsolódó második körös kálváriám, mivel ezen a ponton úgy tűnt, Pestről „leszólhattak” a helyi potentátoknak. Engem először behívtak a pártbizottságra. Fegyelmit akartak adni. Volt egy kis bökkenő: nem voltam párttag. Vártam a sorsomra. Állítólag arról vitatkoztak, be kellene engem léptetni az MSZMP-be, és akkor fegyelmit lehetne nekem adni. Ezt végül elvetették, mondván, hogy vallásos vagyok, vallási közösségekbe járok, és ez a párttagsággal összeegyeztethetetlen. Átküldtek hát a KISZ-bizottságra. A KISZ-titkár az MSZMP-t akarta belülről megreformálni. Adott volna nekem KISZ-fegyelmit, ám volt egy kis bökkenő: nem voltam tagja a Kommunista Ifjúsági Szövetségnek. Végül az ügyemet áttették a politikai rendőrségre. Még egyszer visszahívtak a pártbizottságra, ahol joviálisan elmagyarázták, hogy a továbbiakban cikket az ő tudtuk és beleegyezésük nélkül ne publikáljak, és hogy ők segíteni fognak engem mindenben. A keresés-kutatás-kísérletezés szelleme azóta is megvan bennem. Akkor visszavonultam, aztán évekkel később ismét publikálni kezdtem. Ami még kifejezetten érdekes: az akkori KISZ-titkár a 2010-es évektől fontosabbnál fontosabb pozíciókat tölt be, és a YouTube-on elérhető felvételek tanúbizonysága szerint megtartotta stílusát.

A publikáláshoz kapcsolódik a főiskolai KISZ-periodika, a *Taní-tani* szerkesztése. Formálisan nem lehettem szerkesztő (mert nem voltam KISZ-tag), és nem volt egyszerű újságírói ambíciókkal rendelkező KISZ-tagot találni, de aztán a végén csak-csak akadt valaki. Perjés István és Hordós László voltak az elődök, tőlük vettük át. Szerencsések voltunk, mert közel négy esztendő elteltével sikerült olyanoknak átadni, akik továbbvitték: Joó István és Szabó Edit, és barátaik. Kifejezetten meglepődtem, amikor az 1990-es években az Alternatív Közgazdasági Gimnázium egy olyan *Taní-tani*-t kezdett készíteni, amelynek nem csupán a kiskötőjel jellegzetessége volt az azonos vonása, hanem a címlap-grafika és belső tipográfia is sok hasonlóságot (nagyreszt azonosságot) mutatott a Bessenyei György Tanárképző Főiskola egykori hallgatói KISZ-lapjával. Én tehát a nyíregyházi KISZ-lap *Taní-tani* készítésében működtem közre.

Egyik alapélményem, hogy elsőéves korom után elmehettem a balatonszemesi KISZ-táborba diákújságíró-képzésre. Kissé félve mutatkoztam be, mondván, kakukktojás vagyok itt, mert nem vagyok tagja a Kommunista Ifjúsági Szövetségnek – azt gondoltam, azonnal hazazavarnak. Ehelyett minden további bemutatkozó elmondta, hogy ő sem KISZ-tag, és ő sem, és ő sem... A végére szinte az lett volna a kirívó, ha valaki az. (Persze mindezt nem kell komolyan venni, valójában soha nem fog már kiderülni, kik voltak miknek a tagjai.) Mind a mai napig emlékszem, *Tőke Pétertől* mennyi mindet tanulhattam ebben a táborban. A *Taní-tani* nekem kitűnő tanulási és kísérleti terep volt: ráéreztem a publikációk rövidebb változatainak szépségére,

próbálgathattam a stílusokat, a recenziókat, a kisebb publicisztikákat. Később mindezeknek kitűnő hasznát vettem, amikor megkaptam a lehetőséget a közreműködésre a *Mentor* c. folyóirat Támpont c. tankönyvkritikai mellékleténél. Amikor egy-egy lapszám elkészült, bekopogtattam szinte valamennyi oktató ajtaján, és kvázi rikkancsként próbáltam rávenni őket arra, hogy vegyenek újságot... Szerintem még sokáig emlékeztek rám, ezt tapasztaltam is későbbi munkahelyeimen, illetve hosszú vonatútjaimon.

A végzés után több olyan helyre kerültem, ahol lapot akartak indítani. A nyíregyházi tapasztalatokat felhasználva, több lokális újság kialakításánál, dizájnolásánál, az első számok elkészítésénél segédkeztem. Később rövid időre felelős szerkesztője lettem az *Educatio* c. interdiszciplináris szemlének is, de az már túl nagy falat volt nekem, éretlen voltam hozzá. Utóbb egyesület szervezésével angol nyelvű folyóiratot indítottunk (visszaköszöntek a nyíregyházi közösségfejlesztő élmények a lapkészítés trükkjeivel), ami azóta is él, a 17. évfolyamánál tart. Időközben nyilvánvalóan megváltozott a technológia: az írógépet és a stencilgépet felváltotta a számítógép és az ahhoz kapcsolt nyomtató.

Szakedolgozatomat *Venter Györgynél* írtam. A végére már nem kockáztattam: a téma a szocialista közéletiség volt. Annyi volt a renitensség benne, hogy kicsit belecsempészttem valamit a cserkészetből, cserkészvezetésből is. Végül megállapodtunk, hogy – tekintettel az előzményekre – a TDK-n mégse indítjuk.

Felsorolni is nehéz, hány kiváló tanárom volt Nyíregyházán. Jószándékuk, jóindulatuk, segítőkészségük volt nekem a meghatározó. Partnerként kezeltek. A TDK-s esetén csak a könyvtár tanszék volt hozzám túl szigorú, a többi szervezeti egységben mindig akadt valaki, aki türelemre intette a kollégáit, és ezt utólag is nagyon szépen köszönöm.

Főiskolás éveim végére esett a rendszerváltás kezdete. Említettem, hogy a megfigyeltek közé tartoztam. Máig sem tudom, hogy ezt „kiérdemeltem-e”, vagy annak köszönhettem, hogy az 1980-as évek végén *Berecz János* költözött odahaza a szomszédunkba. Mindenesetre, a megfigyelősdinek voltak csendesebb, és voltak kellemetlenebb szakaszai. Úgy kezdődött, hogy az egyik félév végén nem mehettem haza a kollégiumból, mert jött a belügyes tiszt úgymond kihallgatni. A kollégiumi titkárnő elég sápadt volt, a kollégium akkor igazgatója, *Szabó Tibor* viszont – ma így mondanánk – kifejezetten professzionálisan kezelte a helyzetet: beteretelt bennünket a kollégium irodájába, és mindenkit eltessékelt a közelből. Aztán később volt teátrális házkutatás, amikor megtalálták nálam azokat a szamizdat-folyóiratokat, amiket valamelyik szobatársam közreműködésével előzőleg odakészítettek. Aztán volt bizonyára beszerzési kísérlet is, amiről valószínűleg nem vettem észre, hogy az. Előfordult, hogy az akkoriban még üldözött Hit Gyülekezete tagja nagy nyilvánosság előtt énekelt valami szent szöveget, amit lehet, egyedül én nem hallottam a folyosón. Az egyházban sokat beszéltünk arról, mit lehet tenni ilyen helyzetekben, kaptam tanulságos olvasmányokat (könyveket) is a témában, amelyeknek az volt a lényege, hogy az ember vállalja saját magáért a

felelősséget, és senki mást ne hozzon, sodorjon bajba, ha lehet. „Legfeljebb felakasztanak érte, ennél nagyobb bajunk nem lehet” – mondogattuk egymás között halkán.

Aztán 1989 februárjában egyik napról a másikra teljesen megváltozott a világ: a kijelölt rendőrtiszt többé nem zaklatott, sőt, a főiskolai és kollégiumi folyosókon úgy járt-kelt, mintha nem is az „ügyfelei” jönnének vele szemben... A társaim közül kb. tucatnyian mondták el nekem, hogy jelentettek rólam. Volt, aki fehér asztal mellett, más fenyegetés hatására, volt, aki előnyökért. Ennél jobban ez a dolog nem foglalkoztatott, hiszen rendszerek és mechanizmusok ellen mit lehet tenni; ha nem az egyik, akkor a másik fog majd besügni.

Azért még, mielőtt végleg felbomlott volna a szocializmus, szert tettem idegenvezetői képesítésre, így hivatalosan is alkalmassá váltam orosz nyelvű csoportok fogadására, amiért igencsak hálás vagyok mind a mai napig azoknak az oktatóknak, akik a képzést szemlátomást szívvel-lélekkel megszervezték. Később szakérthetem az idegenvezetői képesítés tankönyv-sorozatát, és bár csoportot már soha nem vezettem, az idegenvezetők országos listáján még sokáig fenn lehettem.

Nyíregyháza volt az a hely, ahol a szülőktől távol lehettem. Magamra számíthattam, magamnak kellett megoldanom a helyzeteket és problémákat, és vállalnom kellett tetteimért a felelősséget. Felnőtté váltam. A tanulmányok során úrrá kellett lenni olyan helyzeteken is, ami a tanári képesítéssel volt összefüggésben. Magamról úgy tudtam, nem igazán vagyok „alkalmas” tanárnak, viszont ott volt még a könyvtár szak, és én bátran mondhattam, hogy könyvtárosként szeretnék dolgozni. A tanári áttörést a *Mikrotanítás* elnevezésű tantárgy hozta,



amely keretében rövid epizódokat rögzítettek rólunk videóra, majd azt tévén keresztül visszajátszották, és közösen megbeszéltük. Addig, amíg erre sor nem került, nem hittem el senkinek, hogy lehajtott fejjel magam elé motyogok mások számára eléggé érthetetlenül... Aztán, amikor sor került erre a gyakorlatra, mindent megértettem. Azóta próbálom a púposságom ellenére felemelni a fejem, és igyekszem artikuláltnak, hangosan, ha közben esetleg lassan is – beszélni.

A másik nehézséget az okozta, hogy az egyik egykori ELTÉ-s tanárnő „utánam nyúlt”, és kollegiális kapcsolatai révén megpróbálta elérni, hogy ne kaphassak tanári (vagy bármilyen más) diplomát Nyíregyházán. Tanári szakmódszertanból végig négyesre teljesítettem, ám a befolyásolás hatására a szakmódszertanos tanárnóm lerontotta a jegyemet elégségesre. Ekkor ismét elkezdtem bújni a szabályzatokat. Kiderült belőlük, hogy ha valaki szakmódszertanból elégségest kapott, könnyen elégtelent lehet neki adni zárótanításon, amely majdnem egyenértékű a végleges és örökre szóló alkalmatlanság kimondásával: se ismétlésnek, se fellebbezésnek nincs helye. Világossá vált számomra, ha Nyíregyházán lenne a zárótanításom, kárba veszne az összes tanulmányom. Szerencsém volt, mert a szabályzat megengedte, hogy aki távol lakik, az a lakóhelyén is teljesíthesse a tanítási gyakorlatát, belefoglalva a záróvizsgát is, feltéve, hogy mind a gyakorlatvezető, mind a vizsgabiztos olyan tanár, akiket a tanárképző főiskola elfogad. Kifejezetten jól sikerült a zárótanításom, az elnök jelest akart adni, én pedig lebeszéltem erről, mondván, ha három jegynyi a különbség a szakmódszertan és a zárótanítás értéke között, esetleg megkérdőjelezhetik azt, és új vizsgára

kötelezhetnek Nyíregyházán. Egy záróvizsga négyest viszont el fognak fogadni – és úgy is lett.

Voltak ütközéseim. A háttérben azonban nem csak a már említett Udvari István tett sokat értem, hanem ugyanilyen jó szívvel emlékezem meg *Kerekes Imrénéről*, aki felvállaltan vett a védőszárnyai alá. Pszichológiát tanított. Különösen nagy hatással volt rám a „közepes titka” – elmélete, amely szerint a zseni az zseni, a nagyon gyenge az nagyon gyenge, de a közepes... A közepesből bármi lehet.

A könyvtárosi és orosz nyelvtanári diplomának természetesen nagyon örültem, bár akkor még aligha tudtam felfogni, milyen jelentőséggel bír majd mindez az életemben, például amiatt, hogy a jeles eredményű idegen nyelvi államvizsgát felsőfokú nyelvvizsgaként fogják beszámítani. Akkoriban az volt a szempont, hogy megvan a diploma, szüleim érezhetik: felneveltek, én pedig mehetek tovább a magam útján, és jelentkeztem papi szemináriumba. Csak négy évvel később derült ki, hogy a cölibátus biológiailag megoldhatatlan gondok elé állít engem. A kudarc után először könyvtárosként sikerült elhelyezkednem, majd ugyanezekkel a képességekkel lettem a már említett *Educatio* c. folyóirat felelős szerkesztője az egykori Oktatókutató Intézetben. Időközben elvégeztem a középiskolai tanári munkára jogosító pedagógia egyetemi kiegészítő szakot, és mintegy „lendületből” kerültem be a neveléstudományi doktori iskolába. A doktori tanulmányok előrehaladtával vált szükségessé az egyetemi oktatói tapasztalat, amelyet a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Tanárképző Intézetében szereztem meg. Ekkorra – tehát a nyíregyházi képzés végéhez képest évtizednyivel később – úgy tűnik,

beérték bennem a tanári képességek: mára közel negyedszázados oktatói tapasztalattal rendelkezem. A katolikus egyetemről Békésy György posztdoktori ösztöndíjasként a magánfelsőoktatás világába kerültem, a Kodolányi János Főiskolán tölthetem három évet. Szakmailag a legtermékenyebb időszakom a Miskolci Egyetemen végigdolgozott tizenkét tanév volt. Onnan örökbefogadási kísérletünk miatt vállaltam be az Óbudai Egyetem Gazdasági Karát (rossz döntés volt, és az örökbefogadás sem sikerült). Pályáívem ebben az évben vált teljessé: a hazafiságot a honvédtisztképzésen keresztül élhetem meg a Nemzeti Közszolgálati Egyetem keretében. Külhoni tevékenységeimben azt ismertem fel, hogy a határokon túli területek magyarsága szinte teljesen elporladt mindamelllett, hogy rettenetes szegénységben él mind anyagilag, mind kulturálisan. Azt szeretném, ha mások is követnék példámat, és tennének szert külhoni tevékenységekre és ingatlanokra, amelyeket rendszeresen gondozva, kicsiben hozzá tudnának járulni a magyarság megmaradásához (vagy legalábbis eltűnésének a lassításához).

Végezetül köszönöm egykori tanárainak, oktatóimnak a velem való fáradozásukat, belém fektetett munkájukat és hitüket, hogy előrébb visznek velem. Amit tőlük kaptam, próbálom továbbadni az én tanítványaimnak is.

**Lajtos Nóra**

**FÉSZEKALJBÓL KIRÖPPENVE, AVAGY A  
NYÍREGYHÁZI ISKOLA**

Épp a hőségriadótól volt hangos a média, amikor jött a felkérés, tartsak előadást egykori alma materem, a ma Nyíregyházi Egyetem, egykor Bessenyei György Tanárképző Főiskola néven ismert intézmény fennállásának 60. évfordulója alkalmából. Ennek a szíves felkérésnek igyekszem most eleget tenni, s visszaemlékezni az 1995-1999 közötti főiskolás éveimre.

Az egész történet ott kezdődött, hogy az érettségi után az osztályfőnököm, aki a magyartanárom is volt egyben, a Debreceni Egyetemet látta nekem valónak, a zongoratanárom pedig a Zeneművészeti Főiskolát. Mivel 18 évesen nem tudtam dönteni és elköteleződni sem az irodalom, sem a zene mellett, ezért esett a választásom a nyíregyházi főiskolára, ahová a fentiek értelmében tehát magyar–ének-zene szakos hallgatóként kerültem. Máris hadd jelentssem ki: életem egyik legjobb döntése volt ez. És akkor még nem tudtam, hogy milyen fórumok nyílnak majd meg lehetőségként, ahol az irodalomhoz való vonzalmamat kinyilváníthattam, de nemcsak én, hanem az akkori irodalombarát ismerőseim és irodalommal foglalkozó más hallgatók is, ahol megismerhettük egymást és egymás munkáit. Először is itt volt a *Tani-tani* c. hallgatói lap, amelynek szerkesztőségi tagja lettem. Másodszor: az 1994-ben alakult Ampha Önképző Kör, amely a kollégium alagsorában tartotta megbeszéléseit. Az Ampha Kör alapító tagjai az áldott emlékű János István tanár úr és Horváth Orsolya hallgató voltak. Hetente vittük le az írásainkat egymás és lelkes-támogató oktatóink elé, s

olvastuk fel azokat a néha dohányfüstös félhomályban, kicsit izgulósan is talán, hogy akkor most majd mi lesz az „ítélet”. De az ítékezés mindig elmaradt. Helyette tanácsok voltak, építő jellegű kritikák. János István, Jánosi Zoltán, Antal Attila, Jakab András, Gerliczky András, Pállné Lakatos Ilona, Tukacsné Károlyi Margit, Margócsy Klára voltak azok a kedves tanáraink, akik hétről hétre eljöttek, és hozzászóltak írásainkhoz. Aztán addig-addig próbálkoztam a versírással, hogy hamarosan utolért a folyosón a Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle versrovatának szerkesztője, egyben kitűnő esztétika tanárom, Karádi Zsolt, hogy publikációs lehetőséget ajánljon fel számomra a lapban. 1996-ban jelentek meg első verseim a Szemlében, és azóta publikálok rendszeresen irodalmi-művészeti folyóiratokban verseket, prózát, szaktudományos munkát, tanulmányokat, kritikákat, tárcákat egyaránt. Eddig nyolc könyvem jelent meg, köztük 2 tanulmánykötet, egy monográfia, 5 verseskötet. Jelenleg a 12. kötetemen dolgozom. A publikációs jegyzékem tételeinek száma közel 300.

Ha az akkori főiskola szellemiségét szeretném körvonalazni, akkor mindenképp kiemelném, hogy óriási teret és szabadságot engedett a szárnyalni való hallgatóknak, abszolút mértékben támogatva a tehetséggondozást. Harmadsorban kell ugyanis még beszélnem a Temesvári Pelbárt Tudományos Diákköréről, amelynek műhelyében olyan magas színvonalú tanulmányok születhettek meg tudós tanáraink, főképp szép emlékű János István tanár úr vezetésével, amelyekkel bátran szerepelhettünk az Országos Tudományos Diákköri Konferencián egyetemista hallgatótársainkkal közös mezőnyben. 1999-ben a Pécssett megrendezett OTDK-n

harmadmagammal vettem részt: Antal Balázs és Mercs István kollégáimmal. Milyen élelátásúak voltak tanáraink, hogy láttak bennünk fantáziát, hiszen nem hoztunk rájuk szégyent: ma mindhárman doktorált irodalomtörténészek vagyunk, Balázssal pedig a szépirodalom berkein belül is tevékenykedünk.

Nem feledkezhetem meg azonban arról sem, hogy a főiskola elsősorban tanárrá kívánt nevelni bennünket, belénk plántálva a tanári létérzés szépségét, a tanári hivatástudatot. Ezért is történhetett meg, hogy a főiskola befejeztével gondolkodás nélkül léptem tanári pályára Debrecenben, ahol éneket tanítottam elsősorban, de mellette a Debreceni Egyetem kiegészítő magyar szakát végeztem párhuzamosan. Óriási lelkesedéssel vettem fel a munkát 1999-ben egy általános iskolában, ahol 2002-ig tanítottam, majd az egyetemi oklevél megszerzését követően 2002 és 2019 között a Medgyessy Ferenc Gimnázium magyartanára voltam. Egyetemi tanulóéveim alatt ismertem meg azt a professzort, aki nyíregyházi tanárainknak is, Jánosi Zoltánnak, Karádi Zsoltnak, Gerliczki Andrásnak is témavezetője volt: Görömbei András Professor Úr doktori iskolájába felvételiztem, majd a sikeres felvételi után ott szereztem PhD-fokozatot „summa cum laude” minősítéssel.

Amikor 2006-ban a Debrecenben megrendezett Hungarológiai Kongresszuson elhangzott az előadásom, a Nyíregyházi Főiskola akkori rektora, Jánosi Zoltán professzor úr szót kért. Akkor mondta azt a kettős hasonlatot, hogy a Nyíregyházi Iskola micsoda felszállópálya volt egyeseknek, illetve sokunknak, és hogy mintegy a fészekaljából kiröppenve milyen magasra és

messzire ívelőn tudtunk szállni. Azt is kiemelte, hogy erre ő személy szerint mennyire büszke.

Akkor nem tudtam erre hirtelen kellőképpen reagálni, de most, 16 év elteltével megragadva ezt a nem hétköznapi pillanatot hadd köszönjem meg költő-író-irodalomtörténész társaim nevében is mind az Irodalom, mind a Nyelvészeti Tanszéknek és jómagam az Ének-zene Tanszéknek is, hogy szerte az országban, világban magunkénak mondhatjuk azt a nyíregyi morált, amivel a nagybetűs Nyíregyházi Iskola látott el bennünket életre szólóan. Személy szerint tartást, a tanári pálya iránti hűséget, a tantárgyak iránti alázatot kaptam a Nyíregyházi Iskolától. Gyerekek iránti tiszteletet is tanultam, és legfőképp szeretetet, mellyel a tudás vállalhatóan is átadható. S ha 20 évnyi tanítás után rossz szájjal mondom is ki, hogy pályaelhagyó lettem, azért annak gyökere, hogy ma a tudományos és szépírói életemet élem, szintén a Nyíregyházi Iskolához vezet vissza.

Hihetetlenül felemelő érzés volt a Nyíregyház Főiskola fészekaljából kiröppenve most újra visszaszállva mindezt felidézni. Egyetlen szó maradt csak hátra: Nyíregyházi Iskola! KÖSZÖNÖM!

Emlékezésem következő részében pedig engedtessek meg nekem megemlíteni azokat az alma materhez tartozó egykori hallgatókat, akik a hatvanéves évfordulós konferencián nem tartottak előadást, de alkotóvá válásukban szintén sokat köszönhetnek a Nyíregyházi Főiskolának.

A sokat emlegetett 1994-ben létrejött Ampha Kör alapítója **Horváth Orsolya** volt tehát, akinek 1999-ben jelent meg verseskötete *Kihagyott helyek* címmel.

Két kolléganő-barátnőmet is ki kell emelnem: az 1976-ban végzett Toldi-díjas, Zrínyi-kutató **Mohácsi Ágnes**, és az immár 21 kötetel rendelkező József Attila-díjas költőt, író, irodalomtörténészt, **Kelemen Erzsébet**et, aki 1986-ban fejezte be tanulmányait a BGYTKF-en. Mindketten magyar-ének-zene szakos hallgatók voltak egykoron.

A nyíregyházi közönségnek nem kell bemutatnom **Nagy Zsukát**, aki nemcsak a főiskola, de városa hírnevét is öregbíti mind a mai napig az országban, sőt határainkon túl is. Nagy Zsuka 5 kötetes Ratkó-díjas, Bella István-díjas és Primissima különdíjas költő, író.

Folytatva a sort, akikről érdemes szólnunk:

**Dr. Antal Balázs** Füst Milán-díjas költő, író, irodalomtörténész, jelen intézmény Irodalomtudományi Intézetének egyetemi docense, 2007-2011 között A Vörös Postakocsi szerkesztője.

**Dr. Mercs István** irodalomtörténész, a Móricz Zsigmond Kulturális Egyesület elnöke, az MTA köztestületének tagja.

**Antal Anikó Zsuzsanna**, Torontóban élő 3 kötetes magyar-francia szakos tanár, költő, író, aki különleges missziót teljesít választott második hazájában: a torontói Arany János Magyar Iskola igazgatójaként sokat tesz a magyar kultúra, a magyar szellemiség ápolásáért.

**Szeles Judit** 1996-ban végzett magyar-angol szakon. Svédországban élő költő, író. Az *Ilyen svéd*, a *Szextáns* c. izgalmas skandináv felhangú verseskötetek után az idén az *Ibsen a konyhában* c. novelláskötettel jelentkezett a Prae Kiadónál. (MILYEN DÍJAD VAN?)

**Kántor István** 1994-ben magyar-népművelő szakon végezte tanulmányait. Az MTV híradójánál kezdte pályafutását, a Duna Televízió rendezője lett. Az első



filmet a Himnuszról, Szabó Pálról és Ratkó Józsefről ő készítette. A Kölcsey Társaság alelnöke, Tokaji Hordó-díjas rendező.

**Fábián György** 1998-2002 között volt a főiskola hallgatója magyar-kommunikáció szakon. Újságíró, kiváló helyesírását az Országos Korrektúra Versenyen kamatoztatta mostanában, melynek első helyezettje lett.

**Dr. Nagy Balázs** 2003-ban szerzett diplomát szintén magyar-kommunikáció szakon. Jelenleg az intézmény Óvó- és Tanítóképző Intézetének oktatója, irodalomtudományból szerzett tudományos fokozatot. Fő kutatási területe az irodalom új közlésmódjainak, a digitális irodalomnak a sajátosságai, a szakrális költészet, a gyermekirodalom és az újmédia kapcsolata.

**Darvasi Ferenc** Mándy Iván-kutató, Darvasi Ferenc hiánypótló beszélgetései Mándyt élete lehető legtöbb korszakában, helyszínén és fordulópontján mutatják be a *Köztünk vagy* című színes interjúkötetben.

**Varga Zoltán Tamás** kétkötetes szerző: *A kert. Lassú mozgás* 2008-ban a JAK-füzetek sorozatban látott napvilágot, Makói Medáliák-díjat nyerte el, második kötetét, *A fényrajzoló*t is a Litera mutatta be.

**Béres Tamás** szintén kétkötetes szerző, a nyíregyházi tehetséggondozó kör: a Kamasz Terasz prózaszekcióját vezeti.

**Szilágyi Péter** a Móricz Zsigmond Emlékház vezetője volt Prügyön. Ehhez kapcsolódik a *Móricz Zsigmond nyomában Prügyön* c. gyűjteményes kötet szerkesztése is.

Velük együtt vallom, hogy a nyíregyházi főiskolás évek mély nyomot hagytak bennünk, olyan nyomot, amellyel jó együtt élni, amelynek emlékeivel jó együtt lélegezni. S végezetül egy verssel búcsúzom mára. A

keletkezési körülményéről annyit lehet tudni, amennyit egy, Karádi Zsoltnak írt 2017. október 2-i e-mailemben olvasni:

*Kedves Zsolt!*

*Szombaton járt a Kölcsey Társaság Debrecenben. Zsukáékhoz, Jánosi Zoliékhoz, Kántor Pistáékhoz "csapódtam", s felemlgettünk sok szép emléket... Ebből a nosztalgiából született a mellékelt versem, amellyel örök hálámat fejezem ki Neked, Nektek, akik segítettetek megtanulni "repülni" a tudomány és a poézis égén.*

*Barátsággal üdvözl:*

*Nóra*

S a vers:

### **A Nyíregyházi Iskola**

Három sör, két cukormentes kóla és egy meggyes forró csoki (miből nem volt más, abból is csak tavalyi) között koccantak a poharak, a habok néhol összemosódtak, a tejszínhabos sörnek és a sörhabos csokinak, kólának társaságában kerestük emlékeinket: egy belvárosi szegleten, lenn a délibábos-másnapos horkolásokon innen és túl ismét meg akartuk váltani a világot, de főképp az irodalmat, mint húsz évvel ezelőtt, amikor eladtuk lelkünket egy-egy pohár borért a koli alagsorában: oda költöztettük másik énünket, ott szavaltunk el akkor egy egész temetőnyi csöndet, magunktól, másoktól vett szövegeket... és most felgyűrődik a múlt: röhejes kacagásban

tör ki rajtunk közös titkaink néhány anekdotája,  
amiket mi értünk csak, de azt aztán félszavakból,  
és eszünkbe jutnak a többiek, Orsistól, Anikóstól...  
ontológiai magányunkban duruzsoljuk, hogy  
hogyan lettünk költőtollkoptatók,  
de mi szárnyakat növesztettünk,  
hol csúnya sasszárnyakat, hol fecskefarkúakat,  
hogy a nyíregyházi iskola fészekaljából kiröppenne  
szeljük át az Ady-óceánt, majd diadalittasan törjünk be  
a poézisbe, hogy Pistánk mandulafácskája is virágozzék  
a tokaji télben, aztán deresedő-hulló hajszálunk  
elégiájában

horzsoljuk össze a múltat a jelennel, hogy aztán egy  
pillanatra kibéleljük magunkat a csönddel...  
avarboglyákat épít körénk az emlékezet, hogy  
volt egyszer egy tanoda, neve: Nyíregyházi Iskola,  
mely felszállópálya volt sokunknak, onnan röppenne  
a magasba, szárnyalunk ma is az irodalom tejhabos  
egén, s az amphások nevét s hevét felidézve gagyogunk  
s ragyogunk, aztán dadogni tanulunk, hogy talán  
mégsem tudjuk megváltani, de legalább mi, ugyebár  
megpróbáltuk, és hogy minden félrecsúszott szavunkban  
a szeretet intonál, morális tartásunk pedig nem enged  
pózokat,

csak félig kigombolt ingnyakakat... lezseren félvállra  
ejtett

kabátok vagyunk, dülöngélünk vonaton és bicajon  
s nem áruljuk el senkinek, hogy egy a jelszónk:

„adja fel más!”

**Antal Anikó Zsuzsanna**

**NYÍREGYHÁZÁTÓL TORONTÓIG – A MAGYAR  
NYELV TANÍTÁSA A TORONTÓI  
DIASZPÓRÁBAN A NYÍREGYHÁZI ÚTRAVALÓ  
BIRTOKÁBAN**

Különös generáció volt a miénk, sokszínű és értékes, és ezeknek az értékeknek felfedezésében leginkább kiváló oktatóinknak volt nagy része, akik nem csak tanítottak, de utat is mutattak a főiskolai tanulmányok útvesztőiben. Többen közülünk ennek a tehetséggondozásnak köszönhetően tovább folytattuk tanulmányainkat egyetemi szinten “ad astra” egész a doktori iskoláig. Számos akkori hallgatótársam mára már egyetemi katedrákon oktat és a legszínvonalasabb folyóiratokban publikál kutatóként, íróként és költőként egyaránt.

A Nyíregyházi Főiskola rengeteg értékes alkotó embert, tanárt, tanítót adott a világnak. Mi, akik a magyar nyelv és irodalom tanszékről repültünk ki a nagyvilágba, a magunk író-költő-kutató nemzedékét úgy hívtuk: “Nyíregyházi Iskola”. (A teljesség igénye nélkül sorolnék pár nevet: Antal Balázs, Nagy Zsuka, Lajtós Nóra, Nagy Balázs, Mercs István, Fábrián György, Drótos Richárd és még sokan mások.)

Az élet úgy hozta, hogy többen többfelé szóródtunk szét a szélrózsa minden irányába, Angliától Kanadáig, de a főiskolától kapott útravaló, úgy is mondhatnám, hogy örökség, mind a mai napig összeköt bennünket. Engem Kanadába, Torontóba sodort az élet, ahol a francia nyelv tanítása mellett magyar nyelvet és irodalmat tanítok a torontói magyar diaszpórában

különböző szinteken általános iskolás korosztálytól kezdve nemzetközi hallgatókon át egészen felnőttekig. Munkásságom egyik legfontosabb eleme a a Torontói Arany János Magyar Iskola vezetése, ami diaszpóra iskolaként, hétfévente biztosít oktatást a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődőknek.

### ***Mit nevezünk diaszpóra iskolának?***

A világ rohamos változásával, az emigráció felgyorsulásával Magyarországon kívül egyre több helyen nyíltak meg a nagyvilág diaszpóráiban a hétfégy magyar iskolák, melyek a legfontosabb bázisokat jelentik a magyar nyelv és kultúra külföldön való tanításában. Ezek az intézmények, pontosabban definiálva hétfégy magyar óvodák és iskolák, egy nagyon fontos közös ponton teremtenek találkozási lehetőséget számos közösségnek. Ebben az esetben a közös pont nem más, mint a magyar nyelv és a magyar gyökerek. “A hétfégy magyar iskolák és óvodák olyan személyeknek teremtették meg ezeket a találkozási pontokat, akik származási országuktól, annak nyelvétől és kultúrájától eltérő társadalmi térben is igényt formáltak arra, hogy megéljék saját származási, nyelvi és kulturális identitásukat, illetve átadják azt az utánuk következő generációnak.”<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Vadász Viola: Hétfégy magyar iskolák és óvodák a magyar diaszpórában. PhD-értekezés. Az értekezés internetes elérhetősége: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23972/vadasz-viola-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mind pedagógiai, módszertani, szociológiai, kulturális szempontból izgalmas és szerteágazó kutatási terület a külhoni magyar iskolák vizsgálata. Ebbe most nem szeretnék részletesebben belemenni, de azt fontos megemlíteni, hogy a cél az intézmény fennmaradása, a magyar nyelv és kultúra átadása, a közösség formálása, mely a mai, felgyorsult világunkban nem is tűnik olyan egyszerűnek és biztosnak. Ezek az intézmények számos nehézséggel néznek szembe, mivel “a jelenkori magyar emigráció -a klasszikus kivándorlási hullámokkal összevetve arányaiban kisebb, időben viszont jobban eloszlik, s inkább gazdasági, mint politikai jellegű. Az újonnan kivándorlókról azonban még nem tudhatjuk: diaszpórává válnak-e, vagy idővel az őket körülvevő társadalomba asszimilálódnak, esetleg tovább vándorolnak vagy hazaköltöznek. A diaszpóralét lényegében egy hosszútávú jelenség, melyet az “idegenben élés” tartóssága jellemez.”<sup>51</sup>

A legtöbb külhoni magyar iskola hasonló vázra – az óvoda, iskola, gimnázium hármasságára – épül fel, annak függvényében, hogy mennyi tanulót és milyen szinten tudunk tanítani. Őszintén mondhatom, hogy a legnagyobb “ellenségünk” az idő, amivel nagyon bölcsen kell bánni az általunk kidolgozott tanmenet tervezésénél, a tantárgyfelosztásnál, hogy a hétvégi óraszámokra lebontva reggel fél tíztől délután 1-ig érdemben átadjuk tanulóinknak a lényegét: a magyar nyelv és kultúra ápolását és egyben szeretetét.

---

<sup>51</sup> Gazsó Dániel: A diaszpóra tudományos megközelítése.  
<https://www.korosiprogram.hu/diaszpóra>

## *Diaszpóra iskolák Torontóban*

Kanada Ontárió tartományának legnépesebb városában, Torontóban, két nagy diaszpóra iskola virágzik, a nagyobb történelemmel rendelkező Szent Erzsébet Magyar Iskola és Óvoda, ami szervezetileg a Szent Erzsébet Katolikus Templom égisze alatt működik, és a fiatalabb, de patinás múlttal rendelkező Torontói Arany János Magyar Iskola, ami Észak-Amerika egyik legnagyobb magyar kulturális központjában, a Hungarian Canadian Cultural Centre-ben talált otthonra. Én most a jelenleg általam vezetett Arany János Magyar Iskoláról szeretnék egy kicsit bővebben szólni.

Ahhoz, hogy egy magyar iskola külhonban létrejöhessen több tényező szükséges, de természetesen a legfontosabbak a lelkes szülők és a gyerekek, akik sokszor már többgenerációs családból érkeznek a magyar iskolába. Vannak tanulóink, akik az angol nyelvű környezetben megőrizték magyar anyanyelvüket, de van olyan is, aki részlegesen, limitált szókincssel őrzi a nyelvi örökséget, és olyan is akad, aki egyáltalán nem beszél magyarul, bár magyar származású. Számos felnőtt diákom a szülei emlékére kezdett el magyarul tanulni, mivel már felnőttként látják fontosságát, értékét annak, hogy felfedezzék magyar gyökereiket és identitásukat. Nagyon sokan az itteni nyelvórák révén kezdenek bele pl. családfakutatásba vagy látogatnak el Magyarországra.

Az Arany János Magyar Iskola a Torontói Magyar Kultúrközpontban működő Családi Körből alapult meg 1975-ben. Az iskola 40 gyermekkel indult, ami az évek során fokozatosan bővült, így az oktatás idővel már nem csak 1-8 osztályra fókuszált, hanem az óvoda is

megnyitotta kapuját. Jelenleg 65 tanuló jár az iskolánkba. Kis közösségünkben nagyon jól érezhető a meghitt, családi hangulat. A 8 tagú tanári kar harmonikusan működik együtt a szülői munkaközösséggel és önkéntesekkel egyetemben.

A tanítási napok közös énekléssel kezdődnek, amit nyelvtan, (írás, olvasás stb.) történelem, néptánc követ. Az iskola programjába tartozik még a rendszeres drámajáték és bábszínház. A nagyobb drámajátékok mindig bemutatásra kerülnek kisebb-nagyobb közönség előtt nemzeti ünnepeink kapcsán, illetve nagy egyházi ünnepeken is, mint például a karácsony és a húsvét.

Az iskola éves programjának egyik legfontosabb eseménye a Dél-Ontáriói Szavalóverseny, melyen a tartományban működő hétvégi magyar iskolák minden évben részt vesznek. A verseny mindig egy adott magyar költőnek állít hommage-t, a múlt iskolaévben például Petőfi Sándor verseit szavalták a tanulók Ontárió szerte, az előző évben pedig Weöres Sándor sorai hangzottak el a magyar iskolák falai között.

A magyar nyelv és kultúra oktatása természetesen nem áll meg a nyolcadik osztályos ballagásnál. Ha a tanulók úgy döntenek, hogy szeretnék diaszpóra iskolában tovább folytatni magyarul is középiskolai tanulmányaikat, van rá lehetőség a torontói Helikon Gimnázium keretein belül, felsőbb szinten pedig a Torontói Egyetem ad az ezzel kapcsolatos továbbtanuláshoz emeltebb szintű teret magyar nyelven.

Soha nem gondoltam, hogy ilyen messzire sodor majd az élet, és hogy külföldön fogom kamatoztatni mindazt a szakmai és módszertani tudást, amit a főiskolán szereztem.



## *Mit hoztam magammal a Nyíregyházi Főiskoláról?*

Erre a kérdésre nem is olyan egyszerű reflektálni, habár egyetlen szóba belefoglalható a válaszom: mindent.

Szakmailag és emberileg is rengeteget tanultam a főiskolai tanáraitól. Elsősorban alázatot, precizitást, emberséget és tisztességet. A tanulmányaink nem száraz tudásra épültek, hanem ott dobogott bennük a szív is. Az irodalom tanszék számomra egy szellemi oázis volt a főiskolán, ahol nem csak a tudományos kutatás alapjait tanultam meg szeretett mestereimtől, Dr. János Istvántól, Dr. Karádi Zsolttól, Dr. Jánosi Zoltántól, Dr. Margócsy Klárától, Gerliczki Andrástól és sorolhatnám még kedves tanáraink nevét percekig, hanem a betűk mögött rejlő varázst, az irodalomtörténeti kutatásokban rejlő időtlen irodalmat az antikvitástól kezdve egész modern irodalomig. Legyen szó akár módszertanról, akár a francia mint idegen nyelv tanításáról, akár tudományos kutatásról, én a nyíregyházi tanárképzés évei alatt örök érvényű értékekkel gazdagodtam, amiket mind a tanításban és irodalomtörténeti kutatásban nemzetközi szinten konferenciaelőadásokon is sikeresen tudok alkalmazni.

Gondolataimat egy régebbi interjúban megjelent hasonló kérdésre adott válaszzal szeretném összegezni: „Nyíregyháza emberileg szinte mindent, ami az élethez kell, belepakolt egy mesebeli tarisznyába. Mint egy gondoskodó szülő, felruházott, útnak indított. Értékek kabátját borította rám. A gyermekkorom és az ifjúságom mind Nyíregyházához köthető. Sokat írok szülővárosomról, bizonyos helyekről, utcákról, amelyek életem meghatározó pontjai voltak. Ilyen például a Bujtos és Örökösöld. Ott nőttem föl. Belém ivódtak hangulatai,

illatai, épületei és emberei. A panelházas élet. Szép volt, és élő. Emberi. – A későbbiekben hitbéli értékekkel ruházott föl a patinás alma mater, a Kossuth Lajos Gimnázium, zeneileg a Vikár Sándor Zeneiskola, a Piccoli Archi Zenekar, de a központ maga a Nyíregyházi Főiskola volt, ahol mind szakmailag, mind emberileg, mind a tudományos és irodalmi életet tekintve felbecsülhetetlen kincsekkel gazdagodtam. Ezek az alapok, ezeken állok.” Ezt képviselem, bárhol is járjak a világban.

**Bíró István**

**HALLGATÓBÓL KOLLÉGA – A SZEREPVÁLTÁS  
NEHÉZSÉGEINEK BEMUTATÁSA A  
NYÍREGYHÁZI TANÁRKÉPZÉS EGYIK  
MŰVÉSZETI TERÜLETÉNEK PÉLDÁJÁN**

Rövid írásomban arra keresem a választ, hogy milyen nehézségei voltak az oktatói szerepbiztonságom kialakulásának abban az intézményben, ahol mestereim, akiket később kollégáimnak nevezhettem, szemtanúi voltak a felnőtté válásomnak. Ahhoz, hogy láthatóvá váljon, hogy milyen dilemmák, belső küzdelmek vezettek el az új szerepben való magabiztos kiteljesedésig, röviden szükségesnek tartom néhány, a Nyíregyházi Egyetem népzene-tanári képzéséhez kapcsolódó momentum, illetve jelenség felidézését.

***A művészeti képzések sajátos helyzete a tanárképzés rendszerén belül***

A művészeti képzések helyzete meglehetősen sajátos képet mutat a tanárképzés rendszerén belül. Korábbi írásaimban is érintettem már ezt a témát, de a jelen tanulmány megírása során is próbáltam megérteni, mik lehetnek a fő okai annak, hogy a tanárképzés rendszerébe nehézkesen illeszthetők a művészeti képzések.

Az írásomba beemelt idézeteket szándékosan nem láttam el a tudományos művek esetében elvárt hivatkozásokkal, mert egyáltalán nem fontos nevesíteni a résztvevőket, illetve ezzel elkerülhettem az esetleges régi sérelmek felszínre kerülését vagy mások megbántását is.

Sokkal inkább a stílus és a tartalom mögött meghúzódó jelenségre szeretném felhívni a figyelmet, kiemelve, hogy a művészeti tevékenységek és képzések intézményi megítélése korántsem egyértelmű.

1. „(...) *hasson oda, hogy intézményen belül értékelhető és elfogadott legyen a művészeti tevékenység, mert nem várható el kollégáinktól, hogy elismerés és megbecsültség nélküli munkát végezzenek. A jelenlegi helyzet tarthatatlan és megalázó. Ismételten kérem sürgős intézkedését.*”
2. „*A művészeti képzések intézményünk ékkövei!*”

Ezek a rövid szövegek segítenek megérteni azt is, hogy mi, akik a művészetekkel foglalkozunk, milyen nehezen találjuk meg a helyünket egy olyan intézményben, amelyik alapvetően nem a művészeti képzésekre rendezkedett be. Nem tudhatom, de valószínűsítem, hogy a különböző tudományágak irányából olykor kimondott vagy ki nem mondott, de érezhető egyfajta meg nem értettség vezetett oda, hogy a Zenei Intézet egy kicsit elzártan vagy ha úgy tetszik, bezárkózva végezte, – illetve talán nem túlzok, ha állításomat jelen időben is megfogalmazom – végzi feladatát.

Érdemesnek tartom elgondolkozni a jelenség mögött meghúzódó lehetséges okokon is. Egyfelől jól azonosítható, hogy a tudományból megismert mérőeszközök segítségével nem ítéhető meg egy oktató művészeti teljesítménye. Tovább nehezíti az összevetést, hogy máig nincs a művészeteknek jól kidolgozott, egységes, kiforrott és széles körben elfogadott értékelési

rendszere. Másfelől nehéz lehet megérteni az egyes oktatókhoz való kitartó ragaszkodást is, ami az egységvezető és a hallgatók részéről tapasztalható. A felsőfokú népzeneiskolákban nincsenek tankönyvek, ezért a „mesterre” mint a tudás elsődleges (időnként szinte kizárólagos) forrására tekintenek a hallgatók. Éppen emiatt az oktató személyének, tudásának, országos reputációjának jelentősége felértékelődik.

A befelé fordulás jelenségét tovább erősíti, hogy a pedagógiai tárgyak kivételével minden tantárgy egyetlen intézethez kötődik. Talán ma már kevésbé jellemző, de korábban egyértelműen megállapítható volt a mester-tanítvány viszony kiemelkedő jelentősége, amit tovább erősített a hallgatók folyamatos tanszéki jelenléte, ennek oka pedig az volt, hogy mindenki szeretett volna minél több időt tölteni a hangszeres tanára körében, bízva abban, hogy olyan fogásokat leshet el tőle, amelyek az órák keretén belül vagy szavakkal nem adhatók át.

A vázolt jelenség lehetséges következményeként tekinthetünk arra, hogy a népzene szakot<sup>52</sup> választó hallgatók körül egyfajta (védő)burok alakul ki. Mindez az oktatóktól a szűken értelmezett szakmai tudásátadáson kívül is nagy felelősséget és fokozott önkontrollt követel, hiszen a hangszeres tudáson kívül magatartásformákat és viszonyulásmódokat is közvetíteniük kell.

### ***Utak a felsőoktatásba***

Érdeemes röviden bemutatni, hogy milyen utak vezettek a hangszeres oktatók számára a hosszú időn

---

<sup>52</sup> Mivel csak az ének-zene szakkal együtt volt mindvégig felvehető, ezért korábban „félszaknak” is nevezték.

keresztül egyedüli olyan intézménybe, amelyben a népzeneisképzés felsőfokon zajlott.

Az elmúlt harminc évet áttekintve azt láthatjuk, hogy az egység és annak vezetői is a korábbiakban említett módon tekintettek a tanárok kiválasztására, hiszen néhány kivételtől eltekintve valamennyi hangszeres oktatóra igaz, hogy országos reputációval rendelkezik. Jelentős részük az 1970-es években induló táncházmozgalom tagjaiból került ki, akik – intézményes képzés hiányában – autodidaxis útján jutottak a hangszeres tudáshoz. Esetükben az országos ismertség és a jelentős szakmai elismertség volt az egyik fő motívum, ami lehetővé tette jelenlétüket a felsőoktatásban. A teljességre nem törekedve többek között Havasréti Pál (Téka zenekar), Nagy Zsolt (Méta zenekar), Mohácsi Bertalan (Méta zenekar) nevét említhetjük. Valamennyiük esetében közös, hogy levelező tagozaton végezték tanulmányaikat, ennek a képzési formának a népzeneész szakon eleinte az volt a szerepe – ahogy azt korábbi vizsgálataimban megállapítottam –, hogy a régóta muzsikáló művészek által korábban megszerzett tudást legitimálja. Az említett kategória minden tagjára igaz, hogy óraadóként foglalkoztatta őket az intézmény, tehát a felsőoktatás hierarchikus rendszerének tulajdonképpen sosem váltak valódi részévé, intézeti munkavállalásuk „epizód szereplésre” korlátozódott.

Az eddig vázoltakkal több szempontból szembeállítható a másik út, ami az oktatói utánpótlás problémájának előttünk kirajzolódó, alternatív megoldási lehetősége is lehet. A Nyíregyházi Egyetem jogelőd intézményei ugyanis 1991 és 2007 között (a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem népzenei képzésének indulásáig)

egyedülként adtak ki népzene tanári oklevelet. Ez azt is jelentheti, hogy nem csupán a zeneiskolai tanárok végzettségének ügyét véglegesen rendező intézményként tekinthetünk rá, hanem a felsőoktatás oktatói utánpótlásával kapcsolatban felmerülő kérdésekre adott lehetséges válaszként is. A képzés kezdete óta azonban mindössze két olyan oktatót találhatunk, akik nappali tagozaton szereztek népzene tanári oklevelet és bekapcsolódtak az oktatói munkába.

A két vázolt kategória tagjai között jelentős különbségként jelentkezik, hogy utóbbiak irányába irreális elvárás volna az országos reputációról egyáltalán beszélni a végzés pillanatában, hiszen mindketten (Agárdi Éva és e sorok írója) az érettségit követően kerültek a nyíregyházi képzőhelyre, ahol hosszú időn keresztül a tanulmányaikra koncentráltak, távol a fővárostól. Rövid magyarázatra szorulhat, hogy miért említem a fővárost és annak Nyíregyházától való távolságát. A népzenei élet – annak ellenére, hogy Budapesten 2007-ig nem szervezték meg a felsőfokú népzenei képzést – ott volt a legélénkebb. Így esetükben további nehezítő körülményként azonosíthatjuk, hogy a végzést követően az intézeti beilleszkedésen túl az országos szakmai elismertséget is ki kellett vívni.

### *Az oktatóvá válás nehézségei*

A szerepváltás nehézségeinek feltérképezését igyekeztem nemcsak a saját példámon keresztül végiggondolni, ezért Agárdi Évával interjút készítettem, hogy lehetőségem nyíljon a hasonló mintázatok azonosítására.

Mielőtt a nehézségekre térnék, amelyek egy részét már előrevetítettem, az előnyökről is érdemes szót

ejtenem. A nappali tagozaton eltöltött évek sokkal mélyebb betekintést engedtek a tanszék mindennapjaiba, a tanárok és hallgatók viszonyába, valamint a hallgatói életet meghatározó körülményekbe, ezért nem volt szükségünk külön „ismerkedési fázisra” ahhoz, hogy minden háttértényezőre odafigyelve megkezdhessük az oktatói munkát.

Agárdi Évához hasonlóan főállású művésztanárként kapcsolódhattam be a munkába, illetve már a kezdetekben kaptam az oktatáson kívüli tanszéki feladatokat is. Röviddel az intézménybe kerülésemet követően lehetőségem nyílt a saját oktatási egységemen túlmutató feladatkörökben is kipróbálni magam (kari tanácstagság, kulturális albizottsági tagság, később elnökség, szenátustagság stb.), amit azért tartok fontosnak, mert nemcsak lehetőségem adódott a korábban említett védőburokból kitörni, de kötelességemmé is vált más oktatási egységek és képzési területek munkáját megismerni. Mindennek következtében kezdtem el megbarátkozni a tanítás és előadóművészet mellett a tudományos tevékenységgel is, amelyre a tanszéki keretek mindaddig szűknek bizonyultak.

A tanszék oktatói közé való beilleszkedésünk folyamata alapvetően gördülékenyen zajlott, aminek okát abban látom, hogy a népzeneész tanáraink már hallgató korunkban is (zenész) kollégájuknak tekintettek. Ez első hallásra talán szokatlan lehet, azonban egyrészt már a kezdetektől közösen álltunk tanárainkkal a színpadon, a táncházak alkalmain egy zenekart alkottunk velük, illetve a kommunikáció is a kollegiális viszonyt tükrözött, hiszen valamennyiükkel tegeződő viszonyban álltunk. Az énekzene szak oktatói részéről nem volt ilyen mértékben



közvetlen a kapcsolatunk, ők jobban éreztették velünk, hogy zöldfülűek vagyunk.

Bekapcsolódásunkat az oktatási folyamatba, illetve személyünket nagyrészt pozitívan fogadta a teljes intézeti közösség, azonban mégsem volt egyikünknek sem konfliktusmentes az érkezése. Érdekes lehet, hogy nem a szűkebb körhöz tartozókkal, tehát a népzeneészek szakmai közösségének tagjaival alakult ki feszült helyzet, hanem az ének-zene szak egy-egy oktatójával. A magam konfliktusát annyiban érzem érdekesnek, hogy egy kifejezetten népzenei vonatkozású szakmai kérdés miatt éleződött ki az ellentét közöttem és egy idősebb, nem népzeneész kolléga között, és bár valószínűleg mindketten pontosan tudtuk, hogy téved, hiszen jól adatolva egy mondattal megválaszolható volt az általa felvetett probléma, mégis mindkettőnk kommunikációja visszaváltott a korábbi, hallgató és oktató között megszokott, távolságtartó formára.

Agárdi Éva közösségbe való befogadása némileg eltérő képet mutat. Az oktatói közösségbe való érkezését egyértelműen az elfogadás jellemezte, azonban a befogadás minősége érezhetően megváltozott, miután megkapta a Népművészet Ifjú Mestere állami elismerést. Érzése szerint a díj birtokosaként a népzeneoktatók jobban akceptálták a szakmai kérdésekben megfogalmazott észrevételeit is.

Felmerülhet a kérdés, hogy az egykori hallgatótársak hogyan fogadták a mindenki számára új helyzetet, hiszen az országos reputációval rendelkező népzene-tanárok helyett olyan új oktatókat kaptak, akik rövidebb korábban még hallgatóként voltak jelen a tanszéki életben. Mindketten úgy éreztük, hogy elfogadtak

bennünket, aminek okát abban látom, hogy viselkedésünkben, kommunikációnkban nem változott semmi, a saját mestereink korábbi példáját követtük és nem kezdtünk el hangsúlyozottan „tanárosan” viselkedni.

Oktatói szerepértelmezésünk kialakításában iránymutatónak bizonyultak egyrészt a kodályi elvek, másrészt a hagyományos népzeneitanítás intézményes keretek közé emelhető módszertana és légköre is segített. Így váltunk őrzökké a strázsán: a népi kultúra zenei anyagában rejlő kincsek felmutatásában és újabb generációkhoz való eljuttatásában megtalált küldetésünk teljesítésével.

Vincze Tamás

**MARGÓCSY JÓZSEF KÉT ARCA: AZ  
ELHIVATOTT IRODALOMTÖRTÉNÉSZ ÉS A  
PEDAGÓGIAI SZAKÍRÓ**

Elsősorban Móricz-kutatásaival és a szabolcsi irodalmi hagyományok feltárásával írta be a nevét a hazai irodalomtörténet-írásba Margócsy József (1919-2013), de ha alaposabban végigtekintjük majdnem hét évtizedes tudományos munkásságának gazdag termését, akkor láthatjuk, hogy korántsem csupán egy tudomány keretei közé illeszthető, „homogén” irodalomtörténeti-filológusi életművet hozott létre a pedagógusnemzedékek nevelőjeként ismertté vált nyíregyházi főiskolai tanár: munkáival több diszciplína eredményeit gazdagította.

Margócsy munkásságában az első helyet elfoglaló irodalomtörténeti írások és a második helyre sorolható helytörténeti munkák után – számban és jelentőségben – a pedagógiai tárgyú publikációk állnak a harmadik helyen. A legendás tanáregyéniség a pedagógiai kérdések iránti érdeklődését ugyan már a szülői házból magával hozhatta, azonban a pedagógiai szakírói véna kibontakozását inkább életútjának fordulatai, az őt megtaláló feladatok segítették elő. Melyek is voltak azok a fordulatok, megbízatások az élete során, amelyek figyelmét a pedagógiai, különösen a tanárképzési, felsőoktatási problémákra ráirányították? Elsőként 1951-es szakfelügyelői kinevezését említhetjük, ez nyitotta fel Margócsy szemét a szakmódszertan kérdéseire. Különösen intenzíven foglalkozott az olvasóvá nevelés összetett kérdéskörével. 1962-ben, a főiskola létrehozásakor bekerült az intézmény oktatógárdájába, s rögtön el kellett látnia vezetői feladatot is. Amíg csak a

Magyar Irodalom Tanszék élén állt, inkább irodalomtörténeti írásai születtek, azonban 1971-es főigazgató-helyettesi, majd 1972-es főigazgatói kinevezésével új problémák kerültek érdeklődése homlokterébe. Egy régió pedagógusképző intézményének vezetőjeként, minisztériumi és intézményközi tanácskozások résztvevőjeként szembesülni kényszerült a korabeli tanárképzés hiányosságaival, reformra szoruló területeivel. Tanulmányok és könyvek is jelzik ennek az érdeklődésbeli fordulatnak a komolyságát. 1980-ban *A dolgozók oktatása* című könyvében foglalta össze azokat a tapasztalatait, amelyek a munka melletti tanulás akkoriban kibontakozó vizsgálódásaihoz jelentettek értékes adalékokat. 1984-ben jelent meg *A pedagógus és az élet* című könyve, ezt a művét a 80-as évek egyik – elismerő kritikákat kapott – pedagógiai bestsellerének is nevezhetjük.

### ***A Nyíregyházi Tanárképző Főiskola főigazgatói székéig vezető út***

Margócsy József, aki a 70-es években a Bessenyei György Tanárképző Főiskola főigazgatója volt, egyenes úton jutott el az irodalomtörténettől a neveléstudományig: intézményvezetővé válása után minél alaposabban szeretne volna megismerni a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati kérdéseit, így érdeklődése homlokterébe a hazai oktatásügy alakulását-alakítását befolyásoló tényezők, az iskolák szükségleteinek és a tanárképzés összehangolásának problémája került. Ez önmagában még nem volt különleges, hiszen minden olyan vezető, aki pedagógusképző intézmény élére került, és alapvetően nem neveléstudománnyal foglalkozott, kénytelen volt

megismerkedni az oktatáspolitikai aktuális irányvonalával, az általános iskolai nevelés-oktatás színvonalának, hatékonyságának javítására vonatkozó elképzelésekkel. Margócsy abban különbözött a hasonló helyzetű vezetőtársaitól, hogy ő nem egyszerűen tájékozott kívánt lenni ezeken a területeken, hanem egyenesen az említett kérdések (a tanárképzés, a közoktatás-irányítás, a pedagógusmunka eredményességének fokozása) szakértőjévé szerette volna magát kiképezni, és publikációinak, kéziratainak ismeretében elmondhatjuk, hogy ez a törekvése sikeres is volt. Sőt: pedagógiai érdeklődése intenzív növekedése azt eredményezte, hogy a szorosabban vett munkaterületénél jóval szélesebb körre terjedt ki a figyelme, elmélyedt olyan kérdések tanulmányozásában is, mint például a dolgozók oktatása, az óvodák szerepének meghatározása, újragondolása és a békére nevelés. Ez a komoly fordulat az érdeklődésében oda vezetett, hogy főigazgatóvá válása után néhány év alatt bekerült a hazai neveléstudomány vérkeringésébe: nemzetközi pedagógiai konferenciákon a legismertebb hazai neveléstudósokkal és oktatáspolitikusokkal együtt vett részt<sup>53</sup>, hazai szak-folyóiratok

---

<sup>53</sup> Így például 1977-ben Miklósvári Sándorral és Horváth Mártonnal együtt képviselte Magyarországot a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Iroda által szervezett konferencián, amelynek fő témája a közösség és az iskola viszonya volt. 1980-ban Mádl Ferenc jogászprofesszorral, Bíró Imre országgyűlési képviselővel és Körmendi István külügyi újságíróval az UNESCO párizsi világtalálkozóján vett részt, a rangos nemzetközi tanácskozás témája a leszerelésre nevelés volt. E kongresszuson több javaslattal is élt Margócsy a leszerelésre és a békére nevelés elveinek iskolai gyakorlatba való átültetésével kapcsolatban, ezek egyike volt az, hogy a történelemtanítás és annak kézikönyvei kevesebbet foglalkozzanak a háborúk hódításaival és

szerkesztőbizottsági tagja lett, és olyan munkákról írt recenziót, amelyeknek az értékelése, ismertetése elmélyült, alapos pedagógiai szaktudást követelt.<sup>54</sup>

A következőkben azt a fejlődési utat szeretnénk bemutatni, amelynek során Margócsy József a hazai neveléstudós közösség megbecsült tagjává küzdötte fel magát, s eljutott a legnagyobb visszhangot kiváltó népszerűsítő pedagógiai művének, *A pedagógus és az élet* című könyvnek a megjelenéséig. A pályáiv felvázolásakor nem csupán a folyóiratokban, tanulmánykötetekben megjelent publikációira támaszkodtunk, hanem a kéziratban maradt munkáira, jelentéseire, főigazgatói feljegyzéseire, szakmai levelezésére is, ezek egy részét a MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára őrzi<sup>55</sup>,

---

gyilkosságaival, mint a tudománytörténet nagyjaival, hogy valóban az emberi civilizáció történetének a foglalata legyen ez a tantárgy, nem pedig az emberirtások krónikája. Margócsy egyébként nemcsak nemzetközi pedagógiai konferenciák résztvevője volt, hanem publikált is franciául pedagógiai tárgyú cikket külföldi lapban. Az UNESCO folyóiratában, a *Perspectiv* 1979. évi 2. számában jelent meg „*La paix et la compréhension internationale dans la formation des enseignants*” (A béke és a nemzetközi megértés a pedagógusképzésben) c. írása.

<sup>54</sup> Így pl. recenziót írt a Kozma Tamás szerkesztésében megjelent, Az ezredforduló iskolája c. kötetéről, az ismertetés a *Könyv és Nevelés* 1980/6. számában látott napvilágot. Ugyancsak a *Könyv és Nevelés* közölte a négykötetes, 1978-as kiadású *Pedagógiai Lexikon*ról írt recenzióját, amely a nevezett folyóirat 1980/4-5. számában kapott helyet.

<sup>55</sup> Margócsy József irathagyatékának tekintélyes része 2015-ben, két évvel a volt főigazgató elhunytá után került a Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltárába. Kujbusné Mecsei Éva levéltárigazgató így írt egy cikkében a Margócsy-hagyatékról: „Margócsy József volt főiskolai főigazgató, hosszú évtizedeken át nyugdíjas helytörténeti szaktanácsadónk több

másik részét pedig a Nyíregyházi Egyetem Irattárában kutattuk fel.

Margócsy József – mint azt nyugdíjba vonulása alkalmából elmondott beszédében is említette<sup>56</sup> – nem készült soha akadémiai pályafutásra, nem álmodozott fiatalon arról, hogy a felsőoktatásban fog tanítani, elsősorban arra készült, hogy középiskolai tanárként minél sikeresebb legyen, minél eredményesebb szakmai munkát végezzen. A vidéki pedagóguscsalád<sup>57</sup> liberális légkörében felnőtt fiú érdeklődése az evangélikus fenntartású Kossuth Lajos Főgimnáziumban töltött nyolc év alatt a humán tudományok felé fordult.<sup>58</sup> Innen a

---

szempontból is értékes hagyatékát a helyi közgyűjteményekre hagyta. Itt is – mint ahogy Balogh István fondjának feldolgozásakor – együttműködünk a muzeológus, könyvtáros kollégákkal a sok helyen lévő hagyaték virtuális egyesítésében” (Kujbusné, 2017: 33).

<sup>56</sup> „Idetartozik annak elmondása is, hogy – szemben tehetségesebb kollégista társaimmal – nekem nem volt ifjonti terveim között a majdani professzorság. Látva a Trefort utcai szakvezetőimet, persze olyanokat, mint Kerecsényi Dezső és Bárczi Géza, nekem a gyakorló gimnáziumi vezető tanári státus volt a távlati tervem, – bár akkoriban nem használtam ilyen »szép« kifejezéseket.” (NYE Irattár, 1980-as dosszié, a Főiskolai Tanács 1980. január 2-i rendkívüli üléséről készült jegyzőkönyv melléklete [3 oldalas gépirat], 2. lap.)

<sup>57</sup> Édesapja Margócsy Emil matematika-fizika szakos tanár, édesanyja Algöver Erzsébet tanítónő volt.

<sup>58</sup> Margócsy József így vallott egyik időskori írásában a középiskolában töltött évekről és az ott megismert tanáregyeniségekről: „A tanár magasabbrendűsége tudatában előad és számon kér, osztályoz-minősít fellebbezhetetlen hatalommal. [...] Mi lényegében egy ilyen iskolába kezdtünk járni, és kb. 12-13 éves korunkban jöttünk rá, hogy már nem minden tanárunk ilyen. Jöttek fiatalabb, éppenséggel a mi időnkben, velünk »kezdő« tanárok, akikben az effajta merevség, távolságtartás már alig vagy egyáltalában nincs meg. [...] Akik, ha éppen összetalálkoztunk iskolába jövet,

---

akkor értelmes beszélgetőpartnerként kezelik a diákot... S ezt részletezhetném tovább megannyi olyan élethelyzetben is, amilyenben »régi típusú« tanárainkkal elképzelhetetlen volt a találkozás, a beszélgetés még kevésbé. Vagyis ezek a fiatalabb tanárok nem robotként végeztették velünk a tanórákat, magát a tanulást, hanem érdekessé tették” (Margócsy, 1999: 64-65). Ennek az emlékezésnek a végén a szerző név szerint is megemlíttette azokat a gimnáziumi tanárait, akik nagy hatással voltak a személyiségfejlődésére emberséges nevelői magatartásukkal. Gacsályi Sándor, Kovács Máté, Máczay Lajos, Schárbert Ármin, Sziklay László és Zsolnai (Zwick) Vilmos voltak azok a pedagógusok, akiknek a nevét Margócsy e helyütt felsorolta. Margócsy kiskamaszként még arra gondolt, hogy édesapja nyomdokaiba lép, és ő is matematikát fog tanítani. Erről így mesélt Viraszko Szilviának: „Számтан szakos akartam lenni, és első gimnáziumban egy nagyon jó számтан-tanárom volt, az lett az igazgató. Másodiktól negyedikig egy természetrajz szakos tanította a matematikát – akkor még mennyiségtanak hívták –, de hallatlanul érdekesen tudott ő is tanítani. Addig azt mondtam, hogy számтан–fizika szakos leszek. Igen ám, de ötödikben jött egy új tanár, aki frissen végzett, és nagyon rokonszenves ember volt, de szerencsétlen alkat. Teljesen meggyűlöltem a matematikát” (Viraszko, 2009: 80-81). A 18 éves fiatal fiú egyetemi szakválasztásában Sziklay László és Kovács Máté példája játszott jelentős szerepet. Kovács Mátéra mint franciatanárra a jeles könyvtártudós születésének 100. évfordulóján az alábbi szavakkal emlékezett Margócsy: „Kovács Máté az 1931/32. tanévben kezdte tanári pályáját a nyíregyházi Kossuth Gimnáziumban. Itteni működésének harmadik évében kerültem a keze alá, V. osztályos koromban, amikor kezdtük a francia nyelv tanulását. Szerencsésen és sikerrel az ő irányítása alatt. Ez volt tanárkodásának 3. éve. Kitént, hogy a protestáns egyházak közötti megegyezés folytán, a másik vallású gimnáziumban két tanár lehet állandósított álláson, így az evangélikusok két református tanárt alkalmazhattak (véglegesített) rendes tanári perspektívával, viszont itt már szolgált két ilyen vallású tanár. Kovács Máté így három tanév Kossuth-beli szolgálat után pályázott sikerrel a városi fiú felsőkereskedelmi iskolába, ahol szintén folyt francia nyelvű tanítás. [...] Sajnálattal vettem elmenetelét, így is



Pázmány Péter Tudományegyetemre és az Eötvös Collegiumba vezetett az útja, ahol életre szóló szellemi útravalót kapott tanáraitól, ők jelentették a mintát az ifjú filozopter számára a szakmai igényesség és az alkotó életmód terén. Először a Kossuth, majd a Vasvári Gimnázium tanáraként<sup>59</sup>, s mellette megyei magyar szakos szakfelügyelőként<sup>60</sup> az irodalom- és a nyelvtanítás egyes területeivel, módszertani kérdéseivel kapcsolatos cikkekkel, tanulmányokkal jelentkezett a szaklapoknál, elsősorban a *Magyartanításnál* és a *Köznevelésnél*. Tankönyvírói karriere is ebben az időszakban indult: 1954-ben látott napvilágot a Kosaras Istvánnal, Julow Viktorral és Kanizsai-Nagy Antallal közösen szerkesztett irodalmi olvasókönyve a középiskolák I. osztálya számára, majd ezt követte 1960-ban a Horváth Gedeonnéval és Pálmai Kálmánnal írt kísérleti irodalomtankönyve a VIII. osztály számára. Több egykori tanítvány is utalt arra a visszaemlékezéseiben, hogy Margócsy már ekkor sikeres, nagy formátumú tanár volt, akinek a nevét büszkén emlegették a diákjai.<sup>61</sup>

---

»nyoma maradt« bennem, mert én is magyar–francia szakos lettem 1937/42-ben” (Margócsy, 2007: 212).

<sup>59</sup> Margócsy József 1942 és 1959 között a Kossuth Lajos Gimnázium, majd 1959-től 1962-ig a Vasvári Pál Gimnázium tanára volt. Mindkét iskolában aktívan bekapcsolódott az ünnepek szervezésébe és az oktató-nevelő munkán túl egyéb feladatokba (évkönyvszerkesztés, előadástartás szülői értekezleten stb.). Szaktárgyain, a magyaron és a francián kívül néhány tanévben más tárgyak (latin, történelem, testnevelés, kereskedelmi ismeretek) tanításába is beleköszölt.

<sup>60</sup> Margócsy 1952 és 1959 között, valamint az 1961/62-es tanévben volt megyei szakfelügyelő.

<sup>61</sup> A hálás emlékezők között volt például Debreczeni Tibor is, aki így írt Margócsy Józsefről: „Ez a Margócsy tanár úr becsült meg azzal – miután közöltem véle, hogy irodalom szakra kívánok menni –, hogy

Az 1962-ben létrejött új nyíregyházi pedagógiai főiskola indulási évének oktatói karában és a következő években csatlakozott oktatók között többen voltak, akik szakfelügyelői, tanügyigazgatási múlttal a hátuk mögött kerültek be a pedagógusképzésbe. Margócsy József is közéjük tartozott. Tagja volt az 1962-es „ősgárdának”, Porzsolt István 1962. július 27-én a minisztériumhoz küldött levelében<sup>62</sup> őt javasolta a Magyar Irodalmi Tanszék élére, s augusztus elején a javaslatnak megfelelően főiskolai docensi beosztásban ki is nevezték tanszékvezetőnek.

Margócsy 1962 és 1980 között vezette a Magyar Irodalom Tanszékét, sőt 1967-ben néhány hónapon keresztül az Orosz Tanszékét is<sup>63</sup>, közben megírta főiskolai jegyzetét az 1795 előtti magyar irodalom

---

külön foglalkozott velem, meghívott a lakására, olvasnivalókkal látott el, felhívta figyelmemet Horváth János irodalomtörténeti munkáira, beszámoltatott, beszélgettünk. [...] Ez a Horváth János tanítvány árasztotta magából azt a szellemiséget, amit polgárinak nevezünk akkoriban, s amely jelen volt Márai Sándor műveiben, de azt az irodalomtörténeti felfogást is, amit szellemtörténetinek mondtak, s amelyet később a marxisták lekezelően bíráltak. Mindaz, ami megjelent a tanár úrban, tetszett énnékem. Imponált Margócsy tanár úr” (Debreczeni 2008: 42).

<sup>62</sup> NYE Irattár, 1962-es dosszié (vezetési iratok), ügyiratszám nélküli levélmásolat (1 lapos gépirat).

<sup>63</sup> „Mivel az orosz tanszék az év elején vezetésem alá rendeltetett, foglalkoznom kell az orosz tanszékre kiírt három oktató pályázati ügyeivel. A továbbiakban azonban, azt hiszem, a kinevezendő új docens önállóan is alkalmas lesz az orosz tanszék és lektorátus ügyeinek vitelére, így megbízható ezzel is.” (NYE Irattár, 1967-es dosszié, V-59-1967. sz. ügyirat. Dr. Margócsy József: Jelentés az Irodalmi Tanszék 1966/67. II. félévi munkájáról [11 oldalas gépirat], 10. lap.)

történetéről<sup>64</sup>, és bekerült nem egy olyan országos bizottságba, testületbe is, amely a magyar irodalomtörténészek legjobbjait tömörítette.<sup>65</sup> Ekkor még úgy tűnt, egy sok gyümölcsöt termő irodalomtörténész-pálya bontakozhat ki a gyorsan fejlődő nyírségi főiskola falai között, kezdetben Jókaival foglalkozott intenzívebben<sup>66</sup>, majd Móricz munkássága felé fordult a figyelme. Több írása is napvilágot látott Móricznak a Nyírséghez és Vajdasághoz fűződő kapcsolatáról, az egyre gazdagodó Móricz-irodalomról, azzal a Móricz-monográfiával azonban, amelyet várt tőle a szakma, adós maradt. Ezt a beváratlan ígéretet Katona Béla, Margócsy tanszéki kollégája, pályatársa egy születésnap emlékezésben így hozta elő: „A szaporodó Móricz-írások egyre inkább egy nagyobb lélegzetű mű (monográfia vagy disszertáció) készülődését sejtették. Őszintén sajnálhatjuk, hogy ez sohasem készült el igazán, hogy a megjelent

---

<sup>64</sup> Margócsy József (1964): *A magyar irodalom története 1795-ig*. Tankönyvkiadó, Budapest, 229.

<sup>65</sup> Miklósvári Sándor 1967-ben kérte fel, hogy a Művelődési Minisztérium Pedagógusképző Osztálya mellett működő Irodalmi Szakbizottság munkájában részt vegyen. Margócsy igen hamar aktívan bekapcsolódott a szakmai testület tevékenységébe, már 1968. január 18-i dátummal előterjesztést készített a szakbizottság számára „A felvételi vizsgák tapasztalatai” címmel. Polinszky Károly 1970. október 21-i keltezésű levelében pl. arra kérte fel Margócsyt, hogy vegyen részt a Művelődési Minisztérium tanácsadó testületeként működő tudományegyetemi Magyar Nyelvi és Irodalmi Szakbizottság munkájában. A felkérés 3 évre szólt. (MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 5. doboz.)

<sup>66</sup> Feleségével együtt készítette elő az *És mégis mozog a föld* kritikai kiadását, ismertetést írt Jókai 1850 és 1860 közötti cikkeinek és beszédeinek kötetéről, valamint szorgalmazta Szabolcs vármegye és Jókai kapcsolatának alapos feltárását, kutatását.

résztanulmányok nem álltak össze egységes kompozícióvá” (Katona, 1999: 229). Ahogy középiskolai tanárként sikerült tanítványainak maradandó élményt nyújtani az óráival, főiskolai oktatóként is népszerű és a diákok elismerését méltán kivívó előadó volt.<sup>67</sup> Oktató- és kutatómunkáját megbecsülte a fiatal intézmény vezetősége is, 1969. szeptember 1-jén főiskolai tanári beosztásba került.<sup>68</sup>

A hetvenes évek elején új irányba kanyarodott a pályája: 1971-ben a fiatal főiskola főigazgató-helyettesévé választották, Kovács József nyugalmába vonulása után, 1972. febr. 1-jén pedig megbízott főigazgató lett, majd 1973-ban megkapta a főigazgatói kinevezést. Az intézményvezetővé válás ugyan lényeges állomást és valódi elismerést jelentett Margócsy pályáján, de a jól indult irodalomtörténeti karrier folytatását akadályozta. Háttérbe szorult, elhalványult az irodalomkutató Margócsy József, de ezzel párhuzamosan lassan kirajzolódott egy másik Margócsy-arc: a pedagógiai

---

<sup>67</sup> Hamar Péter így emlékszik Margócsyra mint főiskolai oktatóra: „Élményszámba mentek az előadásai. Lefegyverző volt a tárgyi tudása, lenyűgöző az előadásmódja. A humorát különösen méltányoltuk. [...] Nem erőltette ránk a véleményét, inkább kedvet csinált egy-egy íróhoz, költőhöz” (Hamar, 1999: 25).

<sup>68</sup> A főiskolai ranglétrán való előrehaladáshoz természetesen szükség volt az egyetemi doktori fokozatra is. A doktori cím megszerzéséről így mesélt Margócsy Viraszko Szilviának: „Mivel akkor nem tudtam doktorálni azonnal, ahogy végeztünk, mert katonának kellett menni, aztán később kiszült, hogy a feleségem disszertációja is – ami már annak készült – meg az enyém is elveszett, valami más után kellett nézni. Utána pedig eltörték a doktori címet, még az orvosok sem használhatták – ez nem tartott sokáig, egy-két évig. A főiskolán pedig le kellett doktorálni, mert ez a minimum volt ahhoz, hogy az ember tanítson. Így ledoktoráltam” (Viraszko, 2009: 86).

szakíró, tanárképzési szakértő egyre markánsabb vonásai jelentek meg rajta. Katona Béla lakonikusan intézte el ezt a váltást, ezt a jelentős fordulatot a már említett köszöntő írásában. Ennyit közölt róla: „Ez az új megbízás természetesen tudományos munkásságára is kihatott. Változott az erre fordítható idő is, s változott a tematika is. Írásaiban egyre inkább a tanárképzés problémái kerültek előtérbe” (Katona, 1999: 229). Ennél azért összetettebb folyamat volt az „átnyergelés”, a pedagógiához való átpártolás. A váltás természetesen nem jelentette azt, hogy teljesen hűtlenné vált volna az eredeti területéhez, továbbra is jelentek meg irodalomtörténeti publikációi, de ezek között többségben voltak a rövidebb lélegzetvételű „szösszenetek”, vázlatosabb ismertetések. Az is jelzi a fordulatot, hogy még az irodalomtörténeti tárgyú írások némelyikében is megjelennek neveléstörténeti adalékok, pedagógiai kitérők. Így pl. a Fehér Gábor írótanárt bemutató portrévázlatból a 20-as, 30-as évekbeli hazai középiskolai irodalomoktatás fő irányvonalait is kiválóan meg lehet ismerni.<sup>69</sup> (Az irodalomtörténeti ambíciók megőrzését jelzi, hogy Margócsy József a főigazgatóvá való megválasztása után is a Magyar Irodalom Tanszék vezetője maradt. Megtartotta a tanszékvezetői funkciót az intézményvezetés mellett.)

---

<sup>69</sup> Az értékes tanulmány szövege eredetileg beszédként hangzott el Hajdúszoboszlón, 1974. október 12-én, a művelődési központ falán elhelyezett emléktábla felavatásán. Írásos változata a *Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményeinek 1977-es kötetében* jelent meg, az *Irodalom- és Nyelvtudomány* szériaszámában.

## ***Hogyan lett az irodalomtörténezből a tanárképzés szakértője és pedagógiai szakíró?***

Margócsyra sok tennivaló várt a dinamikus fejlődő tanárképző főiskola élén. Ekkor indult gyors növekedésnek a hallgatói létszám, új szakok létesültek, az intézmény kezdte elveszíteni azt a „családias” jellegét, amelyről korábban híres volt. Ennek ellenére az új főigazgató igyekezett kiegyensúlyozott, harmonikus légkört teremteni a főiskolán.<sup>70</sup> Felismerte, hogy minden oktatási intézmény számára fontos a gyökereivel, a múltjával való megismerkedés, ezért megbízta Hadházy Lajos egykori kálvineumi tanárt azzal, hogy a nyíregyházi tanítónőképző történetét feltárja és kutatásai eredményét írásba foglalja.<sup>71</sup> A kutatómunka eredményeként megszületett összefoglalás 1979 őszére került Margócsy József íróasztalára. A 276 számozott lapból álló kézirat<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Varga Rudolf író így emlékezett erre vissza: „1972-től a nyíregyházi tanárképzőn folytattam tanulmányaimat. Sajnos lustaságom és hanyagságom miatt sem a rajz, sem a magyar nyelv és irodalom különbözeti vizsgám nem sikerült, de így is örülhettem neki, hogy a tanító szakon meghúzhattam magam dr. Margócsy József főigazgató úr nagyvonalúsága révén, aki, hát hogy is mondjam, végül is nem kis kockázatot vállalt azzal, hogy jelenlétemmel fellazítom a rendezett miliót. [...] Csak azt mondhatom, a sárospatakihoz képest derűs liberalizmus jellemezte a nyíregyházi főiskolát, ahol legalább hagytak tanulni, kérdezni, a lehetőségekhez képest kreatívnak, konstruktívnak lenni. Örömmel tapasztaltam, hogy itt nem volt jelen az a sunyi alatomosság, ami korábban annyira megkeserítette mindennapjaimat” (Idézi Laczkó, 2002: 205).

<sup>71</sup> NYE Irattár, 1977-es dosszié, 604/1977. sz. ügyirat. Margócsy József 1977. november 28-án kelt levele Hadházi (sic!) Lajoshoz.

<sup>72</sup> A kézirat tartalmának bemutatására, összefoglalására tett kísérletet a következő tanulmány: Kissné Rusvai Julianna – Vincze Tamás

szerzője valóban minden lehetséges forrásnak utánament, amely elérhető volt a számára. Az elkészült anyag kiadására akkor nem került sor, a kézirat lektorainál – Szabó Józsefnél és dr. Makkai Lászlónál – elakadt a jól indult folyamat, azonban az összefoglalás megszületéséből a nyíregyházi tanítóképzés későbbi kutatói profitáltak, hiszen összegyűjtve, elrendezve nyújtotta nekik a szükséges adatokat.<sup>73</sup> (A kézirat végül 2019-ben jelent meg.) Margócsy tanár úr a kollégáit egyébként főigazgatósága nyolc éve alatt folyamatosan ösztönözte arra, hogy az oktatómunka mellett tudományos kutatást is végezzenek<sup>74</sup>, ezen a téren ő maga mutatta nekik a legjobb példát.

De nemcsak Nyíregyházán, az intézményen belül voltak feladatai az új vezetőnek. Margócsy József szakmai kapcsolatrendszere is kibővült: a főigazgatóvá válás után bekerült egy olyan körbe, amelynek tagjai a hazai oktatásirányítás legbefolyásosabb aktorai voltak. Személyes kapcsolatba került és sűrűn levelezett

---

(2018): „Virágzó fát nem szoktak kivágni”. In: Jenei Teréz (szerk.): *A reformáció öröksége*. Leánykálvineum Református Tanítóképző Emlékére a Nyíregyházi Tanítóképzésért Alapítvány, Nyíregyháza, 221-242.

<sup>73</sup> Margócsy József azzal tudta jutalmazni Hadházy Lajos áldozatos és fáradtságos munkáját, hogy ötezer forintot utalt ki a részére a főiskola pénztárából. (NYE Irattár, 1979-es dosszié, Margócsy József 1979. december 18-án kelt levele Hadházy Lajoshoz. [A levél csatolva lett az irattárban elhelyezett kézírathoz, de nem szerepel rajta ügyiratszám.]

<sup>74</sup> Kiváló példa erre az a „Valamennyi Egység Vezetőjének” adresszált, 1979. február 7-én kelt levele, amelyben a tudományos munka értékére, méltó megbecsülésére és segítésére hívta fel a tanszék- és intézetvezetők figyelmét. (NYE Irattár, 1979-es dosszié, 61-1/1979. sz. ügyirat [2 lapos gépirat].)

Polinszky Károllyal<sup>75</sup>, Knopp Andrással<sup>76</sup>, Szabolcsi Miklóssal<sup>77</sup>. Polinszky miniszterrel szoros munkakapcsolatban állt, ennek számos bizonyítékát őrizi a kéziratos hagyatéék levelezést tartalmazó része. Polinszky több tervezettel, beszámolóval kapcsolatban kikérte Margócsy véleményét, s a nyíregyházi főigazgató mindig komoly, részletes reflexiókkal, gondosan megfogalmazott és alátámasztott megjegyzésekkel küldte vissza a hozzá eljuttatott anyagokat. 1977-ben a miniszter az „Előzetes elgondolások az oktatás távlati fejlesztési koncepciójához” c. tervezettel kapcsolatban kérte meg Margócsyt észrevételei kifejtésére, 1978-ban pedig annak a beszámolóknak a kéziratát nézette át vele, amelyet az országgyűlés őszi ülészakán az oktatás helyzetéről tartott.

Margócsy olyan aprólékosan, gondosan tanulmányozta a kiegészítésre, javításra küldött szövegeket, hogy hamarosan nyilvánvalóvá vált a minisztériumi körökben: a hazai oktatásügy, különösen a tanárképzés éles szemű kritikusává, kiváló ismerőjévé vált. Nem véletlen, hogy amikor a *Pedagógusképzés* című folyóirat újraindult, Margócsy József nem hiányozhatott a szerkesztőgárdából. A folyóirat első száma 1973-ban jelent meg, a felelős szerkesztő ekkor Baráz Miklósné volt. 1978-ban megújult tartalommal és célokkal szervezték újjá az addig rendszertelen időközökben

---

<sup>75</sup> Polinszky Károly (1922–1998) 1974 és 1980 között volt oktatásügyi miniszter.

<sup>76</sup> Knopp András (1938–) 1978 és 1980 között volt az oktatásügyi miniszter helyettese.

<sup>77</sup> Szabolcsi Miklós (1921-2000) irodalomtörténész, József Attila életművének kutatója, 1981 és 1988 között az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója.



megjelenő lapot. A *Pedagógusképzés* a Tudományegyetemi és Tanárképzési Főosztály égisze alá került, ez azzal járt, hogy ezután az egyetemeken folyó tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés kérdései is helyet kaptak benne. Az ekkor kialakított szerkesztőbizottság a következő tagokból állt: Miklósvári Sándor (elnök), Baráz Miklósné (felelős szerk.), Unger Mátyás (felelős szerk.), Margócsy József (tanárképző főiskolák), Nagy Attiláné (óvónőképzők), Nagy József (tanítóképzők), Tóth Gábor (egyetemi pedagógusképzés), Tóth József (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont), Wesselényi Albert (Országos Pedagógiai Intézet). Az új szerkesztőbizottság 1978. február 14-én tartotta első ülését, s a következőkben egyeztek meg: „... nem annyira beszámolókat szeretnénk közölni, hanem kitekintő cikkek segítségével a tanárképzés és továbbképzés műhelyproblémáit, a legfontosabb alapidokumentumok szellemében fogant újítási eredményeket, a már sikereket is jelző bátrabb kísérletek ismertetését stb. szeretnénk a szerény lehetőségek kihasználásával közzétenni.”<sup>78</sup>

Margócsy gyűjtötte össze és gondozta a tanárképző főiskolákról érkezett cikkszövegeket, kéziratokat. A tanárképző főiskolák vezetőinek azt javasolta, hogy elsősorban a következő témákról kérjenek cikkeket az oktatóktól: „...az általános iskolai új dokumentumok szerepe és helye a pedagógusképzés napi gyakorlatában /adott szak kapcsán/; a fakultatív kollégiumok megnövekedett szerepe és új lehetőségei /adott szak és téma kapcsán/; az oktatástechnika felhasználásának eredményei a pedagógusképzésben – tanszéki, ill.

---

<sup>78</sup> NYE Irattár, 104/1978. sz. ügyirat. Kétlappos feljegyzés a *Pedagógusképzés* c. lap újjászervezéséről és újraindításáról, 1. lap.

gyakorlóiskolai összefüggésekben /adott szak kapcsán, vagy összefogottabban/; újabb törekvések és eredmények az úttörővezető-képzésben, tud. diákkörben, kollégiumi vagy főiskolai szakkollégiumok tartásában, a felvételi vizsgák során szakmailag vagy a pályaalkalmasság megítélésében; a gépi számonkérés eredményei és problémái, a munkahelyi demokrácia kérdései az oktatók között, illetve az oktatók és a hallgatók viszonyában, a levelező képzés programozásában elért eredmények, a nem-oklevélszerző pedagógus továbbképzési törekvések és lehetőségek, stb., stb.”<sup>79</sup>

Margócsy 1986 nyaráig volt a *Pedagógusképzés* szerkesztőbizottságának tagja<sup>80</sup>, s szakmai levelezése tanúsága szerint komolyan vette ezt a megbízatását, szorgalmasan gyűjtötte, fáradhatatlanul sürgette a lap számára a kéziratokat. A Baráz Miklósnénak küldött leveleiben mindig egy-két megjegyzéssel kísérte a továbbított kéziratokat, és olykor a már összeállított lapszámokra is tett egy-két nyíltan dicsérő vagy burkoltan kritikus megjegyzést. Így pl. az 1978. október 30-i levelében – amelyet három kézirat kísérőjéül szánt – a következőképpen értékelte a lap frissen megjelent számát: „Megjegyzem, hogy a legutóbbi számunk a téma változatosságát illetően eléggé érdekesnek mutatkozik. Remélhetőleg az egyetemiek is csipkedik majd magukat,

---

<sup>79</sup> NYE Irattár, 104/1978. sz. ügyirat. Kétfeloldos feljegyzés a *Pedagógusképzés* c. lap újjászervezéséről és újraindításáról, 2. lap.

<sup>80</sup> Szövényi Zsolt 1986. aug. 6-án kelt levelében köszönte meg Margócsynak a *Pedagógusképzés* szerkesztőbizottságában végzett munkáját. (MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 2. doboz.)

hogy nagyobb számban szerepelhessenek hasábjainkon.”<sup>81</sup>

A megyei levéltárban őrzött hagyatéki anyagban olyan kiadatlan tanulmányok is megtalálhatók, amelyek témája messze esik Margócsy szűkebb szakterületétől, a tanárképzéstől, azonban ékes bizonyítékai annak, hogy a főigazgató pedagógiai érdeklődése elég széles körű volt, az oktatásügy szinte minden intézményére, ágára kiterjedt. E kiadatlan írások közül különösen izgalmas a keletkezés időpontja miatt is a „Merre tart az óvoda?” címet viselő 10 lapos gépirat.<sup>82</sup> Az első lapon egy ceruzás megjegyzés jelzi, hogy 1978/79-ben készült a tanulmány, s ezt egészíti ki a következő (ugyancsak ceruzával odakanyarított) félmondat: „nem jelent meg a *Köznevelésben*”. A tanulmány kritikus hangvétele nyilván meglephette és óvatosságra inthette a *Köznevelés* szerkesztőségét, ezért nem vállalkoztak a közlésére. Pedig Margócsy részben azokat a kifogásait fogalmazta meg a korabeli óvodai neveléssel és annak káros irányváltásával kapcsolatban, amelyek Vekerdy Tamás 1984-es *Óvodák* c. dokumentumriportjában is felbukkannak.

Margócsy is kárhoztatja, helyteleníti az óvodák „iskolásításának” 70-es évek végén regisztrálható igényét, szándékát. Ez a Ratkó-unokák óvodába kerülésével együtt (és részben annak következményeként) jelentkező tendencia részben felülről (az 1972-es párthatározat tanügyi konzekvenciáival igazolva), részben alulról

---

<sup>81</sup> NYE Irattár, 1978-as dosszié, a *Pedagógusképzés* szerkesztésére vonatkozó iratok mappája, Margócsy József 1978. október 30-án kelt (ügyiratszám nélküli) levele Baráz Miklósnéhoz.

<sup>82</sup> MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 4. doboz.

(helytelen szülői elképzelések formájában) megtámogatva hódított, miközben teljesen szembement az óvoda intézményének eredeti funkciójával és *Az óvodai nevelés alapprogramjában* lefektetett pedagógiai elvekkel. Margócsy felismerte ezt a helytelen irányt, és – amellet, hogy figyelmeztetett a szerepzavarba kerülő óvoda nehéz helyzetére – megpróbálta feltárni, megtalálni az óvoda funkcióváltozását igénylő szülők indokait, érveit. Úgy látta, a szülői társadalom egy részében egyfajta „siettető attitűd” lett úrrá, az lett a kívánságuk, hogy minél hamarabb tanuljon meg a gyermekük „konkrét” ismereteket. Másrészt azt is észrevette, hogy ezeknek a szülőknek teljesen téves elképzelése volt mindenfajta oktató-nevelő munkáról, így természetesen az óvodai nevelésről is. Ők ugyanis az oktató-nevelő munkát csak jól körülhatárolt tananyaggal tudták elképzelni, olyannal, amelyet otthon ellenőrizni lehet, s amelyben adatok, tények szerepelnek. Ezért kívánták „lehúzni” már az óvodába is az iskolás típusú ismeretelsajátítás módjait. Margócsy egyértelmű állásfoglalása e kérdésben a következő volt: „Aligha érdemes [...] a gyermekkort megrövidíteni, mert ha ez elmaradt, ennek pótlására később sohasincs már alkalom, s az elrontott gyermekkor végigkíséri a felnőttet – összes hátrányával együtt.”<sup>83</sup> Javasolja a szerző továbbá azt is, hogy növeljék azoknak a rádió- és tévéadásoknak a számát, amelyek segítséget nyújtanak a szülőknek a gyermekekkel való otthoni foglalkozáshoz, az óvodai munkával párhuzamos családi neveléshez. Sajnálatos, hogy ez a gyermekközpontú gondolkodást tükröző írás nem láthatott napvilágot, de

---

<sup>83</sup> Merre tart az óvoda? c. 10 lapból álló gépirat, MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 4. doboz, 6. lap.

egyben azt is jelzi a meg nem jelent Margócsy-cikk példája, hogy még egy főiskolai főigazgató írását is el merte utasítani a *Köznevelés*, ha abban egy párthatározattal alátámasztható fejlődési irány kritikája fogalmazódott meg.

### *A nyugdíjas évek gazdag termése*

A főiskola élén 1980 első napjaiban zajlott le a vezetőváltás, Cservenyák László lett a megbízott főigazgató, Margócsy pedig a nyugdíjazás előtti kötelező szabadságra ment, míg végül július 1-jével hivatalosan is nyugalomba vonulhatott. Azt minden munkatársa sejtette, hogy az aktív és agilis pedagógus nem fogja abbahagyni sem a közéleti szereplést, sem a tudományos munkát, csupán a hangsúlyok változnak majd a tevékenységében. Margócsy a stafétabot átadása előtti napokban ezt írta nyugdíjazása utáni terveiről Soós Károlynak, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgató-helyettesének: „Ami további együttműködésünket illeti, arra alighanem ténylegesen sor fog kerülni, mert igen serénykednek bizonyos fórumok, hivatalok abban, hogy munkát adjanak nekem, – hiszen egy szabadságos nyugdíjas ügyis ráér mindenre stb. jelszóval. Nemigen kívánok kitérni ezek elől.”<sup>84</sup> Ehhez az elképzeléséhez hű is maradt. Mind a főiskolával egyeztetett vállalásait, mind az országos testületekben kapott feladatait a későbbiekben is lelkiismeretesen végezte. A főiskola – amely tagja volt az UNESCO asszociált iskolák hálózatának – többek

---

<sup>84</sup> Margócsy József 1979. dec. 20-án kelt levele Soós Károlyhoz. (MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 2. doboz.)

között azzal bízta meg, hogy a társult iskolák hazai és nemzetközi összejövetelein továbbra is képviselje a nyíregyházi intézményt. Ebben a minőségében alkalma nyílt arra, hogy az asszociált iskolák képviselőit megismertesse a békére nevelés programjának pedagógusképzésbeli vonatkozásaival.<sup>85</sup>

A nyolcvanas évek elején, frissnyugdíjasként, Margócsy József már nemcsak tanulmányokkal és jelentésekkel segítette a tanárképzés korszerűsítését és az oktatásirányítás pedagógusképzésért felelős szakembereinek tájékoztatását, hanem önálló pedagógiai művekkel is színre lépett. Ezek közül az első, *A dolgozók oktatása* c. munkája 1980-ban keletkezett, a nyíregyházi főiskola jelentette meg házi kiadványként, mindössze 100 példányban. Nagy kár, hogy a 33 lapos füzet tartalma nem válhatott szélesebb körben ismertté, mert ebben a tanulmányban nem csupán logikus, világos összefoglalás olvasható egy speciális tanulói réteg (a munka melletti tanulást választók) problémáiról, nehézségeiről, hanem bölcs javaslatokat is találunk arra, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a nem rendeskorú tanulók oktatását. A

---

<sup>85</sup> 1985. dec. 17-én, az UNESCO asszociált iskolák Művelődési Minisztériumban megrendezett összejövetelén a „Pedagógusok a békéért” mozgalomról tartott előadást. Az előadás tartalmát 4 lapos gépiratban foglalta össze, a gépiraton ügyiratszám nem szerepel. (NYE Irattár, 1986-os UNESCO-dosszié.) Az előadás szövege megjelent a Magyar UNESCO Bizottság 86. sz. körlevelében. A békére és nemzetközi megértésre nevelés tapasztalatai c. írása pedig egy évvel korábban jelent meg a Hámoriné Váczy Zsuzsa által szerkesztett, *„Pedagógusok a békéért”* c. kötetben. A Magyar UNESCO Bizottság 64. sz. körlevelében jelent meg az 1982-es helsinki konferenciáról szóló tudósítása, *„Beszámoló az 1982. márc. 8-11. között Helsinkiben megrendezett nevelési értekezletről”* címmel.

szerző elsősorban életközeli tananyagot követel, valamint a tanulás iránti pozitív attitűd kialakítását hangsúlyozza. Úgy véli, az ismeretek megszilárdítása érdekében ebben az oktatási formában szükség volna a komolyabb, átgondoltabb évközi beszámoltatásokra és a szigorúbb év végi vizsgákra. Kritizálja a szűkös időkereteket, amelyek egy „átcsúszási” minimum teljesítése felé terelik a diákokat és a tanárokat egyaránt.

Bizonyos követelései, javaslatai a mai napig aktuálisak, mert még mindig nem született megoldás a bennük exponált problémára. Így például a tanárképzés számára a következő észrevételt fogalmazza meg ezzel a tanulói csoporttal kapcsolatban: „Szükség van arra, hogy a pedagógusképző intézményekben alaposabban foglalkozzanak a dolgozók munkamelletti [sic!] oktatásának módszertani kérdéseivel, sajátos nevelési problémáival” (Margócsy, 1980: 27). A nyíregyházi főigazgató ebben a tanulmányban még egy lényeges szempontra figyelmezteti a pedagógusokat: a tanulás és az idő szoros kapcsolatára, s ebből következően a gyorsalpaló jellegű képzések ineffektivitására. Meglátása szerint a gyorsalpalók azt sugallják, hogy a tanulás nem az élet egészére vonatkozó egyéni és társadalmi szükséglet, hanem elég alkalmilag egyet-egyét rugaszkodni a műveltségünk bővítéséért. Ezt a hibás szemléletet részben a gyorsalpaló jellegű, „intenzívnek” kikiáltott képzések elterjedése plántálta a köztudatba.

Fő pedagógiai műve, *A pedagógus és az élet* 1984-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. A könyv keletkezéstörténete szinte filológiai alaposággal rekonstruálható a Margócsy-hagyaték ismeretében. A főigazgatói éve alatt írt megjegyzései, beszámolóí,

jelentései jelennek meg ebben a műben, még hozzá úgy, hogy a szerző a szárazabb alapanyagot személyes emlékekkel és magyarázó utalásokkal, beszédes példákkal elegyítette, feloldotta, így élvezetes szakmai olvasmánnyá, lazább szerkezetű „pedagógiai bestsellerré” varázsolta az eredeti állapotukban feszebb, fegyelmezettebb írásokat. (Bár itt kell megjegyeznünk, hogy Margócsy stílusa még a legkomolyabb jelentésekben sem vált soha színtelenné, eredeti képzetársításai, széles körű műveltséget tükröző fordulatai, metaforái a viszonylag kötött műfajú, hivatalos fogalmazványaiiban is elő-előbukkantak.) A könyv egyszerre összefoglalás és emlékezés: Margócsy pedagógiai nézeteinek, tapasztalatainak, a hazai oktatásügy különböző sebeiről vett látleteinek a foglalata. Emlékezés alatt azonban nem valamilyen elégikus hangnemű írást, olcsó nosztalgiázást kell értenünk, a pedagógusmunka szépségéről áradozó patetikus sorokat nem találunk ebben a műben, a személyes élményanyag minden esetben valamilyen elv, tétel vagy javaslat illusztrációja. Tóth László, a könyv egyik ismertetője így határozza meg Margócsy művének a műfaját: személyes pályakép bemutatásán alapuló „kézikönyv”.<sup>86</sup> Szövényi Zsolt, aki szintén recenziót írt

---

<sup>86</sup> Tóth László a recenziójában egy érdekes látszólagos ellentmondásra hívja fel a figyelmet. A recenzens a következőket írja: „Akik ismerik Margócsyt, tudják, önmagáról nem szívesen beszél és nyilatkozik, különösen publikációban nem. A mostani kötetben, ha szerényen is, jelen vannak az életével és munkájával kapcsolatos személyes mozzanatok, életrajzi adatok, mintegy felerősítve a pedagógus hivatásra és pályára vonatkozó gondolatokat” (Tóth, 1984: 110). Ez a megfigyelés is azt a tényt húzza alá, hogy Margócsy nem funkciótlanul emelt be a művébe személyes élményeket, egy korábbi gátlásán kellett túllépnie ehhez.



Margócsy munkájáról<sup>87</sup>, az együttgondolkodásra való felhívásban határozza meg a könyv célját és a szerző szándékát, hiszen az egyes fejezetekben tárgyalt témák az oktatásügy minden szereplőjét érintik: „a szaktanárt, a szakfelügyelőt, az igazgatót, aki önmagával találkozhat az írásban, a közoktatás-irányítót, aki a pedagógiai rendszer működési zavaraiából okulhat; a pedagógusképző intézmények tanárát, aki újra élheti a pedagógus mesterségre-művészetre nevelés folyamatát, és a pedagógusjelölteket, akik az »életnek?!« tanulnak” (Szövényi, 1984: 114).

Margócsy művéből nagyon jól rekonstruálható egy olyan pedagógus szakmai értékrendje, ízlése és hivatásfelfogása, aki ugyan elismerésre méltóan tájékozott a kortárs neveléstudományban, de soha nem feledkezik el arról, hogy e tudományhoz ő a gyakorlat és a pedagógushivatásra való felkészítés irányából találta meg az utat. Szakmai szemléletére erősen hatottak Németh László pedagógiai írásai. E hatás egyik bizonyítéka, hogy a nyugdíjas főigazgató nevelési eszménye a nyitott emberben testesül meg, úgy véli, „a korszerű iskola és a jó tanár mindig, minden szinten nyitottá neveli diákjait. [...] Ahogy gyakran emlegetjük ma a modulelemek, a variabútor-rendszer előnyeit – írja –, ugyanúgy

---

<sup>87</sup> Szövényi Zsolt és Margócsy József kiváló szakmai kapcsolatára, barátságára a volt főigazgató hagyatékában fennmaradt levelekből bőséges bizonyítékot nyerhetünk. Margócsy az 1979/80-as tanévet megnyitó ünnepi beszédében így jellemezte Szövényit és a vele való együttműködést: „Jókedvű, szellemes egyénisége, határozott magatartása, gyors áttekintőképessége, állandó segítőkészsége megkönnyítette a közös munkát, s így irányító tevékenysége, gyors intézőkészsége a legjobb emlékeket hagyhatja főiskolánk vezetőségében” (Németh, 1982: 28).

szemlélhetjük egymásra épülő tanulásunkat, folyamatos, élethosszig tartó, tudást szerző munkánkat is” (Margócsy, 1984: 56-57).

A módszerfetisizmust, az öncélú módszerességet, a metodikai minták szolgai másolását – ugyancsak a számára oly kedves Németh Lászlóhoz hasonlóan – Margócsy is elítéli. Ezzel kapcsolatos meggyőződését a következőképpen fejt ki: „A módszer: megköt. A módszeresség: bizonyos kötöttségekhez való ragaszkodást jelent. A legjobb tanár látszólagos könnyedsége azonban annak a legfőbb módszernek a következetes alkalmazása, hogy számára sohasem a szabály a szent, nem az óra önmagáért való módszeressége a célja. [...] Valamely módszer dogmatikus képviselői, a kitaposott utak és megszabott eljárások védelmezői nem jól, nem eredményesen kívánnak tanítani, hanem kényelmüket védik” (Margócsy, 1984: 48-49).

Több fejezetben is felemeli a szavát az idős pedagógus a „lealibizés” jelensége, a „tudjuk le a dolgokat”- típusú gondolkodás, szemlélet ellen. Helyesen mutat rá arra, hogy ez a gondolkodás leginkább azokra a tanárookra jellemző, akik nem látják át a pedagógusmunka valódi céljait. Ez a hibás szemlélet mutatkozik meg azoknál, akik az óravázlatírásban nem a saját munkájukat segítő tervdokumentum készítését, az alkotás folyamatának fontos fázisát látják, hanem egy adminisztratív nyűg, egy plusz teher megjelenését. Ugyancsak ez a szemlélet érhető tetten azoknál a pedagógusoknál, akik a szakmai továbbképzéseket csak egy kipipálandó, átvészselendő „fejtágításként” fogják fel, s nem veszik észre, hogy ezek számukra kínált mentőkötelek, önépítési, gazdagodási lehetőségek.

Természetesen ahhoz, hogy ezek értelmét a tanárok belássák, munkáltató jellegű, aktív bekapcsolódást igénylő továbbképzésekre, nem prédikációszerű előadásokra van szükség. A továbbképzéseknek pedig nem a teljesítését kell ellenőrizni, hanem a pedagógusok későbbi munkájára gyakorolt hatását. Nyugodtan elmondható, hogy Margócsynak a fenti gondolatai – sajnos – ma sem veszítettek aktualitásukból.

A sok szemléletes példa, a könnyedén tálalt súlyos mondanivaló részletessége abba az irányba is elvihette volna a szerzőt, hogy „túl sok apró mozzanatból” alkosson eszményt, s az ilyen műfajú könyvek esetében fennáll a veszély is, hogy „elméleti konstrukcióba szorítjuk egy pedagógusélet tapasztalatait, illetve értékeinket felnagyítva alkotunk modellt” (Szövényi, 1984: 116). Margócsynak sikerült elkerülnie ezeket a buktatókat. Ezért nem vált a műve – a szó negatív értelmében – tankönyvszerűvé, kinyilatkoztatás-gyűjteménnyé. Nem véletlenül értékelték Katona Béla ezekkel a szavakkal a sajátos zamatú, mind a szakmai olvasóközönség, mind a laikusok számára érdekes olvasmányt: „A Tankönyvkiadó jelentette meg, de nem tankönyv a szó hagyományos értelmében. A felnövekvő tanárnemzedékek mégis többet tanulhatnak belőle, mint akárhány tankönyvből” (Katona, 1999: 228).

A nyolcvanas években egy új irány is megjelent Margócsy publikációs tevékenységében: egyre több neveléstörténeti tárgyú cikk, rövidebb írás került ki a tolla alól. Ez a történeti érdeklődés a rendszerváltás után még erőteljesebben kibontakozott: egymás után jelentek meg azok az olvasmányos „szösszenetei” és azok a komoly adatgyűjtésre épülő tanulmányai, amelyeknek majdnem

mindegyike a Horthy-korszak vagy Nyíregyháza oktatástörténetéhez kapcsolódott. Három csoportba rendezhetők a nyugdíjas pedagógus ekkor keletkezett neveléstörténeti írásai: egyrészt meg akarta ismertetni a fiatalabb olvasókat a rendszerváltás után újraindult intézmények és szervezetek múltjával (ennek jegyében fogantak a cserkészetről<sup>88</sup>, az iskolaszékekről<sup>89</sup> és a népfőiskolákról<sup>90</sup> készült cikkei), másrészt fel akarta tárni az egyes nyíregyházi középfokú iskolák történetét (ennek a törekvésnek az eredménye a polgári leányiskoláról<sup>91</sup>, a felső kereskedelmi iskoláról<sup>92</sup> és az evangélikus fiúgimnáziumról<sup>93</sup> írt tanulmánya), harmadrészt egykori nyíregyházi tanárok portréját kívánta megrajzolni (ez az igyekezete ihlette a Kis Margitról<sup>94</sup>, a Vietórisz

---

<sup>88</sup> Margócsy József (1989): Néhány szó a cserkészetről. *Pedagógiai Műhely*, **15.** 1. sz. 28-37.

<sup>89</sup> Margócsy József (1990): Néhány szó a régi iskolaszékekről. *Pedagógiai Műhely*, **16.** 2. sz. 62-66.

<sup>90</sup> Margócsy József (1995): Parasztfőiskolák Szabolcsban, Szatmárban a '40-es évek elején. *Népfőiskolai jeles napok* [alkalmi lap], 1995. febr. 21-i sz., 2-3.

<sup>91</sup> Margócsy József (1980): Száz éve kezdte működését a Nyíregyházi Polgári Leányiskola. *Pedagógiai Műhely*, **6.** 2. sz. 73-77.

<sup>92</sup> Margócsy József (1994): A nyíregyházi fiú felsőkereskedelmi iskola alapítása. In: Nagy Ferenc (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv, 10. köt.*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 155-161.

<sup>93</sup> Margócsy József (2003): „A polgárosodás útjai a magasabb iskolák kapuin vezetnek keresztül”. *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle*, **38.** 3. sz. 287-298.

<sup>94</sup> Margócsy József (2001): Kis Margit élete és munkássága (Czóbel Minka életrajzírója). In: Henzsel Ágota (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv, 15. köt.*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 325-342.

Józsefről<sup>95</sup>, a két Leffleréről<sup>96</sup>, a Schárbert Árminről<sup>97</sup>, a Zsolnai Vilmosról<sup>98</sup> és a Porzsolt Istvánról<sup>99</sup> írt életrajzi vázlatokat). Ezeknek a cikkeknek közös jellemzője a finom pontosítások megtétele, a mítosztalanítás igénye is. Amint azt Kujbusné Mecsei Éva a Margócsyról készült portréfilmbe<sup>100</sup> megfogalmazta, a tanár úr ezekkel az írásaival szinte új műfajt teremtett. Olyan neveléstörténeti esszéket írt, amelyek átmenetet képeztek a hivatásos, objektív neveléstörténet-írás és a személyes színekkel festett emlékirat között. Szorgalmas adatfeltárára épülő írásait szubjektív illusztrációkkal, impressziókkal tette olvasmányossá.

Margócsy József munkásságának a sokszínűsége, gazdagsága többek között abból eredt, hogy a kiváló nyíregyházi tanár minden életkorban képes volt

---

<sup>95</sup> Margócsy József (1988): Vietórisz József. In: Futaky László (szerk.): *Szellemi elődeink*. Bessenyei György Irodalmi és Művelődési Társaság, Nyíregyháza, 27-37.

<sup>96</sup> Margócsy József (1990): A két Leffler. In: Csorba Sándor (szerk.): *Irodalomtudományi Közlemények*. Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis, Tom. 12/E., Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza, 59-72.

<sup>97</sup> Margócsy József (1990): Schárbert Árminra emlékezve. *Pedagógiai Műhely*, **16**. 4. sz., 83-89.

<sup>98</sup> Margócsy József (1993): Zsolnai (Zwick) Vilmos (1881-1945). *Pedagógiai Műhely*, **19**. 3. sz. 34-38.

<sup>99</sup> Margócsy József (2000): Porzsolt István (1910-1986). Pályaképvázlat. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv, 14. köt.*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 191-203.

<sup>100</sup> Erdei-Nagy Ibolya portréfilmje Margócsy Józsefről. Címe: Nyíregyháza város díszpolgára 1979. – Dr. Margócsy József. A film elérhetősége: [https://www.youtube.com/watch?v=JsY-pLDpK\\_A&t=924s](https://www.youtube.com/watch?v=JsY-pLDpK_A&t=924s)

megújulni, új kaput nyitni az érdeklődésében. Több ilyen fordulat volt az életében. Azt, hogy hogyan vált irodalomtörténészből a neveléstudományos közösség megbecsült tagjává, a tanárképzés szakértőjévé, jelen írásunkban – reményünk szerint – részletesen bemutattuk. A következő fordulatot és tanulási alkalmat az jelentette, amikor nyugdíjasként a levéltári kutatómunka módszertanát elsajátítva – hiszen sem levéltárosi, sem történelmi végzettsége nem volt – helytörténeti búvárkodásba kezdett. E vizsgálódás keretében készültek a fentebb említett iskolatörténeti cikkek és tanárportrék. Úgy vélem, egyetérthetünk Székely Gáborral, aki a jeles pedagógusra és életműve utóéletére vonatkozóan a következő megállapítást tette: „Alakja és szellemissége markáns ecsetvonásként marad meg Nyíregyháza polgárainak, a magyar oktatásügy, a magyarországi tanárképzés és az irodalomtudomány művelőinek emlékezetében” (Székely, 2014: 238).

### ***Összegzés***

Az 1945 utáni hazai neveléstudományban nem volt kivételes jelenség, hogy az irodalomtudomány területéről „csapott át” valaki a nevelés-oktatás kérdéseinek tudományos tanulmányozására. Ez az átnyerelés azonban a legtöbb esetben (pl. Vajda György Mihály vagy Szávai Nándor esetében) csak rövid életű, átmeneti váltás volt, aztán visszatértek a számukra szakmai komfortzónának bizonyuló irodalomtörténethez. Az átnyereléseket több tényező is előmozdította, kikényszerítette. Egyrészt lehetetlen figyelmen kívül hagynunk a neveléstudomány utánpótlás-nevelésének jó ideig megoldatlan, bizonytalan helyzetét (a pedagógia szakos egyetemi képzés viszonylag

kései elindulása miatt), másrészt nem feledkezhetünk el arról a politikai fordulatról sem, amely a pedagógiában és a filozófiában (de a többi bölcsésztudomány nagy részében is) teljes garnitúracserét vont maga után (1948 és 1950 között le is zajlott ez a személyi átrendeződés).

Az ritkább jelenség volt az átnyergelők körében, hogy valaki megtartsa mindkét tudományterülethez való szoros kötődését, és megpróbálja párhuzamosan művelni a két diszciplínát. Margócsy József szakmai pályája bizonyíték arra, hogy a kettős kötődés színvonalas fenntartása mégsem volt lehetetlen. Mást is megmutat azonban a részletesen elemzett pályáiv. Ékesen bizonyítja, hogy a neveléstudományba még a második világháború utáni időszakban is részben véletlenszerűen kerültek be az oktatók és a kutatók. Zibolen Endre a Sarkadi László-féle nagyinterjúban ezt a megállapítást a Horthy-korszakbeli neveléstudós közösséggel kapcsolatban fogalmazta meg<sup>101</sup>, de a kijelentés érvényét – úgy véljük – nyugodtan ki lehet terjeszteni az 1948 utáni „negyven szűk esztendő” időszakára is. Margócsy nem készült pedagógiai kutatónak, de még felsőoktatónak sem. Esetében a főigazgatói kinevezés jelentette azt a fordulatot, amely a tanárképzés és az általános iskolai oktatásügy alaposabb tanulmányozásán keresztül ráirányította a figyelmét a neveléstudományra. Publikációs tevékenysége irányát aktív korában a mindennapi munkája határozta meg: a vezetői szerepéből és a különböző szakmai testületekben kapott megbízásaiból adódott, hogy elsősorban a pedagógusképzés problémáira koncentrált az 1970-es, 80-as években keletkezett tanulmányaiban. Voltak azonban

---

<sup>101</sup> „Az egyetemen művelt neveléstudományba kicsit véletlenszerűen kerültek be az emberek” (Sarkadi, 1988: 110).

olyan kedvelt témái is, amelyek nem kapcsolódtak ugyan szorosan a fő feladatához, viszont ő szívesen foglalkozott velük. Erre az aktív szolgálata befejezése után nyílt alkalma: ekkor megírhatta végre azokat a neveléstörténeti „szösszeneteit”, amelyekben a két világháború közötti hazai oktatásügy néhány intézményét és szereplőjét vette górcső alá.

Margócsy egy kiveszőfélben lévő tudóstípus utolsó képviselői közé tartozott: azoknak a bölcészeknek a táborát gyarapították, akiknek a szellemi nyitottsága, pozitív nyugtalansága nem engedte, hogy egyetlen tudomány bátyái mögé sáncolják el magukat, így több területen is letették a névjegyüket, több diszciplínában is nyomot hagytak maguk után. A XXI. századi oktatók és kutatók joggal tekintenek elismeréssel és egyben irigységgel Margócsy és a hozzá hasonló tudósok életművére: kettős tudományos elkötelezettség ilyen intenzitású és mélységű megélése ma már nem lehetséges.

### ***Irodalomjegyzék***

#### ***Levéltári források***

Margócsy József irathagyatéka (főiskolai oktatói és vezetői évek iratai). MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XVI/81. (5 doboz)

Vezetéssel kapcsolatos iratok 1972-1980 (a Bessenyei György Tanárképző Főiskola iratanyagának 1972 és 1980 közötti dossziéi). Nyíregyházi Egyetem Irattár.

UNESCO-iratok 1977-1986 (a Bessenyei György Tanárképző Főiskola iratanyagának 1977 és 1986



közötti, UNESCO-társult iskolákra vonatkozó dokumentumait tartalmazó dossziéi). Nyíregyházi Egyetem Irattár.

### ***Feldolgozások***

Debreczeni Tibor (2008): Hétköznapok pedagógiája I. *Dramapedagógiai Magazin*, 35. sz., 39-44.

Hamar Péter (1999): Az Öreg arcképe az emlékezet tükörszilánkjain. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva – Jánosi Zoltán (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv 13*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 23-27.

Katona Béla (1999): A pedagógiától a várostörténetig. (Pályakép-vázlat a 80 éves Margócsy Józsefről.) In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva – Jánosi Zoltán (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv 13*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 227-234.

Kujbusné Mecsei Éva (2017): Iratajándékozás a Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltárában 1950 és 2016 között. *Levéltári Szemle*, 67. 1. sz. 23-38.

Laczkó András (2002): *Írók és iskolák II*. Nap Alapítvány, Dunaharaszti.

Margócsy József (1980): *A dolgozók oktatása*. BGYTF, Nyíregyháza.

Margócsy József (1984): *A pedagógus és az élet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Margócsy József (1977): A pedagógusképzés mai gondjai. *Szabolcs-Szatmári Szemle*, **12.** 3. sz. 7-10.
- Margócsy József (2007): Kovács Máté. In: Hangodi Ágnes (szerk.): *A jövő a múlt és a jelen egységére épül. Emlékkötet a száz esztendeje született Kovács Máté tiszteletére.* Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debrecen, 212.
- Margócsy József (1999): Régi iskola – régi diákélet Nyíregyházán. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva (szerk.): *Ünnepek és hétköznapiak a történelemben.* Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára, Nyíregyháza, 59-76.
- Németh Zoltán (szerk., 1982): *A Bessenyei György Tanárképző Főiskola évkönyve 1979-1982.* Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza.
- Sarkadi László (1988): *Beszélgetés Zibolen Endrével.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Székely Gábor (2014): Dr. Margócsy József. In: Nyirkos Tibor (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka 2014.* Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 237-239.
- Szövényi Zsolt (1984): Margócsy József: A pedagógus és az élet. *Szabolcs-Szatmári Szemle*, **19.** 3. sz. 114-119.
- Tóth László (1984): Margócsy József: A pedagógus és az élet. *Pedagógiai Műhely*, **10.** 2. sz. 109-113.
- Viraszko Szilvia (2009): *Közülünk valók.* Móricz Zsigmond Kulturális Egyesület, Nyíregyháza.

**Márton Sára – Vincze Tamás**

**A TANÁRKÉPZÉS FEJLŐDÉSE ÉS JELENLEGI  
HELYZETE HAZÁNKBAN, KÜLÖNÖS  
TEKINTETTEL A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉSRE**

*A közismereti és a szakmai tanárképzés fejlődésének íve  
a képzés intézményesülésétől a bolognai reformig*

Ha a tanárképzés hazai történetét górcső alá vesszük, megállapíthatjuk, hogy a közismereti tárgyak oktatására felkészítő képzés intézményesített formájának megjelenésével szinte egy időben, vele párhuzamosan a szakmai tanárképzés rendszerének formálódása is megkezdődött. Eötvös József 1870-ben állította fel a pesti egyetemen folyó bölcsészképzést kiegészítő tanárképző intézetet, amelynek feladata az volt, hogy a közismereti tárgyak leendő tanárainak pedagógiai, módszertani felkészítéséről gondoskodjon. Eötvös nem sokkal a pesti egyetem mellett felállítandó tanárképző intézet szabályzatának kiadása előtt benyújtott az országgyűléshez egy törvényjavaslatot a József Nádor Műegyetem újjászervezésének ügyében is. Már ebben a törvényjavaslatban kitért a szakmai tanárképzés kialakításának sürgető feladatára (Pátyi, 2015). Úgy tervezte, hogy a műegyetem öt szakosztállyal fog működni, nevezetesen mérnöki, építész, gépészmérnöki, vegyészi és bölcsészeti szakosztállyal. A műegyetem szervezetében első pillantásra kissé anorganikusnak tűnő bölcsészeti szakosztály feladatául éppen azt jelölte meg a tervezet, hogy a bölcsészeti és közgazdasági tárgyak előadása mellett a leendő ipar- és reáliskolai, valamint kereskedelmi iskolai tanárok pedagógiai felkészítéséhez

szükséges elméleti stúdiumokat biztosítsa a hallgatóknak. Eötvös – igen helyesen – úgy látta, hogy el kell választani egymástól a közismereti és a szakmai tanárképzést: így felállított egy második tanárképző intézetet is, amelynek szerepét a műegyetemi képzés kiegészítésében határozta meg. Mindkét tanárképző intézetnek kulcsfeladata volt a hazai oktatásügyben: az egyetem mellett felállított tanárképző intézet elsősorban a gimnáziumi tanárok pedagógiai képzését szolgálta, a műegyetem pedagógiai és általános műtani szakosztályához kapcsolt „reálszaki” tanárképezde pedig a gyakorlati pályákra előkészítő középfokú tanintézetek szakmai tanárainak pedagógiai felkészítéséről gondoskodott. Sajnos ez az elkülönültség nem sokáig állt fenn: Eötvös utóda, Trefort Ágoston 1873 nyarán egyesítette a két tanárképző intézetet, és új szabályzatot adott ki a számára. Az egyesített tanárképezde a pesti egyetem bölcsészkarához kötődött, de a műegyetem hallgatóinak tanári felkészítését is vállalta. Az egyesítést követő években hamar megmutatkozott a szakmai tanárképzés marginalizálódása, egyre kevesebb műegyetemi hallgató vállalkozott tanári oklevél megszerzésére (Pátyi, 2015).

A XIX. század végére a hazai oktatáspolitikai irányítói előtt is világossá vált, hogy a szakmai tanárképzés megoldatlan helyzetét rendezni kell, ki kell építeni olyan önálló intézményt, amely a gyakorlati irányú középfokú tanintézetek szakmai tárgyainak leendő tanárait általános pedagógiai és szakmódszertani ismeretekkel is ellátja. Ehhez a felismeréshez – egyéb tényezők mellett – az is hozzájárult, hogy a hazai középfokú iskolák rendszere ebben az időben gyors fejlődést mutatott, több új iskolatípus is létrejött. Az önálló szakmai tanárképzés

fejlődésében jelentős állomásnak számított a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet megalakulása 1898-ban. A Kereskedelmi Tanárképző Intézet hallgatói a filozófiai és pedagógiai tárgyaikat, valamint a tanári felkészítéshez tartozó művelődéstörténeti stúdiumaikat a pesti bölcsészkaron vették fel rendkívüli hallgatóként. Ezek a hallgatók tanári képesítéshez a budapesti Középiszkolai Tanárvizsgáló Bizottság kebelében működő Felsőkereskedelmi Tanárvizsgáló Bizottság előtt letett sikeres vizsgák alapján juthattak. Ez a rendszer előrelépést jelentett ugyan a korábbi állapothoz képest, de még mindig hordozott magában kényelmetlenségeket, megoldásra váró problémákat. Dengl János így jellemezte a kereskedelmi tanárképzősök akkori helyzetét: „Felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltjeink eddigelé képzésük egy részét, nevezetesen olyan diszciplínákból, amelyek a volt Közgazdaságtudományi Karon nem voltak képviselve, a budapesti Bölcsészeti Karon kapták és ide ebből a célból rendkívüli hallgatóként kellett beiratkozniok. Ez a kétfeljárás – hogy ne mondjam: kétlakiság – két nehézséggel járt: órarendi nehézségekkel, mondhatnám: túrt óraütközésekkel, amelyeket sokszor a legjobb akarattal sem kerülhettünk el, mert a Bölcsészeti Kartól nem kívánhattuk, hogy figyelemmel legyen érdekelt – aránylag csekélyszámú – hallgatóságunk külön igényeire; aztán meg anyagi nehézségekkel is, mert a szóban forgó tanárjelöltek az egyetemi mellékdíjakat mindkét egyetemen külön-külön tartoztak megfizetni és mert azonkívül a Bölcsészeti Karon, mint rendkívüli hallgatók, tandíjmentességben elvi oknál fogva még a legkiválóbbak sem részesülhettek” (Dengl, 1937: 115-116).

A XIX. század végére kialakult és megszilárdult a középiskolai tanári professzió, a tanárok társadalmi állását, javadalmazását az 1893. évi IV. tv. szabályozta. A Trianon utáni magyar oktatásügy jelentős törvénye volt az 1924. évi XVII. tv. E törvényben a jogalkotók a budapesti tudományegyetemen 1899-re kialakult struktúrát terjesztették ki az ország többi tudományegyetemére. Ez azt jelentette, hogy a vidéki egyetemek mellett is létre kellett hozni a tanárképző intézeteket, a gyakorlógimnáziumokat és a tanárképző internátusokat.

A harmincas években a szakmai tanárképzés területén is jelentős előrelépés történt a Gazdasági Szaktanárképző Intézet létesítésével. Ez része volt egy nagyobb jelentőségű intézményalapításnak, méghozzá a magyar királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem megalapításának, amelyről az 1934. évi X. törvénycikk rendelkezett. Az említett törvénycikk Gazdasági Szaktanárképző Intézet megszervezését is elrendelte. Az intézet tényleges működéséhez a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium két rendelete adott lendületet: egyrészt a gazdasági (ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi) szaktanárok képzéséről szóló 25.429/1936. sz. rendelet, másrészt a gazdasági szaktanárok képesítését szabályozó 25.430/1936. sz. rendelet. Az új intézet – és az azt befogadó Közgazdaságtudományi Kar – mindegyik gazdasági ágazat tanárainak képzését felvállalta, csak éppen különböző mértékben. A kereskedelmi szaktanárjelölteknek egyaránt biztosította a szakmai és a pedagógiai képzést, míg az ipari és a mezőgazdasági szaktanárjelöltek csak pedagógiai képzésben részesültek.

A tanárképzés 1948 után gyökeresen átalakult hazánkban, s a változások a szakmai tanárképzés rendszerét, addig kialakult gyakorlatát is érintették. 1949-ben megszűntek az egyetemek mellett működő tanárképző intézetek, s a tanárképzés ügye teljes egészében az egyetemekre helyeződött át. Mivel a kommunista rendszer az oktatásban is érvényesítette az egalizáló törekvéseket, a gyakorlógimnáziumokat – mint „elit iskolákat” – egy időre megszüntették. Az egykori többkarú egyetemek helyett önálló egyetemek jöttek létre, így például 1948-ban megszületett a Magyar Közgazdaságtudományi Egyetem. Az új intézmény már működése kezdetén felvállalta a gazdasági irányú középfokú iskolák tanárszükségletének a kielégítését. A sajátos pedagógusképzési feladatok koordinálására hamarosan tanárképzős osztály létesült az intézményben. A gazdasági szaktanárnak készülő hallgatók az ötvenes évek első felében három szakcsoportban szerezhettek tanári képesítést. Az „A” tagozaton a marxizmus-leninizmus, a jogi ismeretek, a gazdasági jog és a gazdasági alapismeretek oktatására készítették fel a leendő tanárokat. A „B” tagozaton az üzemgazdaságtan, a könyvvitel, az irodavezetés, az államszámvitel és ugyancsak a gazdasági alapismeretek oktatására készülhettek fel a hallgatók. A „C” tagozat hallgatói a gazdaságföldrajz és a politikai gazdaságtan tanítására nyertek oklevelet. Ez a virágzó periódus nem sokáig tartott. A Közoktatásügyi Minisztérium utasítására az 1954/55-ös tanévtől felfüggesztették a tanárképzést az akkor már Marx Károly nevét viselő Közgazdaságtudományi Egyetemen. A gazdasági tanárképzés mellett a műszaki tanárképzés is több változáson ment keresztül az ötvenes években. Az

1950. évi 28. törvényerejű rendelet alapján jött létre az Ipari Szaktanárképző Intézet. Ez eleinte mindössze 10 hónapos képzést kínált a középfokú műszaki szakiskolák leendő tanárai számára, s már az indulás után kitűnt, hogy ez a képzési idő nem elegendő a megfelelő színvonalú műszaki tanárképzés biztosítására. Ezért ezt az intézetet 1951-ben átszervezték, és létrejött a Műszaki Tanárképző Főiskola hároméves képzési idővel. Ezt az intézményt 1955-ben megszüntették.

A közoktatás hatvanas évekbeli változásai miatt a szakmai tanárképzés is újjáéledt, azonban csak lassan követte a középfokú szakiskolák fejlődését. Az Oktatási Reformbizottság Szakoktatási Albizottsága már az 1950-es évek végén javasolta szakközépiskolák létrehozását művezetők és technikusok alapképzésére. Az 1961. évi III. törvény a középfokú technikumok helyett két új szakképző intézménytípust hívott életre: egyrészt az egy szakmára képző és érettségit adó szakközépiskolát, másrészt a felsőfokú technikumot. Amikor 1961-ben a középfokú technikumok egy részének utódaiként létrejöttek a felsőfokú technikumok, akkor a szakmai tanárszükséglet is egy nagyon rövid ideig csökkenni látszott, mivel a felsőfokú intézetekben nem annyira jól képzett tanárookra, mint inkább a szakma jeles szakembereire volt szükség, akik – pedagógiai előképzettség nélkül – is oktathatták a szakterületük tárgyait. Az egykori középfokú technikumok nagyobbik hányada a hatvanas évek során szakközépiskolává alakult át, ez egy évekig elhúzódó folyamat volt, mivel az 1961-es oktatási törvény végrehajtása lassan, akadozva indult meg. A szakmai tanárok megfelelő pedagógiai felkészítéséről ebben az időben leginkább levelező tagozaton megszervezett



képzésekkel gondoskodtak. 1962/63-tól a Műszaki Egyetemen négy féléves kiegészítő tanulmányok után nyertek mérnöktanári képesítést a középfokú szakképzésben már pedagógusként dolgozó mérnökök. A Közgazdaságtudományi Egyetemen az 1959/60-as tanévtől indult meg kiegészítő tanárképzés levelező tagozaton. A nappali tagozaton folyó szakmai tanárképzés mind számarányában, mind jelentőségében messze elmaradt a levelező tagozatos képzés mellett. Az 1968/69-es tanévben például nappali tagozaton az alábbi három szakon végeztek a Közgazdasági Egyetem szakmai tanárképzésben résztvevő hallgatói: politikai gazdaságtan – tervezés szakos tanár (13 fő), számvitel – statisztika szakos tanár (18 fő), kémia – áruismeret szakos tanár (9 fő).

A hatvanas években a műszaki tanárképzés ügye is új lendületet kapott: 1961-ben alakult meg a Budapesti Műszaki Egyetemen Bizó Gyula vezetésével a Pedagógia Tanszék. Elindult nappali és levelező tagozaton a mérnökstanárok képzése, az 1962/63-as tanévben 32 fő iratkozott be nappali tagozaton mérnökstanár szakra, a levelező tagozaton pedig 29 fő kezdte meg tanulmányait ugyanezen a szakon. A 70-es évek elején jelentősen bővült a műszaki tanárképzést folytató intézmények csoportja hazánkban: 1970. szeptember 1-től a BME bajai Vízgazdálkodási Főiskolai Karán, a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetemen, valamint a Miskolci Egyetem dunaújvárosi Főiskolai Karán, a Bánki Donát Főiskolán, a Kandó Kálmán Főiskolán és a pécsi Pollack Mihály Főiskolán indult el műszaki pedagógusképzés. Ezekhez csatlakozott 1974-ben a győri Közlekedési és Távközlési Főiskola is. Az említett intézményekben háromféle

szakon tanulhattak azok, akik műszaki képesítésük mellé pedagógiai képesítést is szerettek volna szerezni. A középiskolai tanári képesítésű mérnökstanárok ipari és szakmai középiskolákban oktathattak elméleti tárgyakat. A műszaki tanárok zömmel az újonnan létrejött műszaki főiskolákon szereztek képesítést, ez a képzés főiskolai szintű diplomát adott, de középiskolai tanításra jogosította a végzeteket. A harmadik képzési szintet a műszaki oktató szak képviselte, az ezt elvégzők szakmai és gyakorlati tárgyakat oktattak ipari iskolákban. Ők a pedagógiai képesítést másfél év alatt szerezhették meg levelező formában, végzettségük a tanítóképző intézetekben elnyerhető képesítéssel volt egyenértékű. Az egyre bővülő képzési paletta és a növekvő hallgatói létszám a BME tanárképzésért felelős egységének a fejlesztését igényelte: az egykori Pedagógia Tanszékből 1971-ben Tanárképző és Pedagógiai Intézet jött létre két osztállyal. Ha a statisztikai adatokat megnézzük, láthatjuk, hogy mindhárom képzés a 70-es években már nagy létszámokkal működött, mivel az egyre bővülő szakközépiskolai és szakmunkásképző iskolai hálózatot el kellett látni jól felkészült szakmai tanárokkal. 1973-ban például az ország műszaki pedagógusképzést folytató intézményeiben összesen 124 mérnökstanár, 157 műszaki tanár és 324 műszaki oktató kapott oklevelet.

Az 1993-as felsőoktatási törvény a szakmai tanárképzés három formáját definiálta. Egyrészt rendelkezett a képesítési követelményekkel meghatározott egyetemi és főiskolai szintű szakmai pedagógusképzésről, másrészt az egyetemi szintű, szakmai végzettségre épülő tanári kiegészítő képzésről, harmadrészt az egyetemi szintű képzésben nappali tagozaton párhuzamos formában

megkezdett és két féléves levelező tagozatos képzésben befejezett sajátos kombinált képzésről. A rendszerváltás után is fennmaradt a szakmai tanárképzésben – egészen a bolognai rendszer bevezetéséig – a kétszintűség: azaz mind főiskolai, mind egyetemi szinten folyt szakmai pedagógusok képzése. A bolognai rendszer teremtette meg a közismereti és a szakmai tanárképzésben is az egységes kereteket azzal, hogy a képzést mesterfokozatúként határozta meg. A 2006-ban bevezetett kétciklusú tanárképzés egy válogatott és erősebben motivált tanári réteg kibocsátásának ígéretével indult, a képzésben közreműködők tapasztalatai szerint azonban nem igazolódott be ez a kezdeti várakozás.

### *A tanárképzés fejlődésének útja Nyíregyházán*

A nyíregyházi pedagógusképzés történetében az első állomást az elemi iskolai tanítóképzés kiépülése, a tanítóképző (1914) és a református tanítónőképző (1928) megalapítása jelentette. De már a két világháború közötti időben is született elképzelés arról, hogy a tanítóképzés intézményei mellett a tanárképzésnek is (még hozzá a polgári iskolai tanárképzésnek) helyet kellene kapnia a Nyírség fővárosában. Erre a régi tervre utal dr. Koppányi Mária debreceni tanárnő egyik 1962-es levelének néhány mondata, amelyben Porzsolt István főiskolai főigazgató-helyettesnek gratulál az új megbízatásához: „Kedves Igazgató Úr, örömmel hallottam, – nem tudtam eddig róla, hogy az új Ped. Főiskola vezetője, illetve egyik vezetője lett. Ezzel az intézménnyel Kiss Feri bácsi első elgondolása lett valósággá, aki annak idején polg. isk.

tanárképzőt akart iskolájában már kezdettől alapítani.”<sup>102</sup>  
(MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára,  
Porzsolt-hagyaték, 12. doboz.)

A nyíregyházi tanárképzés története a fenti levélben említett, új Pedagógiai Főiskola megalapításával kezdődött 1962-ben. A főiskolát a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1962. évi 11. sz. törvényerejű rendelete hívta életre. Az alapításról intézkedő rendelet 1962. május 28-án jelent meg. Tulajdonképpen mindössze két és fél hónap maradt arra, hogy az új intézmény elhelyezéséről, oktatógárdájáról, a gyakorlóiskola céljaira átvett XII. sz. Általános Iskola leltári munkálatairól gondoskodjanak. Egészen családias légkörben, 17 oktatóval, 3 szakon, kombinált képzési formában indult el 1962 őszén a nyíregyházi tanárképzés, a Vasvári Pál u. 16. sz. alatti középiskolai épületben. Hangsúlyoznunk kell azt a tényt, hogy a nyíregyházi tanárképző intézmény megalapításával egy hátrányos helyzetű térség központja kapott felsőoktatási intézményt. A főiskola a régióban élő kétkezi dolgozók tanulni vágyó gyermekei számára a felfelé irányuló társadalmi mobilitás útjai közül a legközelebbi és legolcsóbb lehetőséget jelentette. Az intézmény történetének első 10 éve az eredményes oktatás feltételeinek megteremtésével, a beruházások és az építkezések kiharcolásával, a személyi állomány és a tanszékek megteremtésével jellemezhető. 1972-ben a főiskola felvette Bessenyei György nevét, impozáns rendezvénysorozat keretében. Az 1970-es és 1980-as évek a folyamatos fejlődés időszakát jelentették a főiskola történetében: új szakok jöttek létre, a hallgatói

---

<sup>102</sup> MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, Porzsolt-hagyaték, 12. doboz

létszám rohamosan növekedett. Az 1970-es évtized végére a főiskola összhallgatói létszáma elérte a 2000 főt (Balogh, 2017). A Bessenyei György Tanárképző Főiskolán már a rendszerváltás előtti években elindult a nyugati nyelvek tanárainak képzése (az 1985/86-os tanévtől német és francia szakos, az 1988/89-es tanévtől angol szakos tanárok képzésével bővült a paletta). A 90-es évek első harmadára a főiskola az ország egyik legnépesebb pedagógusképző intézményévé fejlődött. A felkínált szakok széles választéka (mintegy 140 szak, szakpár) egyre több hallgatót vonzott a Nyírség fővárosába. A hallgatói létszám az 1997/98-as tanévben elérte a 4000 főt. Az ezredforduló újabb változással indult: 2000. január 1-jei hatállyal szentesítette az Országgyűlés a Bessenyei György Tanárképző Főiskola és Gödöllői Agrártudományi Egyetem Nyíregyházi Mezőgazdasági Főiskolai Karának integrációját. Az integráció utáni években nem tört meg a fejlődés dinamizmusa: 2007-ben már ötkarú felsőoktatási intézményként működött a Nyíregyházi Főiskola. Ilyen szervezeti keretek között indította el a főiskola a bolognai rendszerű képzést 2006-ban. A Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Karon 10 alapszak indult 12 választható szakiránnyal, a Műszaki és Mezőgazdasági Főiskolai Karon 4 alapszak 6 szakirányára lehetett jelentkezni, a Gazdasági és Társadalomtudományi Főiskolai Kar 6 alapszak 18 szakirányát kínálta fel a jelentkezőknek, a Természettudományi Főiskolai Kar pedig 10 alapszakot és 16 szakirányt akkreditáltatott (Balogh, 2017). A bolognai rendszerű képzés nem segítette elő a tanárképzés népszerűségének fennmaradását, de a többi szakon is csökkent a jelentkezők száma. A mélypontot a 2008-as év

jelentette, majd utána kismértékű emelkedés és viszonylagos stabilizálódás következett. 2011-re világossá vált a hazai oktatásirányítás számára, hogy a kétciklusú tanárképzés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, és az is kiderült, hogy ez a képzés nem képes kielégíteni a hazai iskolák tanárszükségletét. A 2013-ban elindult osztatlan tanárképzésben a Nyíregyházi Főiskola először 11 általános iskolai tanári szak meghirdetésére kapott engedélyt (a korábbi mesterképzési szakok alapján). 2014-ben és 2015-ben további tanári szakokkal bővült az új rendszerű tanárképzés nyíregyházi kínálata. 2015-ben mintegy 200 hallgató tanult az intézmény osztatlan tanárképzésben meghirdetett szakpárjain.

Nem tartozik ugyan szorosan a szakmai tanárképzés körébe, de a szakmai tanárképzés ágazataihoz hasonlónak vált a szak képzési szerkezete a bolognai rendszerre való áttérés után, ezért külön kell említést tenni az informatikatanári képzésről. A szak jogelődje a számítástechnika tanári szak volt, amely az 1990/91-es tanévben indult. Az első évben csak matematika szakkal párosítva lehetett választani, de már a második évtől megjelentek a technika-számítástechnika és a könyvtár-számítástechnika szakos hallgatók is a főiskolán. Később egyéb szakokkal – pl. biológiával, fizikával és testneveléssel – párosítva is meghirdették ezt a szakot. A számítástechnika tanári szak utolsó hallgatói 2008/2009-es tanévben végeztek. A bolognai rendszer bevezetésével a szak neve is megváltozott: informatikatanár szakként jelent meg a képzési palettán. A bolognai rendszer nagyon visszavetette az informatikatanári képzést, mivel az alapszakon elnyert programozói diploma után kevésbé voltak motiváltak a hallgatók a tanári szakképesítés

megszerzésére. A munkaerőpiac felszippantotta a programozó BSc végzettséggel rendelkező szakembereket, s a versenyszféra olyan fizetéseket kínált számukra, amelyek mögött a közoktatás messze lemaradt. Mivel a kétciklusú képzés évei alatt minimálisra csökkent az informatikai alapképzés után tanári szakképzettségre törekvők aránya, az informatikusképzésben részt vevő oktatók jogos várakozással tekintettek az osztatlan tanárképzés elé. Az informatikatanári szak is benne van azoknak a szakoknak a körében, amelyek az új rendszerű képzés elindulása óta szakpár részei lehetnek a nyíregyházi tanárképzésben.

Mérnökstanárképzés 2011 óta folyik a Nyíregyházi Főiskolán (2016-tól Egyetemen). Jelenleg gépészet-mechatronika szakirányon folytat mérnökstanárképzést az intézmény. A képzés csak levelező tagozaton folyik, s csak mesterképzési szinten (tehát osztott formában). Az első évfolyam 24 fővel indult, ebből 18 fő jutott el a záróvizsgáig. Ezt a létszámot azóta sem sikerült újra elérni.

A szakmai tanárképzés ágazatai közül a közgazdászstanár-képzés tekinthet vissza a legrövidebb múltra a Nyíregyházi Egyetemen. Az intézményben 2018 szeptemberétől folyik közgazdászstanár-képzés, pénzügy-számvitel szakirányon, osztott formában. Az első évfolyam 27 fővel indult, ez a képzés régióbeli létjogosultságát és szükségességét kiválóan bizonyítja.

### ***A tanárképzőktől elvárt kompetenciák***

A XXI. század első évtizedének legnagyobb oktatásügyi kihívása a kompetenciaalapú

pedagógusképzésre való áttérés volt. Az évtized közepére – a közoktatás számára képzett pedagógusok kompetenciáinak rendszerezése közben – egyre világosabban rajzolódott ki az a kérdés, hogy milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük azoknak a felsőoktatásban dolgozó tanároknak, akik tanárok képzésével foglalkoznak. Legelőször az ATEE (Association for Teacher Education in Europe) 30. konferenciáján kerültek terítékre a pedagógusképzők sztenderdjei. Ekkor a diskurzus alapját a pedagógusképzők Hollandiában kidolgozott sztenderdjei képezték. A holland szakemberek által 2005-ben kidolgozott sztenderdek a következők voltak:

*1. Alapozás: a tanárképzőktől elvárt alapvető attitűdök és alapelvek:*

- nyitott másokkal szemben, jó figyelő, befogadó; elkötelezett; a problémák tapintatos és diplomatikus megoldására törekszik;
- a résztvevők fejlesztésére összpontosít, és felelőssé teszi őket saját fejlődésük előmozdításában;
- a kiváló tanítást, gyakorlatot modellezi, annak megfelelően tanít, amit a jó tanításról mond.



## *2. Interperszonális kompetenciák:*

- biztonságos munkaléggkört teremt;
- empátikus hallgatóival szemben, a szükségletekhez mértén szabadjára engedi őket, követi munkájukat, s konfrontálódik velük.

## *3. Pedagógiai kompetenciák:*

- a tanárjelöltek számára inspiráló, stimuláló tanulási feltételeket teremt;
- arra serkenti a hallgatókat, hogy reflektáljanak saját tapasztalataikra, és értékeljék saját tanári képességeiket, felkészültségüket.

## *4. Szervezési kompetenciák:*

- saját munkáját és szabadidejét jól szervezi;
- szükség esetén improvizál.

## *5. Együtműködés a kollégáival:*

- együttműködik a többiekkel multidiszciplináris teamek keretében;
- aktívan közreműködik az intézmény nézetrendszerének és politikájának kialakításában és megvalósításában.

## *6. Szélesebb kontextusban is tevékenykedik:*

- megfelelő kapcsolatrendszerrel rendelkezik, s azt naprakész állapotban tartja;
- közreműködik az oktatás-nevelés és a tanárképzés megújításában, az ezekről folyó vitákban.

### *7. Munkálkodik a saját fejlődésén:*

- rendszeresen reflektál a saját pedagógiai szemléletmódjára, tanítási tevékenységére, valamint a tanulókkal, kollégákkal és egyéb személyekkel kapcsolatos viselkedésére;

- a saját szakterületén, illetve a neveléstudomány területén elért új eredményeket felhasználja hallgatóinak szakmai felkészítése és a tanárok folyamatos szakmai fejlődése érdekében (Falus, 2012).

A 2005 utáni nemzetközi tanárképzési tanácskozásokon kikristályosodott, mi az a többlet, amelyben a tanárképzők speciális kompetenciái megragadhatók. Ezek legfontosabbika a saját tanítási tevékenységükre való reflexió képessége. Szorosan összefügg ezzel a tanárképzők modellnyújtó szerepe, hiszen mintát kell adniuk saját tanítási gyakorlatukkal a hallgatóik számára, saját példájukon keresztül kell megmutatniuk a magas minőségű tanári tevékenység megvalósításához vezető utat. A mintaadás mellett hitelesen és ugyancsak magas színvonalú szakmaisággal kell kommunikálniuk a hallgatókkal arról, hogy hogyan tanítanak: így képesnek kell lenniük a céljaiknak, valamint az azok elérését szolgáló eszközöknek, eljárásoknak és stratégiáknak a korrekt, egyértelmű szaknyelvi megfogalmazására. Tevékenységükhöz hozzátartozik, hogy részt kell vállalniuk a tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokban, így egyben a tanárképzésre vonatkozó ismeretek megteremtőivé is válnak.

## ***A szakmai tanárképzés legutóbbi évei***

A jelenlegi hazai tanárképzés kereteit az 538/2021. kormányrendelet határozza meg. Ez a rendelet tartalmazza a 283/2012. sz. kormányrendelet módosítását is. Meg kell említenünk a képzést alakító rendelkezések között a 8/2013. sz. EMMI rendeletet is, ebben a szakmai tanári szakok képzési és kimeneti követelményeit fektették le. A 283/2012. sz. rendelet meghatározta a tanári szakok fajtáit is (közismereti, szakmai és speciális szakmai tanári szakok), és azt is rögzítette, hogy a szakmai tanárképzésben osztott képzés is szervezhető. A kormányrendelet tehát a szakmai tanárképzés két formájára adott lehetőséget: az érettségire épülő, osztatlan, 10 féléves képzésre és mérnöki, agrármérnöki vagy közgazdasági diplomát követő, legalább 4, legfeljebb 5 féléves osztatott képzésre. Mindkét képzési formában nagy súlyt kaptak a 100 kreditnyi tanári felkészítés mellett a szakterületi ismeretek. Az osztatlan formában folyó szakmai tanárképzés már 2013-ban elindulhatott, az osztatott formájú képzés viszont csak 2017-ben. A 18/2016. sz. EMMI rendelet módosította az addig érvényes képzési és kimeneti követelményeket, és változást hozott az osztatott szakmai tanárképzés szabályozásában is. A rendelet előképzettségtől függően differenciált utakat jelölt ki az osztatott képzés szervezésére. A BA/BSc képzettséget követő 4 féléves képzés mellett a tanári munkatapasztalatot beszámító 3 féléves és az MA/MSc végzettséget követő (vagy annak megszerzésével párhuzamos) 2 féléves képzésre adott lehetőséget a rendelet. A szakmai tanárképzés speciális eseteiről is intézkedett a rendelet: a szakoktató végzettségűeknek 4

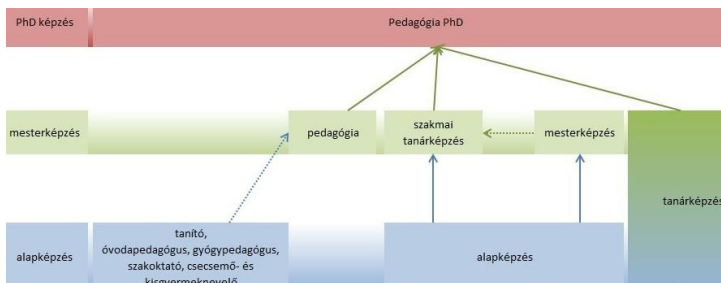
féléves, az újabb szakmai tanári végzettség megszerzésére vállalkozóknak ugyancsak 4 féléves, a már főiskolai szintű szakmai tanári képzettséggel rendelkezőknek 2 féléves osztott képzésben lehet továbbtanulni.

Rádli Katalin, a hazai pedagógusképzés egyik ismert szakértője szerint a tanárképzés szerkezetének 2012-es átalakítása elsősorban a tanári szakma professzionalizációjának célját szolgálta. Ezenkívül határozott cél volt a képzés minőségének emelése, a leendő tanárok felkészültségének javítása. Itt nemcsak az elsajátítandó ismeretek mennyiségének növelésére gondolt a szakértő (bár nyilván megjelentek a köznevelési rendszerben olyan problémák, amelyekre a tanárképzésnek is reagálnia kell, pl. magatartási és/vagy tanulási zavarokkal küzdő gyerekek arányának növekedése, a szövegértési képesség minden szinten tapasztalható romlása stb.), hanem inkább arra, hogy az új rendszerben nagyobb hangsúlyt kaphat a képző intézményekben a tanári hivatásszemélyiség fejlesztése. Ugyancsak célja volt az átalakításnak a gyakorlati felkészítés szerepének és arányának növelése a képzési folyamatban.

A szakmai tanárképzés rendszerének jellemzésekor Rádli Katalin nem véletlenül emelte ki elsőként a kettős szakképzettség problémáját, hiszen ez a probléma végigkísérte ennek a pedagógusképzési ágazatnak az egész történetét, és a képzés alakítói, továbbfejlesztői számára ma is fontos kérdéseket vet fel. Leginkább a szaktudományos felkészítés és a tanári felkészítés egymáshoz való viszonyának meghatározásában és a képzés során az egyes területeknek biztosított óraszámok felosztásában jelentkeznek a kettős

képzettség értelmezése körüli dilemmák. A szakmai tanárképzés továbbra is kétirányú marad: egyik ága a szakmai tanárszakra történő felkészítés, amely a szakmai elméleti tárgyak oktatására nyújt jogosítványt, másik ága a szakoktatóképzés, amely az adott szakma gyakorlati óráinak megtartására, a gyakorlati képzés vezetésére készíti fel a hallgatókat. A tanári képesítés szakképzéshez kapcsolódó sajátosságai közül meg kell említeni azt is, hogy ez a képesítés kompetenciáiban is eltér a közismereti tanári szakok képesítési követelményeiben meghatározott kompetenciarendszertől. Ennek oka többek között az is, hogy míg a közismereti tanárképzés csak két meghatározott tantárgy oktatására készít fel, addig a szakmai tanárképzés az adott (pl. mezőgazdasági) tevékenységet meghatározó tantárgyak egész csoportjának oktatására ad jogosultságot. A szakmai tanárképzésnek mindig is figyelembe kellett vennie azt, hogy egy szakmai tanár pályafutása során akár 10-12-féle szakmai alapozó vagy szakmai tárgyat is oktathat. A szakmai tanárképzés esetében ezért a szakmódszertan is a szakmához és nem a szaktárgyhoz kapcsolódó módszertant jelent (Németh – Nagy – Juhász, 2013).

A szakmai tanárképzés helyét a mai tanárképzési struktúrában jól szemlélteti az alábbi ábra.



1. ábra: A pedagógusképzés jelenkori hazai rendszere. (Forrás: Rádli Katalin: Pedagógusképzés ma. A pedagógusképzés rendszere Magyarországon. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia, 2019.)

Az ábráról kiválóan leolvasható, hogy a szakmai tanárképzésben elnyert oklevél nem feltétlenül jelenti a szakmai tanári karrier betetőzését. A kutatás iránt elkötelezett szakmai tanároknak lehetőségük van magukat valamelyik neveléstudományi doktori iskolában továbbképezni, és szakképzés-tudományi témában megírt értekezéssel bizonyítani a kutatói alkalmasságukat.

Napjainkban is folyamatos kihívásokkal kell szembenéznük az egyes ágazatok számára szakmai tanárokat képző intézményeknek. Az utóbbi években lezajlott szerkezeti átalakítás mellett a képzés tartalmait is folyamatosan revízió alá kell venni, és a gazdaság, illetve a szakképzési rendszer újabb igényeihez kell igazítani. Milyen problémákkal, milyen speciális igényű, helyzetű tanulói csoportokkal találkozhatnak a szakmai tanárok a jelenkori hazai szakképzésben? Mivel a szakmai képzések

egy része át- vagy továbbképzés keretében történik, a szakmai tanároknak szükséges lenne alaposabb ismereteket szerezni a felnőttképzés és a felnőttoktatás módszertanáról, a felnőttkorú tanulók tanulási motívumairól, stratégiáiról. Másrészt azt is figyelembe kellene venni, hogy a magyarországi szakképzés egyes intézményeiben nagy arányban vannak jelen szociálisan hátrányos helyzetű és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók. Olyan módszerekkel és eljárásokkal is meg kell ismertetni a képzés során a leendő szakmai tanárokat, amelyek segítségével ezek a tanulók hatékonyabban fejleszthetők.

A szakmai tanárok módszertani kultúrájának fejlesztése egyébként is a jelenkori szakmai pedagógusképzés egyik kulcskérdésévé vált. Az utóbbi évek szakmai tanárokkal kapcsolatos kutatásaiból ugyanis kiderült, hogy a szakmai tanárok oktatásban alkalmazott módszerei a hagyományokon, a korábbi rögzült mintákon alapulnak. Bár az egyetemen megismerkedtek a kooperatív tanulásszervezés módszertanával, sokan közülük odáig is eljutottak, hogy kipróbálják ezeket, de az ún. atipikus módszerek mégsem épültek be a módszertani kultúrájukba. Ezek helyett a tanár központi szerepét hangsúlyozó, frontális munkaformát támogató, klasszikus módszereket részesítik előnyben. Óráikon a magyarázat, az előadás, az elbeszélés és a szemléltetés dominál (Holik, 2015). Éppen ezért szükséges, hogy a szakmai tanárképzés gyakorlati óráin maguk a képzők is jó példával járjanak elől, és a kooperatív tanulásszervezést támogató módszerek alkalmazásával mintát adjanak a leendő szakmai tanárok számára.

A szakmai tanárképzés sikerének kulcsát a jövőben is elsősorban a képzés minőségének folyamatos emelésén dolgozó szakmai tanárképzők jelentik. A szakmai tanárképzők a tanárképzés szakemberei közül a leghamarabb ismerhették fel a munkaerőpiac új elvárásait az általuk folytatott képzésekkel kapcsolatban. A szakképzés reformja olyan szakmai tanárok, szakoktatók jelenlétére épít a szakképzés átalakult középfokú intézményeiben, akik a legkorszerűbb, naprakész szakmai ismeretekkel látják el a tanulóikat, és a magas színvonalú oktatás mellett a szakmai személyiségfejlesztést sem hanyagolják el. Olyan szakmai tanárok és szakoktatók munkájára számít az új rendszerű szakképzés, akik kihívásként és nem teherként élik meg a hátrányos helyzetű és egyéni fejlesztést igénylő tanulókkal való foglalkozást, de külön figyelmet fordítanak a tehetséges tanulóikra is. Az ilyen szemléletű szakmai tanárok azért tudják eredményesen végezni a munkájukat, mert képesek a reflektív tanári gondolkodásra, és arra, hogy gazdag módszertani eszköztár birtokában hatékonyan segítsék minden diákjuk sokoldalú fejlődését.

### ***Irodalomjegyzék***

- Balogh Árpád szerk. (2017): *A Nyíregyházi Főiskola 55 éve*. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza
- Ballér Endre (2004): *A tantervelmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Aula Kiadó, Budapest
- Benedek András szerk. (2006): *Szakképzés-pedagógia*. Typotex Kiadó, Budapest



- Breznayánszky László – Vincze Tamás szerk. (2013): *Ötvenéves a pedagógusképzés a Nyíregyházi Főiskolán*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza
- Csákné Filep Judit – Barabásné Kárpáti Dóra (2018): Közgazdásztanár képzés Magyarországon. In: Kósáné Bilanics Ágnes – Vargáné Bosnyák Ildikó (szerk.): *70 évesen, 40 éve a felsőoktatás szolgálatában: ünnepi konferenciakötet dr. Galó Miklós tiszteletére*. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 36-40.
- Dengl János (1937): A gazdasági szaktanárképzés. *Nevelésügyi Szemle*, 1. évf., 2. sz., 113-121.
- Falus Iván (2012): A tanárképzők sztenderdjei, a képzők képzése. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 27-39.
- Holik Ildikó (2015): Szakmai tanárok módszertani repertoárja. In: Tóth Péter – Maior Enikő – Pogátsnik Monika (szerk.): *Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában*. V. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet, 35-54. A kötet elérhetősége: [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Trefort\\_konferencia\\_kotet\\_2015.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Trefort_konferencia_kotet_2015.pdf)
- Németh József (2015): A mérnök-tanárképzés magyarországi története. A mérnök tanártól a mérnök-tanárig. BME Tanárképző Központ, Budapest. A kötet elérhetősége: <https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2>

013-

0002\_a\_mernoktanarkepzes\_magyarorszagi\_tortenete\_a\_mernok\_tanartol\_a\_mernoktanarig/MT/smtjs53g.htm

Németh Nóra Veronika – Nagy Zoltán – Juhász Csaba (2013): A szakmai tanárok képzésének kihívásai Bologna után. *Felnőttképzési Szemle*, 7. évf., 2. sz., 50-57.

Patyi Gábor (2015): Tanárképzés, szakmai tanárképzés a 19. század második felében. *Képzés és Gyakorlat*, 13. évf., 1-2. sz., 411-418.

Patyi Gábor (2018): Visszatérés az eredethez: a szakmai tanárképzés megújulásának történeti előzményei az 1930-as években. In: Draskóczy István – Varga Júlia – Zsidi Vilmos (szerk.): *Universitas – historia. Tanulmányok a 70 éves Szögi László tiszteletére*. Magyar Levéltárosok Egyesülete, Budapest, 369-378.

Pukánszky Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In: Albert Sándor és mtsai (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem, Komárom, 29-64.

Rádli Katalin (2019): *Pedagógusképzés ma. A pedagógusképzés rendszere Magyarországon*. Konferenciaelőadás, Országos Közoktatási Szakértői Konferencia, 2019. A tanulmány elérhetősége: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/30-kiadvany-2019/1172-2019-dr-radli-katalin-pedagoguskepzes-ma>

Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitikai. In: Hrubos Ildikó – Pfister Éva: *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő. Konferencia-dokumentumok.* Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest, 32-41.

## A kötet szerzői

***Antal Anikó Zsuzsanna*** író, költő, intézményvezető,  
Torontó (nyíregyházi öregdiák)

***Dr. Baracsi Ágnes*** tanszékvezető főiskolai tanár,  
Nyíregyházi Egyetem (nyíregyházi öregdiák)

***Bíró István Ferenc*** tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem  
(nyíregyházi öregdiák)

***Prof. dr. Brezsnay László*** nyugalmazott egyetemi  
tanár, Nyíregyházi Egyetem

***Dr. Karlovitz János Tibor*** egyetemi docens, Nemzeti  
Közszolgálati Egyetem (nyíregyházi öregdiák)

***Dr. Komáromi István*** intézményvezető, Nyíregyházi  
Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és  
Gimnázium (nyíregyházi öregdiák)

***Dr. Márton Sára*** főiskolai tanár, főigazgató, Nyíregyházi  
Egyetem Bessenyei György Pedagógusképző Központ  
(nyíregyházi öregdiák)

***Dr. Lajtos Nóra*** író, költő, irodalomtörténész, Debrecen  
(nyíregyházi öregdiák)

***Prof. Dr. Perjés István*** intézetigazgató egyetemi tanár,  
Pannon Egyetem (nyíregyházi öregdiák)

***Dr. Péntes Dávid*** neveléstörténész, tanár, Budapest

***Dr. Vincze Tamás*** egyetemi docens, Nyíregyházi  
Egyetem