

A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények

FIZEL NATASA

SZTE JGYPK

Az elmúlt évtizedekben a különböző szakmák hivatássá válása, professzionalizációja, intézményesülése számos területen került a kutatások célkeresztjébe. Ahhoz, hogy a professzionalizáció folyamatát megértsük, ismernünk kell azokat a gazdasági, társadalmi, és az ezekkel párhuzamosan megjelenő politikai változásokat amelyek a tradicionális szakmák mellett a modern foglalkozások kialakulásához vezettek. Egy szakma hivatássá válásának folyamatáról való gondolkodás nem új keletű, már a 20. század első felében is több gondolkodó - Durkheim, Weber vagy Marx - nyomán elmélkedett Bourdieu az állam szerepéről a szakmásodás folyamatában, Foucault a tudáskonstrukció oldaláról közelített a kérdéshez, míg Tenorth a szakmai tudás dimenziót vázolta fel. Angolszász területeken is számtalan elmélet született a professzionalizációról, pl. Harold L. Wilensky vagy Andrew Abbott elmélete. Jelen tanulmányban a professzionalizáció fogalmának bemutatása mellett a hazai professzionalizáció-kutatások felvázolására, és kiemelten a pedagógusprofesszió-kutatásra helyeztem a hangsúlyt.

Kulcsszavak: professzionalizáció, szakmásodás, pedagógusprofesszió

BEVEZETÉS

Jelen tanulmányom célja, hogy világos képet fessek a professzionalizáció fogalmának eredetéről, megjelenésének okairól, a szakmásodás és a professzionalizáció, mint definíciók jelentéskülönbségéről, valamint a szakmák kialakulásának megközelítési módjairól. Munkám célja bemutatni – mások mellett – Bourdieu gondolatait az állam szerepéről a szakmásodási folyamatban, Foucault elképzeléseit egy adott terület tudáskonstrukciós folyamatáról, illetve Tenorth elméletét a szakmai tudás dimenzióiról. Teszem ezt elsősorban Németh András a tárgykörben született tudományos munkásságának feldolgozásával, egyfajta összegzést nyújtva az általa a 2000 és 2013 között publikált tizenegy munka – könyv, könyvfejezet, tanulmány – fő gondolatairól. Tanulmányom második részében az angolszász professziódiskurzus rövid bemutatása után a professziókutatás,

és kiemelten a pedagógusprofesszió-kutatásának hazai trendjeit vázolom fel kiegészítve egy a témában megjelent műveket felsoroló szakirodalmi áttekintéssel.

A PROFESSZIONALIZÁCIÓ FOGALMA

A felvilágosodás hatására a társadalom minden területén megerősödött az egyén feletti társadalmi kontroll. Ez a hatás természetesen az oktatásügyet, az iskolarendszert is nagymértékben érintette. A 18. századi ipari forradalom következtében jelentkező, a kapitalizmusra jellemző modern teljesítménykényszer megjelenésével a kialakuló modern társadalomban a születési előjogokat mindinkább a szabad foglalkozásválasztás, a megszerzett tudásra épülő karrier váltotta fel. A tudás – részben az új találmányoknak, urbanizációnak, politikai változásoknak köszönhetően – gyorsan differenciálódott, így a szaktudás megszerzésére a társadalmi igény folyamatosan nőtt. Lépésről lépésre alakultak ki az egyes európai értelmiségi hivatások sajátos formái. Az angol szakirodalom a magasan képzett hivatalnok elit fejlődési sajátosságait elemezve vezette be a szakmások, majd a tevékenységkör hivatássá válásának leírására a professzionizáció fogalmát. A folyamat elemzése során egyrészt a szakma létszámának növekedése, másrészt a szakmai végzettség megszerzésének módja, követelménye, valamint érdekérvényesítő képessége került a kutatók fókuszába (Németh, 2008b. 91. o.; Németh, 2003. 55. o.).

Németh András a szakmások és a professzionizáció fogalmát az alábbiak szerint választja ketté: „*A professzionizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (...) egyetemen megszerzhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmások alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerzhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg*” (Németh, 2013. 101. o.).

A modern társadalomra jellemző szakmák kialakulását három különböző elméleti megközelítésben vizsgálhatjuk. A funkcionista elemzések a szakmák szervezeti felépítését és annak változását vizsgálják, központi fogalmuk a hatalom, céljuk annak megállapítása, hogy a szervezetben elfoglalt hely milyen előnyöket, kiváltságokat jelent az azt betöltők számára, illetve milyen hátrányokat azok számára, akik ezeket a pozíciókat nem érik el. A funkcionista megközelítés hiányossága, hogy nem vizsgálja a szakmává válás mikrofolyamatait (Németh, 2008b. 87. o.). A második, a konstruktivista megközelítésben a szakmává válás tulajdonképpen egy tudományosan rendezett tudásanyag létrehozása, amely segít a gyakorlati problémák megoldásában, lehetővé teszi az összegyűjtött tudásanyag átadását, valamint kutatás keretében bővíthető. A tudásbázis létrehozásának fontossága az előbbieken túl abban is áll, hogy segít az adott szakma identitásának kialakulásában (Németh, 2008b. 87. o.; Németh,

2013. 102. o.).

A professzionalizációs folyamatok harmadik iránya már nem elégszik meg a szakmák létrejöttének intézményi és hatalmi összetevőinek vizsgálatával, hanem *„a valóság újradefiniálása során kialakuló tudás új kognitív struktúráinak feltárására is törekszik. Abból a feltételezésből indul ki, hogy egy modern szakma kialakulása egyben mindazon dolgok újrendezését is jelenti, amely láthatóvá, tudhatóvá és elmondhatóvá tehető”* (Németh, 2008b. 87. o.).

Egy szakma kialakulása és professzióvá érése azonban nem feltétlenül lineáris, magától értetődő folyamat. Az állam szerepe az iskola-rendszer folyamatainak alakításában sok esetben egy adott szakma professzionalizációjára is döntő hatással lehet. Pierre Bourdieu (2002) véleménye szerint, akinek elméleteiben keveredik Weber, Marx, Durkheim és a francia strukturalizmus hatása, a társadalmi szereplők háromféle tőkével rendelkezhetnek: pénz-, kulturális és szociális tőkével. A kulturális tőke maga a műveltség, a szociális tőke pedig az egyén által birtokolt kapcsolatrendszer. Bourdieu szerint a társadalmi hierarchia csúcsának eléréséhez erre a három tőketípusra van szükség. Véleménye szerint az iskolák csak látszólag válogatják ki a legtehetségesebb és legszorgalmasabb tanulókat, valójában rejtetten kijelölik a tanulók helyét a társadalomban, és látszólag objektív követelményeikkel meggyőzik a diákokat arról, hogy az iskolai eredményeik őket predesztinálják. Rámutat arra, hogy az iskolai elvárások között gyakorta találunk olyanokat, amelyeket a privilegizáltabb családok gyerekei otthonról hoznak, míg a hátrányos helyzetűek semmiképpen sem sajátíthatják el az iskolában. Az iskolák tehát rejtett társadalmi diszkriminációt érvényesítenek, azaz újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az egyes társadalmi osztályok különleges életmódjukkal, különleges szabadidős tevékenységeikkel és ízlésükkel önmagukat definiálják, és különítik el magukat másoktól. A mindennapi élet ezen elemeit Bourdieu a praxis fogalmában foglalja össze. Ennek háttérében áll az egész társadalmi étellel és kultúrával szembeni következetes attitűd. Ez utóbbit nevezi Bourdieu habitusnak. Ez jellemzi és definiálja a különböző társadalmi osztályokat. Az életmód tehát nemcsak tükrözi, hanem alakítja is a társadalmi struktúrát. Ezek az elkülönülő csoportok lehetnek az egyes szakmák képviselői is (Andorka, 2003. 81–82; 381–382; 468–469. o.).

„A habitus mint elkülönült és megkülönböztető gyakorlatokat generáló alapelv határozza meg például az egyes csoportok fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. A habitus implicit módon magába foglalja a különböző besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerező elveit is. Bourdieu szerint a birtokolt javak és kinyilvánított vélemények különbségei, amennyiben azokat a fenti társadalmi szemléleti kategóriákon és osztályozási elveken át észlelik, szimbolikus különbséggé válnak, így önálló nyelvet hoznak létre. Ezek a nyelvi sajátosságok megjelennek a különböző kulturális alkotások (képzőművészet, irodalom, tudomány) „mű-alkotásaiban”, azok különböző szövegeiben is. Ennek megragadásához Bourdieu a strukturalista hermeneutika megközelítésmódját tartja a legalkalmasabbnak, amely a kulturális alkotásokat (a nyelvet, a mítoszokat és ebből következően a műal-

kötásokat) strukturáló szubjektum nélküli strukturált struktúrákként kezeli. Miként Saussure a nyelv esetében kimutatta, ezek egyben sajátos történeti képződmények, és ekként kell azokat megfejteni, anélkül, hogy tekintetbe vennénk az alkotás létrejöttének vagy létrehozóinak gazdasági és társadalmi körülményeit” (Németh, 2008b. 89–90. o.).

Az elmúlt években a pedagógiai tudáskonstrukciós folyamatok elemzéséhez leggyakrabban felhasznált elméleti koncepciók Bourdieu kortársa, Michel Foucault munkásságára vezethetők vissza. Foucault nyomán abból az előfeltevésekből kell kiindulnunk, hogy „a modern szakma kialakulása egyben az azzal összefüggésbe hozható, látható, tudható és elmondható dolgok elrendezését is jelenti” (Heidenreich, 1999. 46. o., idézi Németh, 2013. 103. o.). Foucault szerint a tudományos beszéd három egymást követő szintre tagolódik. Az episztemiológiai szinten tisztázásra kerülnek a téma alapfogalmai. Ebben a stádiumban a diskurzus már „igényt tart (...) igazságellenőrzési és koherencianormák érvényesítésére, továbbá a tudással szemben uralkodó funkciót tölt be” (Foucault, 2001. 239. o., idézi Németh, 2013. 103. o.). A következő szint a tudományos küszöb átlépése után következik, ekkor történik meg a tudományos diskurzus keretében az alapfogalmak további pontosítása. A harmadik, a formációs küszöb átlépése után „a tudományos beszéd a maga részéről képessé válik a számára szükséges axiómák, az általa használt elemek, és az általa legitimnek elismert propozicionális szerkezetek és az általa elfogadott átalakulások definiálására, amikor ily módon önmagából ki tudja bontani az általa alkotott formális épületet” (Foucault, 2001. 239. o., idézi Németh, 2013. 103. o.).

Foucault életművében gyakran ostromozza az oktatási rendszert, alábbi sorai-
ban, mint a „diskurzus”, a megszólalás lehetőségét, vagy mint a normalizáló
hatalom végrehajtóját írja le: „Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a
mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú
diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint mindabban, amit lehetővé tesz, és
amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított
választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának po-
litikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a
diskurzusok birtoklásával jár” (Foucault, 1998. 62. o.).

Foucault és Bourdieu véleményében tehát közös az a pont, amely szerint az iskola nem objektív, nem a teljesítményt méri, nem ad egyenlő esélyeket a gyermekek számára a felemelkedésre. Igyekszik ugyan fenntartani a jogszerűség és az egyenlőség látszatát, de valójában részben a társadalmi státusz rekrutálását végzi (Bourdieu), részben állami szinten határozza meg azt a tudásanyagot, amelyet az egyes társadalmi csoportok számára elérhetővé tesz (Foucault). Így – is – befolyásolva az egyes szakmák kialakulását, szakmásodásuk, professzionali-
zációjuk lehetőségét.

Tenorth egyetért Foucault-val abban, hogy a szakma feladata az, hogy auto-
nóm módon meghatározza saját feladatait. „Tenorth (1999. 439–460. o.) a szakmai
tudás három dimenzióját különíti el: (1) szakmai hierarchia: az adott szakmai csoport
státuszának elismertsége, elfogadottsága, a pedagógusszakmák rangsorában betöltött
helye; (2) szakmai éthosz: szakmai felelősség mint a legitimitáció fontos érzelmi eleme, ami

rákérdez a pedagógiai munka értelmére; (3) szakmaikompetencia-tartalmak: a szakmai képzés során habitualizálni kívánt, az eredményes munkavégzéshez szükséges speciális felkészültség, illetve a szakmai munka gyakorlása során elvárt tudás” (Németh, 2013. 113. o.).

A PROFESSZIÓDISKURZUS, A PROFESSZIÓKUTATÁS HAZAI TRENDJEI

A professzió, mint társadalmi jelenség kialakulásának, sajátosságainak vizsgálata nem új kutatási terület. Szinte minden társadalomtudományi irányzat foglalkozott a kérdéssel: egy adott tudásanyag hogyan határozza meg az azzal rendelkező társadalmi csoport helyét és a hatalommal való viszonyát?

Emilé Durkheim *A társadalmi munkamegosztásról* (1893) című művében már részletesen írt a szakmai közösségek fontosságáról, majd a 20. század első felében többek között az angol Richard Henry Tawney és honfitársa, Thomas Humphrey Marshall, valamint az amerikai Talcott Parsons (1939), a szociológia strukturalista-funkcionalista paradigmájának vezéralakja is ebben a szellemben vizsgálták a professzió jelentőségét a modern társadalom kialakulásában.

A professzió vizsgálata az 1930-as években új módszerekkel bővült, amikor az angol Alexander Carr-Saunders és Paul Alexander Wilson 24 szakmaterület szervezeteit vizsgálva gyűjtötte össze a szakmák és a professziók közötti megkülönböztető jegyeket. Pierre Bourdieu kezdetben oktatásszociológiával foglalkozott, majd érdeklődése a társadalmi pozíció reprodukciójának vizsgálata felé fordult, amely kutatás során bevezette a társadalmilag determinált praxis és habitus fogalmát. Michel Foucault (1969) a tudás és hatalom viszonyát, a tudáskonstrukciós folyamatokat, valamint a szervezetek fizikai tulajdonságait vizsgálta (1971). Geoffrey Millerson (1964) az „igazinak tartott” professziók jegyeit vizsgálta, és ezekből attribútumlistát készített. Az amerikai Harold L. Wilensky, a szekvenciamodell megalkotója a professzióvá válás folyamatát fejlődési stációk egymásra következésének látta, és véleménye szerint ezek a lépcsőfokok szükségszerűen követik egymást. Az elmélet kritikussai – Andrew Abbott (1988) és Terence James Johnson (1972) azonban azzal érveltek, hogy Wilensky eredményei a brit szakmák esetében nem működnek, és ennek oka az állami szerepvállalás erejének mértékében rejlik. A félprofesszió kategóriát a német származású, Amerikában élő Amitai Etzioni (1969) alkotta meg, de a semi-professzió diskurzusának másik fontos alakja, William Goode írta le, hogy a szűk értelemben vett professzió két központi eleme a rendszerezett absztrakt tudás és az elkötelezett szakmai magatartás. Az 1970-es években a korábbi ideáltipikus modelleket felváltotta a hatalomközpontú megközelítés, amely a folyamat lényegének a szakmai csoportok érdekérvényesítő törekvését látta. Larson Max Weber rétegződési elméletére támaszkodva a professzionalizáció céljának a jövedelemmaximálást és a társadalmi presztízs megszerzését tekintette. Frank Parkin (1979) neoweberianus megközelítésben a domináns és az alávetett professziók által alkalmazható stratégiákat vizsgálta (vö. Kleisz, 2002.

28–42. o.).

A hazai professziókutatások elsődlegesen napjaink, illetve a közelmúlt professzionalizációs folyamatait vizsgálják. A hagyományos professziók közül jelen van a jogászprofesszióra irányuló kutatási irány (Pekár, 2002; Fónai, Barta, Gyüre és Péntzes, 2014) – ahol a történeti dimenzió is megjelenik –, illetve az orvosi (Molnár, Csabai és Csörsz, 2003; Simon, 2010) és gyógyszerészi (Magos, 2010) professzió kutatása. A segítő szakmák professziójának vizsgálatáról 2002-ben doktori disszertáció is született Kozma Judit tollából, majd szintén ezt a területet a pedagógusprofesszióval összehasonlítva vizsgálta Nagy Krisztina (2009). Természetesen több szociológiai kutatás is foglalkozott az elmúlt években a professzionalizációval. Irányultak kutatások magára a szociológusprofesszióra (Ruszák, 2013) és a szervezetfejlesztésre, mint a nonprofit szféra egyik új szakmájára (Dobrai és Farkas, 2014), ugyanakkor több tanulmány született a humánerőforrás-vizsgálatok területén is. A tanácsadó munkakört, mint professziót vizsgálta Lovász Etelka és Batáriné Tanics Erzsébet (2003), majd az ún. munkahelyi légkör és a professzió kapcsolatát helyezték fókuszba. A politikus mint hivatás vizsgálata Cieger András (2010) nevéhez köthető, az újságírók és szerkesztők szakmásodásának folyamatairól Döbör András (2018) munkája számol be. Fontos megemlíteni Kleisz Teréz (2000, 2002) összefoglaló munkáit, amelyek elsősorban az angolszász világ kutatási eredményeinek közvetítésében játszanak fontos szerepet. Mindezen területek mellett azonban legnagyobb súllyal napjainkban a pedagógusprofessziókra irányuló, a jelen, illetve a múlt dimenziójára egyaránt vonatkozó kutatások vannak jelen.

A PEDAGÓGUSPROFESSZIÓ ÉS A HAZAI KUTATÁSTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

Az 1868-as népoktatási törvény következtében kibontakozó modern magyar közoktatási rendszer duális rendszerré alakult. A két pólus, az alsóbb iskolák (népiskolák) tanítói és a felsőbb iskolák (elitiskolák) tanárai két különböző pedagógiai kultúrát, két különböző elméleti és gyakorlati szinten is megfogalmazott pedagógiai szakmai tudásanyagot hoztak létre. Ez a folyamat természetesen illeszkedett az Európa különböző régióiban már a 18. század végétől zajló változásokba, amelyek során – hazánkat évtizedekkel megelőzve – kontinensszerte kialakultak a duális közoktatási rendszerek, és vált a pedagógia – alanyi jogon – tudománnyá.

„Az iskolarendszer ebben az időben kiteljesedő differenciálódása egyben a hatékony tömegoktatás intézményi feltételeinek, továbbá módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezte. Ekkor váltak széles körben elfogadottá azok a didaktikai-metodikai és iskolaszervezési formák – például az évfolyamosztály, az életkori szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, a tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási

tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, a felelés, a tananyag kívülről történő megtanulása, az új tantárgyi tartalmak tanulók által történő gyakorlása, az ismeretek és a megkövetelt teljesítmény szintjének tanárok által történő felülvizsgálata, az ismeretek és készségek osztályozással történő értékelése és ennek alapján a tanulók meghatározott teljesítményhierarchiába történő betagozása – amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában” (Németh, 2003. 54–55. o.).

Németh András tanulmányaiban részletesen vizsgálja a tanári, tanítói szerep kialakulását, szakmává, professzióvá válását. Kutatásai eredményeként három szakaszt különít el. Az első, az ún. „kvázi-professziós” szakasz Mária Terézia tanügyi reformjáig tartott. Ebben a korszakban a tanárság a papi tevékenységet megelőző „ugródeszka”, így alacsony presztízsű, ideiglenes feladat volt. Az 1777-es Ratio Educationis, az egységes állami oktatási rendszer kialakulás után, amit Németh „szemi-professziós” szakasznak nevez, már megjelentek a tanári szakma kialakulásának első lépcsőfokai, az egyre inkább elkülönülő képzés, és tananyagtartalom meghatározása, valamint a vizsgák általi kiválasztás. A harmadik szakasz, a tényleges professzionalizáció eredményeként a 19. századtól kezdődően kialakulnak a magasán iskolázott, szakértelmiségi csoportok.

„A korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelés feladatait azért kell az államnak átvennie, mert a szülők nem mindig teljesítik kellő felelősséggel a hagyományosan a család feladatát jelentő nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeiket. Ez leginkább az alsóbb néprétegekhez tartozó családokra jellemző, míg a polgárok képesek arra, hogy magas szintű műveltséget biztosítsanak gyermekeiknek. Az eltérő szülői hozzáállásból adódóan, különböző módon, az egyik esetben kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével, egymástól elkülönülő szervezeti keretben felépülő iskolák, és egymástól eltérő módon kiképzett szakemberek segítségével lehet hatékonyan biztosítani az optimális feltételeket” (Németh, 2005b. 22–23. o.).

A fenti gondolatmenetet követve az iskolák rendszere tehát a 18. század utolsó harmadától kezdődően mind vertikálisan, mind horizontálisan folyamatosan bővült, strukturálódott, és ebből fakadóan a pedagógusszakma is fokozatosan távolodott a papi, lelkészi hivatástól, és önálló szakmává lépett elő. Az intézményesülési folyamat fontos eleme volt az új szaktudás – a pedagógusmesterség-tudás – megkonstruálása, valamint a szakma öndefiníciója, *„melynek során annak művelői megteremtik identitásuk szimbolikus és tárgyi világait, tereit és tudástartalmait. (...) Ebben a szimbolikus szakmai térben a tudástartalmak változásainak alapvető jellemzője lesz a folyamatos »szakszerűsödés«, ami a pedagógusok szakmai feladatainak a kialakuló szakma szempontjai által determinált újraértelmezését is jelenti” (Németh, 2013. 101. o.).*

A szakmai térben folyó, egyre differenciáltabb tevékenységnek tehát ki kellett jelölni a legfontosabb szereplőit, valamint azokat a tulajdonságokat, amelyekkel az egyes szereplőknek rendelkezniük kell. A hatékony szakma előfeltétele ugyanis, hogy meghatározzuk, mi az elfogadott, normális viselkedés, és mi abnormális. Ezek meghatározása után kellett kijelölni a szakmai feladatokat,

az ún. munkarituálékat, amelyekkel kölcsönhatásban a szakma társadalmi presztízse is meghatározásra került a társadalom által (Németh, 2013. 108–113. o.).

Az európai közoktatási rendszerek tehát egyre nagyobb számban vonták be a diákokat, és a különböző típusú iskolák módszertani igényei is egyre sokszínűbbekké váltak. Az 1860-as évektől kezdődően Johann Friedrich Herbart tanítványai, Tuiskon Ziller és Wilhelm Rein a mester által kidolgozott pedagógia-rendszert igyekeztek egy koherens, tudományosan megalapozott, az új igényekkel összhangban álló struktúrává továbbfejleszteni. Herbart hatása azonban már az 1849-ben kiadott Organisationsentwurfban is tetten érhető. Herbart a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére, illetve a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett, így filozófiája a matematika és a természettudományok felértékeléséhez vezetett, a latin és a filozófia háttérbe szorult (Németh, 2000. 191–196. o.; Németh, 2003. 61. o.).

A népoktatás expanziójával párhuzamosan a pedagógusok száma is jelentős mértékben emelkedett. Szaktudásuk növekedésével egyidejűleg a társadalom egyre inkább elismerte a tevékenységüket. Más pedagóguscsoportoktól való elkülönülésük, ugyanakkor szakmai összetartozásuk kinyilvánításaként hozták létre saját érdekeik képviselőit és védelmében szakmai szervezeteiket, egyesületeiket, folyóirataikat. Ezzel újabb lépéseket tettek a professzióvá válás útján.

Hazánkban a pedagógusmesterség minden szintjén 1868-tól kezdődően évről évre egyre konkrétan meghatározásra kerültek a tanítói munka szabályai, a képzési eljárások, az alkalmazás feltételei, a pedagógusok bérezése és segítése. A Bárczi-féle nagyszabású urbanizációs reform idején (1906–1918) az oktatásügy innovációjában nagy szerepet játszott a hazai néptanítói elit pedagógiai mozgalma, a gyermektanulmány. 1906-ban Nagy László és munkatársai létrehozták a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, és 1907-től megjelent a társaság önálló folyóirata, *A Gyermek*, majd ugyanebben az évben napvilágot látott a *Népművelés* című folyóirat első száma is. „*A Néptanítók Enciklopédiája a magyar néptanítók szakmai öndefiníciós folyamatának emblematikus alkotása*” (Németh, 2008b. 110. o.).

Az 1990-es évek óta jelentős szerepet kapott a neveléstudományi, és ezen belül is elsősorban a neveléstörténeti kutatások területén a különböző pedagóguscsoportok professziójának vizsgálata. A kutatások a pedagógustársadalom vertikális metszetének majd egészére kiterjedtek, és történeti dimenzióba helyezve az eredmények lehetővé tették a különböző szinteken megvalósuló pedagógusprofessziók összehasonlítását. A vizsgálatok mind a népiskolai tanítók, mind a középiskolai tanárság szakmászására, illetve professzionalizációjára kiterjedtek, és külön vizsgálatok tárgyát képezte maga a tudományterület, a neveléstudomány professzionalizációja, valamint számtalan kutatás irányult és irányul a neveléstörténet történetére napjainkban is. A 2000-es években zajló kutatásokat kimerítően összegezte tanulmányában Nagy Péter Tibor (2011).

A népiskolai tanítók képzésének vizsgálatával *Donáth Péter* (2008a; 2008b) tanulmányaiban és doktori értekezésében foglalkozott, valamint *Szabolcs Éva* (2003), *Vincze Tamás* (2003) és *Hegedűs Judit* (2003) kutatási eredményeit is megismerhettük ebben a témában. A tanítók létviszonyainak bemutatásával *Baska Gabriella*, *Nagy Mária* és *Szabolcs Éva* (*Baska, Nagy és Szabolcs*, 2001), mozzalmaikkal *Kelemen Elemér* (2004a, 2004b) foglalkozott. A néptanítói professzió alakulása fellelhető a korabeli neveléstankönyvek, és a pedagógiai sajtó tanítóképzésének vizsgálata során, ebben a témában *Nóbik Attila* disszertációját és publikációit fontos megemlíteni (2006, 2010, 2014).

A polgári iskolai tanítóság-tanárság képzésének témájában *Karády Viktor* és *Valter Csilla* kismonográfiája (1990), illetve *Nagy Péter Tibor* (2004) munkája, majd az általam jegyzett tanulmányok (*Fizel*, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b) tágították a horizontot. A középiskolai tanárképzés tudománytörténetét, a tanári professzió történetét *Németh András* (2000, 2002, 2003, 2005b, 2007, 2008a, 2008b, 2013), intézménytörténetét *Mann Miklós* (2004) tanulmánya és *Ladányi Andor* monográfiája (2008) mutatta be, de foglalkozott a kérdéssel *Keller Márkus* is (2010). A nevelésügyben különösen nagy jelentőségű elnöiesedés témájával, az egyes szakaszok bemutatásával több művében is foglalkozott *Pukánszky Béla* (2006, 2007). A bölcsészkarok és a természettudományi karok hallgatói összetételét több intézmény esetében vizsgálta *Nagy Péter Tibor* (2006) és *Biró Zsuzsanna Hanna* (*Biró és Nagy*, 2010). A szakok szerinti specifikáció alapján a középiskolai tanárságról *Gordon Győri János* (2004), *Bodnár Ilona* (2007) és *Nagy Péter Tibor* (2009) értekezett.

A magyar egyetemi neveléstudomány teljes körű feldolgozását *Németh András* végezte el monográfiáiban (2004, 2005a). Az egyes egyetemeken zajló folyamatok kutatásában kiemelkednek *Breznyszky László* (2007) és munkatársai kutatási Debrecenben, *Németh Andrásé* (2001) Budapesten, és *Pukánszky Béláé* (2001) Szeged vonatkozásában. A szakmai sajtó megjelenésének és differenciálódásának kutatása *Géczi János* (2007) nevéhez fűződik.

ÖSSZEGZÉS

A szakmák kialakulásáról, fejlődéséről, professzionalizációjáról való elmélkedés először a 19. századi gondolkodók munkáiban érhető tetten. Ennek okai elsősorban a politikai és gazdasági változások nyomán kialakuló társadalmi változásokban keresendők, kiemelten a modernizáció hatásaiban és a polgári társadalom kialakulásának következményeiben, az új szakmák megjelenésében. A 20. században a professzió kutatások új - kvantitatív - metódusokkal bővültek, és ezek segítségével egyre izgalmasabb kutatási területek nyíltak meg. Egyre több szakma vállalkozott saját professzionalizációs folyamatainak vizsgálatára, megértésére, és különösen a pedagógusprofesszió esetén hazánkban ma már komoly szakirodalmi bázison állva folytatódhat az egyes pedagógusszakmák vizsgálata. Ebben elvülhetetlen érdemei vannak a téma legismertebb hazai

kutatójának, Németh Andrásnak.

IRODALOM

- Andorka Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs.
- Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2010): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. In Nagy Péter Tibor: *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 160–194.
- Bodnár Ilona (2007): Mi, testnevelési tanárnők. *Iskolakultúra*, 17. 8–10. sz. 60–69.
- Bourdieu, Pierre (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Breznysnyánszky László (2007, szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Cieger András (2010): A politikus mint hivatás a 19. századi Magyarországon. *Korall*, 42. sz. 131–150.
- Dobrai Katalin és Farkas Ferenc (2014): *Szervezetfejlesztés és professzionalizáció a nonprofit szektor szervezeteiben*. http://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/mellekletek/2017/03/2014_4_5.pdf, 2017. augusztus 10.
- Döbör András (2018): *Sajtópolitika és politikai sajtó Magyarországon (1780–1840)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Fizel Natasa (2013a): A párhuzamos tanszékek megalakulásának körülményei a Ferenc József Tudományegyetemen. In: *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–12. II*. Pécs, 2013. 173–184.
- Fizel Natasa (2013b): Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932). In Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 109–120.
- Fizel Natasa (2014a): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között. *Magyar Pedagógia* 114. 4. sz. 237–257.
- Fizel Natasa (2014b): Sík Sándor szerepe a párhuzamos tanszékek megalakulásában a Ferenc József Tudományegyetemen. In: Miklós Péter (szerk.): *Sík Sándor eszmekörei*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 63–75.
- Fónai Mihály, Barta Attila, Gyüre Annamária Csilla és Pénzes Ferenc (2014): A joghallgatók rekrutációja és professzió-képének néhány eleme. *Pro Futuro*, 4.

2. sz. 11–37.

Foucault, Michel (1998): A diskurzus rendje. In: Michel Foucault: *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió, Budapest, 50–74.

Foucault, Michel (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **107**. 1. sz. 57–66.

Gordon Györi János (2004): *A magyartanítás mestersége: mestertanárok a magyartanításról: beszélgetés 10 kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova, Budapest.

Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 42–52.

Heidenreich, M. (1999): Berufkonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In Apel, H.-J., Horn, P.-H. és Lundgreen, P. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 35–58.

Hervainé Szabó Gyöngyvér és Folmeg Márta (2015, szerk.): *A munkahelyi jólét és professzionalizáció kérdései esetkönyv*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Karády Viktor és Valter Csilla (1990): *Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola*. Móra Ferenc Múzeum, Szeged.

Kelemen Elemér (2004a): A magyar pedagógustársadalom és pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 145.

Kelemen Elemér (2004b): Pedagógusszervezetek és –mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 146–155.

Keller Márkus (2010): A kelet-közép-európai változat. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon. *Korall*, **42**. sz. 103–130.

Kleisz Teréz (2000): Professzionalizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében angol és amerikai metszetben. *Tudásmenedzsment*, **1**. 1. sz. 19–32.

Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, **3**. 2. sz. 28–51.

Kozma Judit (2002): *A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban*. Disszertáció. ELTE BTK. Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ.

Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Lovász Etelka és Batáriné Tanics Erzsébet (2003): Munka-pályatanácsadás, mint professzió. *Munkaügyi Szemle*, **47**. 6. sz. 47–49.

Magos Gergely (2010): Kiterjedt állam – beteljesületlen álom. A magyarországi gyógyszerészet professzionalizációja. *Korall*, **42**. sz. 54–76.

Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 166–170.

Molnár Péter, Csabai Márta és Csörsz Ilona (2003): Orvosi professzionalizáció és magatartástudomány. *Magyar Tudomány*, **48**. 11. sz. 1391–1400.

Nagy Krisztina (2009): Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, **20**. 2. sz. 85–105.

Nagy Péter Tibor (2004): A polgári iskolai tanárképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 171–178.

Nagy Péter Tibor (2006): A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872–1918). *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 5–28.

Nagy Péter Tibor (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, **170**. 143–152.

Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, **21**. 1. sz. 3–8.

Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, **100**. 2. sz. 187–207.

Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *Magyar Pedagógia*, **101**. 2. sz. 213–238.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 53–68.

Németh András (2004, szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005a, szerk.): *A magyar pedagógia tudománytörténete: nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005b): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*. **32**. 1. sz. 17–32.

Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*. **34**. 1–2. sz. 5–26.

Németh András (2008a): A magyar pedagógiai histográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.

Németh András (2008b): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18**. 5–6. sz. 86–103.

Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*. **113**. 2. sz. 101–118.

Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16.** 4. sz. 41–48.

Nóbik Attila (2010): *Klasszikusok és kánonképzés a magyar neveléstörténeti tankönyvekben (1867–1956)*. Doktori disszertáció. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/579/1/na_ertekezes.pdf, 2017. április 25.

Nóbik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In: Fizel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 189–206.

Pekár Tamás (2002): A jogi asszisztens – egy új jogász professzió? *Jogelméleti Szemle*, 4. sz. http://jesz.ajk.elte.hu/2002_4.html, 2016. november 20.

Pukánszky Béla (2001): Erziehungswissenschaft an der Universität Franz Joseph zu Kolozsvár – Szeged (1872–1940). In: Németh András, Pukánszky Béla, Horn Klaus-Peter, Tenorth Heinz-Elmar (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa: Aufklärerische Traditionen, deutscher Einfluss, nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 362–375.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, **16.** 4. sz. 551–564.

Ruszák Miklós (2013): Professzionalizáció – Hasonlóságok és különbségek a szociológia és a coaching szakmává válása között. *Magyar Coachszemle*, **2.** 5. sz. 4–10.

Simon Katalin (2010): Mesterségből hivatás. Sebész mesterek és orvosdoktorok Magyarországon az egységes orvosi képzés bevezetéséig. *Korall*, **42.** sz. 77–102.

Szabolcs Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ben. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 39–41.

Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H, Horn, P.-H. és Lundengreen, P. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.

Vincze Tamás (2003): A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 25–38.