

EGYSÉGESÜLŐ KÉPZÉS – DIFFERENCIÁLT TANÁRTÁRSADALOM

A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETILEG háromszintű – hasonlóan a közoktatási intézményrendszer háromszintűségéhez.¹ Az alsó szintet az elemi iskolai tanításra felkészítő tanítóképzés jelentette. A polgári iskolai előtanulmányokra építő tanítóképzés középfokú volt, de nem adott érettségit – így a tanítóság elkülönültsége a többi tanári és értelmiségi rétegtől oly nagy volt, hogy a tanító még a szakképzetlen, de érettségizett tisztviselővel sem vehette fel a presztízsversenyt. Az elemi iskola azonban terjeszkedett „felfelé”: egyre többen jártak ötödik és hatodik osztályba és 1928 után néhol, 1940 után pedig elvileg az iskolarendszer egészében hetedik és nyolcadik elemi osztályok nyíltak. Azaz a tanítók immár nem csak kis gyerekekkel, de 10–14 évesekkel is mindinkább foglalkozhattak. Az eredetileg hároméves középfokú tanítóképző (átmeneti hatéveség után) a két háború között ötéves intézményként stabilizálódott, ami már így is kilógott a magyar iskolarendszer 4+4+4-es szerkezetéből – a tanítóképzős tanárok számára a terjeszkedés módja a tanítóképzés kéttagozatúvá változtatása, azaz egy pedagógiai középiskolára épülő főiskola létrehozása volt (*Németh 1990; Donáth 2008*). A tanítói érdekszervezetek ezzel ellentétben a középiskolai érettségire épülő tanítóképző főiskolát tűzték ki célul. Az 1938-as – a háború miatt végrehajtásra nem kerülő – reform inkább az első, míg az 1958-as (napjainkig meghatározó) intézményi reform inkább a második elképzelést valósította meg – ami nem csoda, hiszen 1945 után a tanítók nemcsak a tanügyigazgatási apparátusban erősödtek meg, nemcsak hivatásuk számos képviselőjét küldhették a politikai elitbe, hanem a szocialista kvázi érdekképviselet korporatív intézményeit (pl. a Pedagógus Szakszervezetet, vagy a pedagógiai szakmai sajtót) is dominálhatták. (1945, illetve 1948 után az új rendszerhez való gyorsabb átállás éppúgy megnövelte a tanítók esélyeit, mint amennyire a középiskolai tanárokét akadályozta az éppen vereséget szenvedő történelmi középosztállyal való szoros összefonódottsága (*Sáska 2006*). A tagolt érdekképviselet eltűnésével (iskolatípusonként külön szervezetek voltak 1860 és 1944 között) a legnagyobb létszámú pedagógusréteg megerősödése ideológiától függetlenül is bekövetkezett volna. (Ezt mutatja, hogy az 1928-as nevelésügyi kongresszuson – ahol tehát az egyes pedagógusrétegek együtt tanácskozhattak – a tanítók puccsszerűen, pusztá tömegükkel az 1948 utánitól teljesen eltérő ideológiai-politikai légkörben is legyőzhették a tanítóképzős szakosztály többségét.) (*Nagy 2004.*)

¹ A tanulmány háttéréhez szükséges kutatásokat az OTKA K 77530 számú támogatása tette lehetővé. A jelen tanulmány szövegének első kritikai olvasásáért a szerző Biró Zsuzsanna Hannának tartozik köszönettel.



Az iskolarendszer második szintjét a negyedik elemre épülő, elsősorban városokban elterjedt polgári iskola jelentette. Ennek megfelelően a pedagógusképzés második szintjét a főiskolai tanárképzés alkotta. A polgári iskolai oktatók – miután hosszú harccal leszorították a professzió azon csoportjait, melyek a tanítóképzés és a polgári iskolai oktatóképzés egységéért (Gyertyánffy és a Pedagogium stb.) szálltak harcba – már a 19. században elérték, hogy ne tanítónak, hanem tanárnak nevezzék őket, s képzésük középiskolai érettségire épített felsőfokú képzés legyen. Noha a polgári iskola Csengery eredeti (1868-as) elképzelése szerint hatéves volt, s az első világháborúig tartották magukat a hat, hét, nyolc osztályos polgári iskolával kapcsolatos elképzelések, melyek hol a reáliskola, hol a középfokú szakképző intézmények bekebelezésével próbálták volna az iskolatípus érdekkörének befolyását kitolni, az iskolatípus először rendeletek sorával, majd törvényi úton is négyosztályosként stabilizálódott. 1928 után a főiskolát polgári iskolai tanárképző főiskolának nevezték, és saját gyakorlóiskolával működött. Az általános iskola felső tagozata 1945 után az elemi iskolák 5–8. és a középiskolák első négy osztályának magába szippantása mellett pedagógiai és módszertani kultúrájában a polgári iskolai kultúrára támaszkodhatott. Az általános iskola felső tagozata és a polgári iskola pedagógusainak munkája egy alapvető tulajdonságban megegyezett: a tananyagot nem továbbtanulás-orientáltan, nem „tudományosan”, de egyértelműen szaktárgyakra bontva kellett tanítani (Nagy 2004a). A két iskolatípus ugyanakkor alapvetően eltért egymástól, mivel a polgári iskola a legalsó társadalmi csoportokból nem rekrutálta diákjait, így lehetősége volt bizonyos szelekcióra, míg az általános iskola ezt elvileg nem tehetette meg. Más kérdés, hogy az 1930-as évek végére nagyvárosi viszonyok között a polgári iskola már gyakorlatilag *általános* iskolává vált – az általános iskola viszont a hatvanas évekre a kisegítő iskolák hálózatával megtalálta (megteremtette) saját szelekciós működésének feltételeit (3/1966 MM sz. r.). Témánk szempontjából most csak az a fontos, hogy az általános iskola felső tagozata és a tanárképző főiskolák rendszere egymásnak teljesen megfelelt.

Az iskolarendszer harmadik szintjét a középiskola-rendszer képezte, amely egymással párhuzamosan szervezett nyolcosztályos reál- és humán középiskola-rendszerből állt. Ez a középiskola-rendszer – önképe szerint, de a felsős diákok nagy többsége számára szociológiailag is – a felsőfokú intézmények előiskolájaként szolgált. Ekképpen tanárképzése természetes módon az egyetemen, mégpedig a tudományegyetemen történt. A tudományegyetemi tanárképzés a német hagyományoknak megfelelően Budapesten a bölcsészkaron folyt. Kolozsváron (majd Trianon utáni utódintézményében) – a francia hagyományoknak megfelelően – BTK és TTK működött. Tudományegyetemi végzettséget elvileg 1883-tól kezdve minden alkalmazandó tanártól elvártak, a középiskolai tanárképzésben való szisztematikus részvétel 1924-től volt kötelező (Pukánszky 1989). 1949 után a BTK-k és TTK-k tanterve a szabad bölcsészet helyére a tanárképzés követelményeit helyezte, kétféle értelemben is: egyrészt a tanárképzés pedagógiai tárgyait mélyen integrálta a képzésbe, másrészt a képzésben a tudományos témákra specializált kurzusok helyét a leendő kö-

zépiskolai tanár általános tájékozottságának igényére hivatkozó áttekintő kurzusok vették át. Az iskolaszervezeti érvelés természetesen nem rejthette el, hogy ez a tanterv és tananyagszervezés az oktatás tartalmának sokkal nagyobb ideológiai és tudománypolitikai ellenőrzését tette lehetővé. A kötelező tanárképzésből történő egyéni kiválás a hetvenes-nyolcvanas évek individuális bölcsészstratégiáinak egyik legfontosabbika lett – másfelől a rendszerváltás utáni kormányok is ambicionálták, hogy a szakpárosítás, „szakmagánosítás”, a tanárképzéssel való összekapcsolás stb. mechanizmusaiba rendeleti és költségvetési eszközökkel beavatkozzanak. E beavatkozások természetesen a középiskola igényeire vagy a munkaerőpiacra hivatkoztak – de az érintettek mindig tudták, hogy valójában egyik vagy másik felsőoktatási elitcsoport előretörését dokumentálja egy-egy újabb rendelkezés.

* * *

1990 óta a rendszerben több egymástól többé kevésbé független folyamat zajlik, a tanárképzés körül zajló vitakomplexum (az őszinte elkötelezettségeket kétségbe nem vonva) *úgy is értelmezhető, mint ezeknek a folyamatoknak a tükre* (Báthory 2004; Falus & Kotschy 2006; Golnhofer 2003; Hunyady 2003; Kocsis 2002; Kozma 2006; Ladányi 1989, 2003; Lukács 1993; Madarász 2007; Nádaszi 1993; Nagy M. 2004; Németh 2005; Riba 2008; Soósné 2001, 2004; Szabó 1993; Trencsényi 2004).

Az egyik folyamat költségvetési és közigazgatási természetű: a demográfiai árapálynak és a középiskolai képzés általánossá válásának megfelelően hol a 10–14 éveseket tanító, hol a 14–18 éveseket tanító iskolafokokozatok terhelését növeli meg – vagy másképpen nézve hol itt, hol ott teremt túl- vagy alulfoglalkoztatást. A pedagógusok átirányítása, átképzése, illetve rugalmasabban mozgatható pedagógusok képzése a költségvetési és oktatásigazgatási érdekeltségű csoportok számára igen fontos lehet.

Egy másik folyamat (mely részben az értelmiségi csoportok korai szelekció iránti igényeivel, az ezt kiszolgáló helyi oktatáspolitikákkal, történeti ideológiákkal, valamint az egykori egyházi ingatlanok reprivatizációjával és a hagyományos iskolatípusokat preferáló egyházi iskolák újraindításával kapcsolatos részfolyamatokból áll) az iskolaszervezet 1989-től beindult felbomlása, ami hat- és nyolcosztályos középiskolák létrejöttéhez vezetett. Ez az 1989-ig élesen elváló középiskolás illetve általános iskolai népesség összekeveredéséhez vezetett. Ezt kiegészítette a szakképzés válsága, minek következtében az „előremenekülő” szakmunkásképzők szakközépiskolává váltak. A mi szempontunkból ez azt jelenti, hogy egy hagyományosan gyengébben képzett tanári népességnek a középiskolai képzés feladataival kell megbirkóznia.

Egy harmadik ettől független folyamat, hogy a pedagóguscsoportok és elitjeik presztízsküzdelmeket folytatnak: melyikük értékrendje és érdekvilága határozza meg a tanügyigazgatást, a tananyag-, tanterv-, tankönyv- és taneszköz-szabályozást, pedagógus-továbbképzést – s természetesen magát a pedagógusképzést.



A negyedik ettől független folyamat, hogy – mint minden oktatási szervezetben – a pedagógusképző felsőoktatási intézményekben is belső harcok zajlanak a szaktudományos képzést végzők és a pedagógusképzést végzők között. E küzdelmeket a hallgatókért folyó konkurencia éppúgy kielezi, mint az, hogy a történetileg kialakult oktatói kar egzisztenciális érdeke, hogy létét igazoló mennyiségű óra-követelményt építsen a szakok követelményrendszerébe.

Az ötödik folyamat, hogy a nagyobb felsőoktatási intézmények vezető csoportjai számára a kisebb intézmények beszüntetése, a kisebb intézmények vezető csoportjai számára pedig az önállóság megőrzése (mely természetesen korábban is fontos volt) *egyre több haszonnal jár*, hiszen az egyetemi és főiskolai tanári jövedelem rendezése az ezredfordulón a dékáni, rektori pozícióból tehető gesztusok értékét jelentősen megnövelte, a 2000-es évek második felében pedig (immár jövedelmi okokból is) maga a dékáni-rektori pozíció is csábítóbbnak tűnik, mint korábban. A beszüntetés egyik ideális formája az általános iskolai szaktanárképzés komplett „lenyelése” volt, de fontos küzdelmek zajlottak/zajlanak a tanítóképzés, a tanárképzés és a gyógypedagógus-képzés integrációja/különmaradása kapcsán is.

A hatodik folyamat, mely az integráció erőinek „váratlan” szövetségésül szolgált, a Bologna folyamat, melyre – mint általában a nemzetközi elvárásokra – hivatkozva mindenféle belpolitikai és csoportszociológiai gyökerű és motivációjú elképzelést meg lehet valósítani. Természetesen „Bologna” megvalósítása nemcsak országoként, de országokon belül szféránként is tükrözi az erőviszonyokat. Figyelemre méltó, hogy *a történelmi egyetemi rendszer tagjai közül csak az egykori ars fakultás örököse, a humán- és reálbölcészlet vettetik alá a bolognai rendszernek – a középkori egyetemek felső tagozatai nem: orvosokat, jogászokat, teológusokat továbbra is lineáris rendszerben képezhetnek. Ezt akár úgy is értelmezhetjük: a BTK és TTK – együtt a műszaki, társadalomtudományi, közgazdaságtudományi felsőoktatással – az újkori történet során kivívott² egyenjogúságát – a hagyományos egyetemi karokkal szemben elveszítette.*

* * *

A fenti folyamatok végigelemzésére e dolgozatban nincsen mód. Éppen ezért a tanárképzési problematika *egyetlen kérdésével* kapcsolatban állítunk szembe két – természetesen érdekvezérelt, de racionálisan mégis megvitatható – álláspontot, és próbáljuk azt a szociológiai valósággal szembesíteni.

Az egységes tanárképzés koncepciója azt feltételezi, hogy *a középiskolai és általános iskolai tanári pálya ugyanannak a szakmának a két arca*. A tanárok munkajellege – e feltevés szerint – kvázi azonos.

Számos érv szól emellett. A középiskolai tanár hagyományos funkciói közül a „tudós tanáré” szinte teljesen eltűnt. Az érettségit adó középiskola oly mértékben tö-

² Az egyenjogúság persze nem teljes, hiszen a bölcészek, ellentétben a jogászokkal és orvosokkal, nem kapnak magával az egyetemvégzéssel doktori címet.

megesedett, hogy ma lényegesen többen járnak érettségit adó középiskolába, mint történelmi pályája végén – csúcspontján – polgári iskolába. A középiskola tananyaga – történelmi előképéhez viszonyítva – sokkal erősebben didaktizált, sokkal erősebben alárendelt az általános pedagógiai, mint a szaktárgyi szempontoknak. A lexikális ismereteket mind kevésbé elváró oktatásügyben egyre gyengül a gimnáziumi órák hagyományos arculata. A média és az internet korában a középiskolai tanár éppoly kevésbé forrása a tudásnak, mint az általános iskolai tanár. A 8+4-es középiskola-szerkezet felbomlása az egykori általános iskolás népesség jelentős részét gimnáziumi tanulóvá változtatta.

Léteznek ugyanakkor bőséggel ellenérvek is. E szerint minden ellenkező törekvés ellenére a középiskola-választást a lakóhely sokkal kevésbé határozza meg, mint az általános iskola „választását” (ha és amikor lehetséges egyáltalán választás). A diáktársaság – még a hat- és nyolcosztályos iskolákban is – átlagosan mindenképpen idősebb, az általános iskolásoknál sokkal inkább érik egyéb szocializációs hatások. A tömegesedés ellenére a középiskolák közönségében mégiscsak kevesebb az iskolázatlan, alkoholista vagy bűnöző szülő, mint az általános iskolában, a legmotiváltatlanabb gyerekek mégiscsak távol maradnak. A diákok – legalábbis egy részük – mégiscsak inkább „fiatalnak”, mint „gyereknek” tekinti magát. A kognitív eszközök skálája mégiscsak szélesebb. A középiskolás diákok már *pályát* választanak, már 15 éves koruktól orientálódnak egyes felsőoktatási intézmények felé. A diákok egy része már specializálódik. Akárhogyan bővül a középiskolások száma, a középiskolák és a középiskolások egy részére mindig igaz marad, hogy magas tárgyi tudással vesznek részt országos és nemzetközi versenyeken, hogy felbukkannak a médiában, hogy beszédtemát jelentenek értelmiségi csoportok között. A középiskolai tanárokat felnőtté vált diákjaik, gyakran vezető értelmiségiek, emlegetik továbbra is stb. A középiskolai tanárok az egyetemen együtt tanultak olyanokkal, akik az értelmiségi elit tagjaivá lettek. A szülői népességben aránytalanul több a befolyásos ember – s a munkahelyi mobilitásra törekvő tanár számára „jobb iskolákba” kerülni azért is érdemes, mert a szülői népesség is egyre befolyásosabb emberekből áll. Kapcsolati tőkénk tehát összehasonlíthatatlanul magasabb, mint általános iskolai kollégáinké... Lehet, sőt valószínű, hogy ezek az ellitujaldonságok a középiskolai tanárok csökkenő hányadát jellemzik. De a *tudat* változatlanul megmarad.

E tanulmányunkban arra próbálunk meg választ keresni, hogy a két érvelés – a kétféle tanári szakma összecsúszása illetve különmaradása – közül *melyik* rendelkezik bőségebb bizonyítékokkal.

Az egyik módszer az lenne, hogy szisztematikus megfigyeléssel összehasonlítjuk a középiskolai tanárok és általános iskolai tanárok életét és munkáját. Erre most természetesen nincs mód. A másik módszer az, hogy meglévő szociológiai felvételek alapján összehasonlítjuk a két tanári csoport szociodemográfiai sajátosságait, véleményeit, attitűdjeit stb. Abból indulhatunk ki ugyanis, hogy „csodák nincsenek”: a szociodemográfiailag illetve véleményekben, attitűdökben különböző embereknek a munkája is különbözni fog, különösen egy olyan tevékenység esetén, ahol a



(szociodemográfiai tényezők és attitűdök által befolyásolt) egyéni teljesítménynek oly erős szerepe van, mint a pedagógusok munkájában.

Az elmúlt két évtizedben (ennél régebbre most nem érdemes visszanyúlnunk, hiszen a kvázi általánossá vált középiskolázás és a tömegesedő felsőoktatás korszakára vagyunk kíváncsiak) számos szociológiai felmérés készült a pedagógusokról. Úgy tűnik, ezek kivétel nélkül azt bizonyítják, hogy az egyetemi végzettségű tanári népesség és a főiskolai végzettségű tanári népesség, illetve a tanítói népesség *minden tekintetben* erősen különbözik.

Nagy Mária több aspektusból mutatta be a középiskolai és általános iskolai tanárok közötti szociodemográfiai különbségeket, minden ponton szignifikánsan hátrányosabb helyzetűnek találva az utóbbiakat (Nagy M. 1998). Liskó Ilonától tudjuk, hogy az általános iskolák tanárai és a középiskolák tanárai között érdemi véleményeltérés volt a NAT bevezetésének megítélésében – az utóbbiak szerették kevésbé – (Liskó 1998). Hrubos Ildikó pedig 1993-ban az egyes középiskola-típusokban tanítók között diagnosztizált markáns – bár nem növekvő – különbséget.

Ezek a tanulmányok a *különbözőség* alátámasztására tökéletesen alkalmasak, de nem érzékelhető belőlük, hogy nem arról van-e szó, hogy a különbözőség az elmúlt évtizedek maradványa? Mi van a legfiatalabb nemzedékkel? A középiskolázás tömegesedése nem kezdi-e majd annullálni a két tanári réteg közötti különbséget, ha a korábbi évtizedekben végzetek majd elhagyják a pályát?

Erős generációs információt hordoz Biró Zsuzsanna Hanna tanulmánya, mely a 2002-ben végző pedagógusjelöltek körében készült felmérést mutatja be. A szerző azt bizonyítja, hogy társadalmi háttérüket tekintve *ekkor is* (tehát az 1997 után felsőoktatásba került pedagógusjelöltek körében is...) „fal emelkedik” a leendő általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok közé. Míg az egyetemi diplomával rendelkező apák és anyák aránya tekintetében a tanítók és általános iskolai tanárok között csak 1–2 százalékpontnyi különbség van (12% körüli apa és 7% körüli egyetemi végzettségű anya), addig a középiskolai tanárok apáinak harmada, anyáinak majd 18%-a egyetemet végzett. A pedagógusok szülőhelyeként szolgáló településeket fejlettség szerint minősítő pontszámoknál,³ akárcsak a kibocsátó középiskolák presztízsrangsorában, a tanítók és általános iskolai tanárok *szorosan egymás mellett* állnak, a középiskolai tanárok viszont lényegesen arrébb (Biró 2002).

A fiatal diplomások munkaerőpiacát vizsgáló Polónyi István bemutatja, hogy a tanítók és főiskolai végzettségű tanárok körében lényegesen magasabb a munkanélküliség, mint az egyetemi végzettségű tanároknál (Polónyi 2004). A nem pedagógusként elhelyezkedő tanárképző főiskolai végzettségűek leginkább a kereskedelembe kerülnek, a bölcsészek ezzel szemben a lényegesen magasabb presztízst nyújtó államigazgatásba, illetve kulturális szférába, a természettudósok (jobb ipari pozíciók mellett) különböző kutatóhelyekre. Míg az egyetemet végzett fiatal pe-

3 A középiskolai tanárokat „kibocsátó” települések átlagosan fejlettebbek, mint az általános iskolai tanárokat kibocsátók, s a különbség akkor is megmarad, ha csak a vidékiekre vagy csak a kistelepülések lakosaira nézve vizsgálódunk.

dagógusok (2000-ben) 56–58 ezer forintot keresnek, addig a főiskolai végzettségű tanárok és tanítók jövedelme 40–46 ezer forint – lényegesen alacsonyabb tehát és igen közel esik egymáshoz.

Ezek az egymástól független kutatások kivétel nélkül azt mutatják, hogy az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok között

a) az aktív pedagógusnépességben az 1990-es és 2000-es években, illetve

b) a 2000-es években munkába álló – tehát a 21. század első felében aktív – pedagógusnépességben *egyaránt nagy különbség van*.

Hogy empirikus lelkiismeretünket megnyugtassuk, mégis keresni kezdtünk egy olyan adatbázist, ahol formálisan is *azonos paraméterek alapján, egy adatbázison belül* hasonlítható össze a fent említett két nemzedék.

A rendelkezésünkre álló adatbázisok közül az ezredfordulón készült óriási (63 000 fős) ELTE-Soros adatbázisból indultunk ki, mivel ez egy meghatározott évben (1998-ban) valamennyi végzős középiskolásra kiterjedt. *Ezt az adatbázist a jelenlegi középnevezdekhez tartozó tanárookra, mint szülőkre nézve reprezentatívnak tekintjük*. Elhanyagolhatónak tartjuk ugyanis azoknak a tanároknak a számát, akiknek a megfelelő korú gyermeke nem érettségit adó középiskolába járt. Vagyis: a középkorú tanárok között egyfajta „mintavétel”, hogy kinek van *éppen* 18 éves gyermeke (Csákó 2002).

Ezen a módon 114 illetve 1005 tanítót/tanítónőt, 558 illetve 1828 főiskolai végzettségű tanárt/tanárnőt, 611 illetve 979 egyetemi végzettségű tanárt/tanárnőt figyelhetünk meg – a dőlt szám mindig a nőket jelöli. E pedagógusok életkorát nem ismerjük, de zömmel 45 és 60 év között vannak, hiszen *éppen érettségiző* gyermekük van.

1. táblázat: A középkorú férfi pedagógusok és más diplomások apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Nincs diploma	19533	20070	4772	1730	46105
	42,4%	43,5%	10,4%	3,8%	100,0%
Főiskolai	1888	2234	1718	1387	7227
	26,1%	30,9%	23,8%	19,2%	100,0%
Egyetemi	1254	1533	1463	2323	6573
	19,1%	23,3%	22,3%	35,3%	100,0%
Tanítói	47	39	16	12	114
	41,2%	34,2%	14,0%	10,5%	100,0%
Tanár, főiskolával	137	201	121	99	558
	24,6%	36,0%	21,7%	17,7%	100,0%
Tanár, egyetemmel	109	163	132	207	611
	17,8%	26,7%	21,6%	33,9%	100,0%
Összesen	22968	24240	8222	5758	61188
	37,5%	39,6%	13,4%	9,4%	100,0%



A középkorú tanítóknak alig tizede származott diplomás apától, s alig negyedüket jellemezte, hogy apjuk egyáltalán érettségizett, ami alig valamivel magasabb, mint a diplomával nem rendelkezők hasonló számai (1. táblázat).⁴ A főiskolai diplomával rendelkező tanárok valamivel kevésbé iskolázott apáktól származnak, mint a főiskolai diplomával rendelkező más értelmiségiek – az egyetemi diplomával rendelkezők is némiképpen elmaradnak az egyéb egyetemi diplomás csoportoktól. De ami a lényeg: az egyetemet végzett tanárookra 1,9-szer inkább jellemző, hogy diplomás apától származnak, mint a főiskolát végzett tanárookra, s 1,4-szer inkább jellemzi őket, hogy legalább érettségizett apától származnak. A diplomás apától származás szempontjából *nagyobb a különbség az egyetemet és a főiskolát végzett tanárok, mint a főiskolát végzett tanárok és a tanítók között.*

A 90-es évek végén a pedagógusképző intézményekbe felvett fiúk apáinak iskolai végzettségét érdemes ezzel összehasonlítani (2. táblázat).⁵

2. táblázat: A pedagógusképzésbe 1998-ban felvett fiúk apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Tanítóképző	8 5,3%	35 23,3%	52 34,7%	55 36,7%	150 100,0%
Tanárképző	11 2,8%	107 27,7%	138 35,8%	130 33,7%	386 100,0%
BTK/TTK	22 2,9%	127 16,8%	222 29,3%	387 51,1%	758 100,0%
Összesen	41 3,2%	269 20,8%	412 31,8%	572 44,2%	1294 100,0%

Radikális változás, hogy az előző nemzedékhez képest a tanítóképzőbe felvett fiúk ugyanolyan (bő egyharmados) arányban származtak diplomás apáktól, mint a tanárképzőt végzetek. *A tanítói és az általános iskolai tanári szakma tehát társadalmi háttérét tekintve összecsiszósban van.* Nagy maradt a különbség az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok társadalmi háttéré vonatkozásában.⁶

Hasonló generációk közötti összehasonlítást tehetünk a nők illetve lányok vonatkozásában (3., 4. táblázat).

⁴ Természetesen a diplomával nem rendelkezők itt csak azon diplomával nem rendelkezőket jelentik, akik gyerekként középiskolába írták.

⁵ Ennek a táblának az első négy sorát (ami tehát az előző nemzedékbeli egyéb főiskolát ill. egyetemet végzettekkel való összehasonlítást lehetővé tenné) nem készítettük el, mert a pedagógusszakmával szemben az ügyintézői, könyvelői stb. szakmáknál az előző nemzedék jórésze még nem végzett főiskolát/egyetemet, tehát az aggregátumok tiszta összehasonlítása értelmetlen lenne. Nyilván összehasonlítható lenne az orvosok, mérnökök esete az orvostanhallgatókkal, mérnökhallgatókkal, de ez már nem ennek a tanulmány-nak a tárgya.

⁶ A különbséget persze csökkenthetné, hogyha feltételezhetnénk, hogy a BTK-ra, TTK-ra menők közül a tanári pálya a relatíve iskolázatlanabbakat vonzza. De a korábban idézett (*Biró 2002*) 2002-es vizsgálat (kutatásvezető Lukács Péter) azt mutatja, hogy a tanítani szándékozó végzős BTK-TTK-s fiúk apáinak 27%-a végzett főiskolát és 24%-a egyetemet, míg a kar átlagában e két szám 24 és 28. Ez azt mutatja, hogy a tanítani szándékozók esetében sem iskolázatlanabb csoportról van szó.

3. táblázat: A középkorú női pedagógusok és más diplomások apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Nincs diploma	19345	19830	4976	1797	45948
	42,1%	43,2%	10,8%	3,9%	100,0%
Főiskolai	2129	2591	1752	1384	7856
	27,1%	33,0%	22,3%	17,6%	100,0%
Egyetemi	608	776	855	1333	3572
	17,0%	21,7%	23,9%	37,3%	100,0%
Tanítói	297	326	190	192	1005
	29,6%	32,4%	18,9%	19,1%	100,0%
Tanár, főiskolával	410	643	373	402	1828
	22,4%	35,2%	20,4%	22,0%	100,0%
Tanár, egyetemmel	165	254	220	340	979
	16,9%	25,9%	22,5%	34,7%	100,0%
Összesen	22954	24420	8366	5448	61188
	37,5%	39,9%	13,7%	8,9%	100,0%

A középkorú tanítónőknek egyötöde származott diplomás apától, s majd kétötödük jellemzte, hogy apjuk érettségizett – a középkorú tanítónők tehát kétszer akkora arányban származtak diplomáscsaládból, mint a középkorú tanítók.⁷ A főiskolai diplomával rendelkező tanárnők – ellentétben a férfiaknál megfigyeltekkel – valamivel iskolázottabb apáktól származnak, mint a főiskolai diplomával rendelkezők általában; az egyetemi diplomával rendelkezők viszont (hasonlóan a férfitanárokhoz) némiképpen elmaradnak az egyetemi diplomás csoportoktól. Az egyetemet végzett tanárnőkre 1,6-szor inkább jellemző, hogy diplomás apától származnak, mint a főiskolát végzett tanárnők, s 1,3-szor inkább jellemzi őket, hogy legalább érettségizett apától származnak.

4. táblázat: A pedagógusképzésbe felvett lányok apáinak iskolai végzettsége

	Nincs válasz	Nem érettségizett	Csak érettségi	Diploma	Összesen
Tanítóképző	64	496	417	277	1254
	5,1%	39,6%	33,3%	22,1%	100,0%
Tanárképző	52	436	487	392	1367
	3,8%	31,9%	35,6%	28,7%	100,0%
BTK/TTK	51	287	473	599	1410
	3,6%	20,4%	33,5%	42,5%	100,0%
Összesen	167	1219	1377	1268	4031
	4,1%	30,2%	34,2%	31,5%	100,0%

⁷ Persze a diplomával nem rendelkezők itt csak azon diplomával nem rendelkezőket jelentik, akik gyerekeiket középiskolába írárták. Ők pedig nyilván a diplomával nem rendelkezők felső sávját jelentik – akár iskolázottsági, akár foglalkozási, akár településszerkezeti alapon hozunk létre sávokat.



A pedagógusképzésbe felvett lányok vonatkozásában a három szint között jelentős különbség maradt a diplomás apák tekintetében. *A leendő pedagógusok nagyobb részét jelentő lányokat – a fiúkhöz hasonlóan – az jellemzi, hogy sokkal közelebb van egymáshoz a tanítóképzők és tanárképzők népességének társadalmi háttere, mint a középiskolai tanárképzésbe⁸ kerülteké.*

Joggal vethető fel, hogy a származási különbözőség/hasonlóság önmagában nem bizonyítja, hogy *tényleges társadalmi viselkedésükben* is jobban fognak hasonlítani az általános iskolai tanárok a tanítókra, mint a középiskolai tanárokra. Ezért egy másik jelzést idéznénk fel: az iskolaválasztását. Konkrétan azt, hogy a tanítónő és a kétféle tanárnő mai társadalmi helyzetét jól tükrözi, hogy milyen presztízsű középiskolába járatják a gyermekeiket (5. táblázat). Az iskola társadalmi presztízsét és elit-mivoltát öt változóval mértük meg.

5. táblázat: A középkorú női pedagógusok és más diplomásnők iskola-választási stratégiája

	Az egyetemet végzett apák aránya az érettségizők apái között	A főiskolát vagy egyetemet végzett apák aránya az érettségizők apái között	A továbbtanulásra jelentkezett diákok aránya	A felsőoktatási intézménybe felvett diákok aránya	Az egyetemre felvett diákok aránya
Nincs diploma	9,2	20,8	49,0	23,5	9,7
Főiskolai	17,0	32,7	64,0	33,9	16,7
Egyetemi	26,3	44,2	75,2	41,9	23,7
Tanítói	14,9	30,2	67,1	36,6	17,8
Tanár, főiskolával	17,4	33,8	70,7	39,5	20,3
Tanár, egyetemmel	24,4	42,5	77,4	44,8	25,9
Összesen	11,8	24,6	53,9	27,0	12,2

Az egyes jelzéseket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanítónők gyerekei társadalmi összetétel szempontjából némiképpen gyengébb iskolákba járnak, mint a többi főiskolát végzett anyáé, viszont továbbtanulási szempontból egy kicsit erősebbre. A főiskolát végzett tanárnők gyerekei viszont minden paraméter tekintetében némiképp jobb iskolába mennek. Az egyetemet végzett tanárnők gyerekei társadalmi összetétel szempontjából gyengébb, továbbtanulási szempontból viszont erősebb iskolába járnak, mint a többi egyetemi diplomás gyermekei. *Az iskolaválasztás, mint rétegkonstituáló tényező szempontjából tehát a két tanári réteg összecsisúsása nem tapasztalható.*

Utolsó elemzésünkben néhány finommutatót szeretnénk megvizsgálni.⁹

⁸ A 2002-es vizsgálat azt mutatja, hogy a tanítani szándékozó végzős BTK-TTK-s lányok apáinak 14%-a végzett főiskolát és 38%-a egyetemet, míg a kar átlagában e két szám 18 és 32. Ez azt mutatja, hogy a tanítani szándékozók esetében sem iskolázatlanabb csoportról van szó.

⁹ Az Országos Közzoktatási Intézet 1996-os tanárkutatása alapján három pedagóguscsoportot hoztunk létre: az egyetemi diplomával rendelkező tanárokat, a főiskolai diplomával rendelkező tanárokat és a tanítókat. Ha valakinek több diplomája volt, a magasabbhoz soroltuk. Ez a besorolási mód megkímél attól a döntés-

Minthogy pedagógusok véleményeiről 1996-osnál frissebb adatbázis nem áll rendelkezésünkre, kénytelenek vagyunk extrapolációt kérni az olvasótól: nevezetesen azt, hogy mivel a középiskolai tömegesedés előtt és után szolgálatba lépett tanárcsoportok különbözőségét vagy hasonlóságát csak úgy tudjuk kohorsz-vizsgálatokkal bemutatni, hogy „fiatalként” az 1966 és 1975 között született tanárok adatait elemezzük, a sort logikusan egészítse ki az 1976 és 1985 között született tanárok be nem mutatható adataival is...

Igen erős modernizációs mutató, hogy 1996-ban, amikor az iskolák felszereltségétől függetlenül a személyi tulajdonban lévő komputerek aránya az országban már növekedni kezdett, a pedagógusok jelentős hányada sem otthon, sem munkahelyén nem használt számítógépet. E hiányosság igen szisztematikusan kapcsolódik nemhez, életkorhoz és iskolai végzettséghez (6. táblázat).

6. táblázat: A komputert nem használó pedagógusok aránya születési csoportonként (%)

		1940 k.	1950 k.	1960 k.	1970 k.
Férfi	Tanító	25,0*	80,0	52,2	53,3
Férfi	Ált.isk. tanár	76,3	53,3	61,8	51,2
Férfi	Középisk. tanár	60,0	30,2	29,8	34,1
Nő	Tanító	84,8	75,8	71,1	74,2
Nő	Ált.isk. tanár	75,3	68,6	64,9	74,5
Nő	Középisk. tanár	63,0	63,5	45,2	41,1

* Ez az egyetlen szám lóg ki a szisztematikus sorból. De figyelem: összesen 4 ember 25%-áról van szó!

Az életkorral, a nemmel és az iskolatípussal kombinált táblázat ugyanakkor azt mutatja, hogy a fiatalodással bekövetkező lassú javulás *elmélyíti* az általános és középiskolai tanárok közötti különbséget, sőt, az utolsó megfigyelt kohorsznál, az általános iskolai tanárok és tanítók hátránymutatói (mindkét nemnél) összeérnek (a főiskolai végzettségű pedagógusok felét illetve háromnegyedét jellemezve), míg a középiskolai tanárok efféle hiányossága már „csak” harmadukat-kétötödüket jellemzi.

től, hogy a különféle szakiskolák tanárait hogyan osszuk presztízscsoportokra. Azaz: nem a jelenlegi munkahely, hanem a képzettség rétegezi a tanárokat. A kétdimenziós összehasonlítás céljából életkori csoportokat hoztunk létre: 1940-esnek elnevezve az 1936 és 1945 között, 1950-esnek elnevezve az 1946 és 1955 között stb. született tanárokat.

		1940	1950	1960	1970
Tanító	Férfi	10,8%	3,0%	10,2%	10,1%
	Nő	89,2%	97,0%	89,8%	89,9%
	N	37	166	244	149
Tanár, főiskolával	Férfi	34,8%	16,8%	22,2%	27,3%
	Nő	65,2%	83,2%	77,8%	72,7%
	N	115	274	316	150
Tanár, egyetemmel	Férfi	49,1%	31,6%	31,6%	30,6%
	Nő	50,9%	68,4%	68,4%	69,4%
	N	114	206	190	134



A következő fontos mutató: a pályához szükséges értékekhez való viszony. A pályához szükséges értékeket a felmérés során a megkérdezetteknek sajnos nem kellett sorba állítania, így nem csoda, hogy minden pedagóguscsoportban szinte mindenki igennel válaszolt arra, hogy kell-e a pályához együttműködési készség, érdekérvényesítési készség, gyermekszeretet, határozottság, humorérzék, jó fellépés, kiemelkedő szaktudás, közmegebecsülés, megfelelő összeköttetések, menedzseri képességek, önismeret, saját pedagógiai koncepció, szilárd értékrend, tekintély, tűrőképesség.

7. táblázat: Két tulajdonság azok közül, mely inkább szükséges, mint nem szükséges (átlagosan)

Inkább szükséges, mint nem szükséges...	Tanító	Tanár, főiskolával	Tanár, egyetemmel
humorérzék	90,7	90,7	94,2
közmegebecsülés	77,2	76,7	72,6

8. táblázat: A közmegebecsülés fontossága – nőknél és fiatal nőknél

	Tanító	Tanár, főiskolával	Tanár egyetemmel
Nőknél	77,3	74,7	73,5
Fiatal nőknél	73,7	74,3	66,7

A nagy összhangon belül a *legnagyobb különbséget* mégis két jellegzetes elem mutatja (7., 8. táblázat). A humorérzékét a középiskolai tanárok 94,2%-a tartotta szükségesnek, ami szignifikánsan magasabb választási valószínűség, mint ami a többi pedagóguscsoportot jellemezte (90,7%). A közmegebecsültség szempontjából igen közel van egymáshoz a két főiskolai végzettségű csoport a 77,2 illetve 76,7%-os értékével – míg a középiskolai tanárok kissé arrébb 72,6%-kal. *Ha elfogadjuk azt az antropológiai illetve szociálpszichológiai állítást (Burckhardt 1978), hogy a „humor” az önreflexivitás, a kritikai értelmiségi önkép része, míg a „közmegebecsültség” a társadalmi hierarchiából való merítkezés, akkor innen is értelmezhetjük a két pedagóguscsoport közötti különbségeket.*

E magas számok mellett, a humor esetében az életkori tengely külön már nem értelmezhető, a közmegebecsültség esetében viszont – napjaink felé közeledve – az *olló nyílik*. Míg az idősebb középiskolai tanárnők közel ugyanannyira tartják fontosnak a közmegebecsültséget, mint általános iskolai kolléganőik, addig az utolsó kohorsznál az általános iskolai tanárnőknek – idősebb társaikhoz hasonlóan – háromnegyede, a középiskolai tanárnőknek viszont csak kétharmada itéli ezt fontosnak. Azaz: ha csekély mértékben is, de itt is *a középiskolai és általános iskolai szféra távolodásának lehetünk tanúi.*

Az érték és véleményvilág összehasonlítására jó lehetőséget biztosít a foglalkozások presztízs szerinti sorba rakása (9. táblázat).

Mint hogy a foglalkozások presztízsét közismerten nagyon erős társadalmi kódok határozzák meg, nem csoda, hogy nincs jelentős különbség a pedagógusrétegek között abban, hogy melyik értelmiségi társukra néznek nagyobb, és melyikre mér-

sékeltebb tisztelettel. A kis különbségen belül két foglalkozás megítélése mutat nagyobb különbséget. A középiskolai tanárok az átlagnál lényegesen – 0,24 helyezéssel előbbre – sorolták a közgazdászokat, és 0,22 helyezéssel előbbre az újságírókat. E két szakma (a szakmához kötődő évszázados képzetek alapján) az értelmiségi társadalom legmodernebb szektorának tekinthető, a piachoz illetve szabad véleményformáláshoz köthető mivoltában a legerősebben áll szemben egy tradicionális, hierarchikus értékrenddel. A tanítók és a középiskolai tanárok közötti különbség is e két foglalkozás esetében a legnagyobb: 0,32 illetve 0,30 pozícióval sorolják előbbre e két foglalkozás követőit a középiskolai tanárok, mint a tanítók. Jóval kisebb, de még szintén nagy a különbség az orvosok megítélésében.

9. táblázat: Foglalkozások presztízssorrendje

	Általános iskolai tanár	Általános orvos	Gépészmérnök	Gyógy-szerész	Jo-gász	Könyvtáros	Középiskolai tanár	Közgazdász	Lelkész	Óvodapedagógus	Újságíró
Tanító Tanár,	8,7	3,2	5,6	5,7	2,0	9,3	7,2	2,7	6,1	9,7	5,4
főiskolával Tanár,	8,8	3,1	5,5	5,8	2,1	9,5	7,2	2,6	6,2	9,7	5,3
egyetemmel	8,6	2,9	5,7	5,7	2,1	9,3	7,2	2,3	6,3	9,6	5,1
Összesen	8,7	3,1	5,6	5,7	2,1	9,4	7,2	2,6	6,2	9,6	5,3

A következő nagyobb különbséget a lelkészek besorolásában tapasztalhatjuk, mégpedig úgy, hogy minél alacsonyabb egy pedagóguscsoport végzettsége, annál előbbre sorolja a lelkészi foglalkozást. A dolog nyilván erősen összefügg az egyes rétegek eltérő vallásosságával, illetve egyháziasságával, az egyházakhoz való viszony párt-politikai kód jellegével, s nyilván azzal is, hogy a középiskolai tanárok – egyetemi végzettségük lévén – már pusztán képzettségük miatt nehezebben minősíthetnék fel a lelkészi foglalkozást. Fontos ugyanakkor, hogy az egyes csoportokon belül éppen a lelkészi foglalkozás megítélésénél legnagyobb a szórás: minden pedagóguscsoporton belül 2,5 feletti. A lelkészek megítélése tehát sokkal szélsőségesebb – egyéni élethelyzet, világnézet függvénye.

Jelen érvelés szempontjából *nem fontos*, hogy az olvasó elfogadja-e a foglalkozások presztízssorrendjéhez kötődő interpretációt, csak annak belátása fontos, hogy *valamiféle* attitűdkülönbséget mindenképpen mutat, hogy a foglalkozások presztízshierarchiája az egyes pedagógusfoglalkozások szemében eltérő. Ha ez belátható, akkor a tény, hogy a főiskolai és egyetemi végzettségű tanárok közötti különbség nagyobb, mint a tanítók és a főiskolai végzettségű tanárok közötti, s hogy ez a különbség az utolsó korcsoportban is nagyobb marad, arról informál: a két csoport közötti távolság nem csökken (10. táblázat).



10. táblázat: Foglalkozások presztízssorrendje a legutolsó korcsoportban

	Általános iskolai tanár	Általános orvos	Gépészmérnök	Gyógy-szerész	Jo-gász	Könyvtáros	Középiskolai tanár	Közgazdász	Lelkész	Óvodapedagógus	Újságíró
Tanító Tanár,	8,6	3,3	5,3	5,8	2,0	9,3	7,0	2,9	5,9	9,8	5,7
főiskolával Tanár,	8,7	3,2	5,3	5,8	2,0	9,6	7,0	2,6	5,9	9,6	5,6
egyetemmel	8,6	2,8	6,0	5,7	2,2	9,5	7,2	2,3	6,2	9,4	5,5
Összesen	8,7	3,1	5,6	5,8	2,1	9,4	7,1	2,6	5,9	9,6	5,6

* * *

Tanulmányunk minden, egymástól független kutatásokra támaszkodó adata azt mutatja, hogy a középiskolai tanárság és az általános iskolai tanárság nem közeledik egymáshoz. Együtt képezni őket – bármilyen szakmai érvek is szólnak e mellett – csak annyira hasznos, amennyire célszerű lenne együtt képezni ápolónőket és orvosokat, falusi jegyzőket és bírakat. Természetesen *nem lehetetlen* a társadalmi realitásokkal ellentétes képzési koncepciót megvalósítani, s ez akár még sikeres is lehet. De aki ebbe az irányba tart, annak tudnia kell: nem spontán társadalmi folyamatok élén áll, hanem szakmai értékei vagy csoportcéljai érdekében erőszakot követ el az érdekelteken.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2004) Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés? *Iskolakultúra*, No. 8.
- BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (2002) Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, No. 2. pp. 293–301.
- BURCKHARDT (1978) *A reneszánsz Itáliában*. Budapest, Corvina.
- CSÁKÓ MIHÁLY (2002)... és a doktor úr gyereke?: adalékok egyes értelmiségi kategóriák gyerekeinek felsőfokú továbbtanulásához. *Educatio*, No. 2. pp. 211–266.
- DONÁTH PÉTER (2008) *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből*. Trezor kiadó.
- FALUS IVÁN & KOTSCHY BEÁTA (2006) Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, No. 3–4. pp. 67–75.
- FISCHER GYÖRGY (1999) Ahogy a pedagógusok látják. *Educatio*, No. 3. pp. 644–648.
- GOLNHOFFER ERZSÉBET (2003) Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 101–107.
- HRUBOS ILDIKÓ (1993) Munkahelyi karrier. *Educatio*, No. 4. pp. 651–665.
- HUNYADY GYÖRGY (2003) A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 77–88.
- IMRE NÓRA (2002) A tanári pálya vonzereje. *Educatio*, No. 2. pp. 316–320.
- JUNGHAUS IBOLYA (1992) Mitől (nem) elégedettek a pedagógusok? *Educatio*, No. 2. pp. 336–340.
- JUNGHAUS IBOLYA (1993) Tallózás pedagógus-közvéleménykutatásokban. *Educatio*, No. 4. pp. 731–746.
- KOCSIS MIHÁLY (2002) A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000. *Iskolakultúra*, No. 11. pp. 3–23.

- KOZMA TAMÁS (2006) Csatlakozás alulnézetben. *Educatio*, No. 1. pp. 26–39.
- LADÁNYI ANDOR & SZŐKE KRISZTINA (2004) A pedagógusképzés a kétciklusú képzési rendszerben. *Educatio*, No. 3. pp. 406–414.
- LADÁNYI ANDOR (1989) A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben. In: KOMLÓSSY ÁKOS (ed) *A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban*. Budapest, TIT. pp. 143–170.
- LADÁNYI ANDOR (2003) A pedagógusképzés átalakításának, fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, No. 3–4. pp. 75–80.
- LUKÁCS PÉTER (1993) Oktatáspolitikai és tantervi. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 32–38.
- MADARÁSZ KLÁRA (2007) Kompetenciacentrikus tanárképzés – kinek a kompetenciája? *Pedagógusképzés*, No. 4. pp. 51–66.
- MELICH JÁNOS (1937) A bölcsészeti oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjához. *Budapesti Szemle*, 244. köt., No. 712. pp. 277–308.
- MÉSZÁROS ISTVÁN & SIMON GYULA (1979) A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Budapest, *Századok*, 1981. No. 2. pp. 431–433.
- NÁDASI MÁRIA (1993) A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. *Magyar Pedagógia*, No. 3–4. pp. 173–186.
- NAGY MÁRIA (ed) (2004) Pedagógusképzés. *Educatio*, No. 3.
- NAGY MÁRIA (ed) (1998) *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- NAGY MÁRIA (1998) A tanári pálya választása. *Educatio*, No. 3. pp. 527–542.
- NAGY MÁRIA (2004) Pályakezdés, mint a pedagógusképzés első fázisa. *Educatio*, No. 3. pp. 375–390.
- NAGY MÁRIA (1999) Tanári munka és minőség. *Educatio*, No. 3. pp. 507–516.
- NAGY MÁRIA (1998) Tanári pálya és életkörülmények. *Educatio*, No. 1. pp. 177–181.
- NAGY MÁRIA (1997) Tanárok, települések, régiók. *Educatio*, No. 3.
- NAGY PÉTER TIBOR (2004) A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, No. 6–7. p. 171.
- NAGY PÉTER TIBOR (2004) Az 1938-as tanítóképzési reform. *Magyar Pedagógia*, No. 3. pp. 251–262.
- NÉMETH ANDRÁS (2005) A tanárképzés új útjai és lehetőségei. *Pedagógusképzés*, No. 3. pp. 57–58.
- NÉMETH ANDRÁS (1990) *A magyar tanítóképzés története, 1775–1975*. Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2004) Pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio*, No. 3. pp. 343–358.
- PUKÁNSZKY BÉLA (1989) A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, No. 11. pp. 1045–1055.
- RIBA ISTVÁN (2008) A tanárképzés dilemmái: egy legyet két csapásra. *HVG*, 31. (1523.) pp. 57–59.
- SÁSKA GÉZA (2006) A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 263–285.
- SOÓSNÉ FARAGÓ MAGDOLNA (2001) A hazai tanárképzés rendszere. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4. pp. 47–48.
- SOÓSNÉ FARAGÓ MAGDOLNA (2004) A tanárképzés „bolognai” szerkezetű átalakításáról (a folyamatban lévő reformjavaslatok áttekintésével). *Pedagógusképzés*, No. 4. pp. 47–56.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (ed) (1993) Pedagógusok. *Educatio*, No. 4.
- SZEMERSZKI MARIANN (1993) Felsőoktatás és tanárképzés. *Educatio*, No. 4. pp. 723–727.
- SZEMERSZKI MARIANN (1992) Tanárok az egyházi iskolákról. *Educatio*, No. 2. pp. 345–348.
- TÓT ÉVA (2000) A tanárok idegennyelv-ismerete. *Educatio*, No. 4. pp. 834–838.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ (2004) Tanárképzés a Miskolci Egyetemen, 1993–2003. *Pedagógusképzés*, No. 2. pp. 99–110.
- VIRÁG IRÉN & BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004) Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*, No. 3. pp. 415–430.